

Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades

José Manuel Muñoz Rodríguez¹

En este artículo el autor plantea la necesidad de analizar y reconstruir el lenguaje de los espacios desde una perspectiva educativa, con el objetivo de hacer visibles modos alternativos de interpretar el mundo de la educación y su papel en la construcción de las identidades y de una sociedad integradora. Para ello, previa exposición del tratamiento que dan a la variable espacio algunas disciplinas y de mostrar las distintas matizaciones que se vienen dando desde el ámbito de la Pedagogía, se presenta la denominada Pedagogía de los espacios como línea de investigación y acción educativa; en un primer nivel analiza los fundamentos que explican la Pedagogía de los espacios como orientación educativa; en un segundo nivel se concretan algunos de los vectores que permiten hacer palpable diversos modos de dinamizar la educatividad de los espacios; y, en un tercer nivel, plantea la proyección que puede tener este planteamiento en la práctica educativa intercultural, llegando a la conclusión de que recuperar y valorar el sentimiento de identidad y relación que proporcionan los espacios implica postular principios educativos interculturales.

1. Introducción

Existen en la historia de la civilización numerosos momentos cruciales en los que la humanidad, de una u otra forma, se ha detenido a pensar modos alternativos de vivir, de actuar, de relacionarse, bien porque necesitaban maneras distintas de concebirse, bien porque el momento en cuestión lo requería. Actualmente nos encontramos ante tesisuras similares; estamos situados en una encrucijada donde hemos de tomar partido, si queremos responder realmente al momento en el que vivimos, inmersos en una serie de cambios, —tecnológicos, económicos, culturales, comunicacionales y relacionales—, que afectan a la estructura espacio-temporal y, en consecuencia, a la persona en sí².

¹ Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca

² Por lo general, la educación, ha sido concebida como una dinámica interpersonal, en la que los sujetos han tenido siempre el protagonismo de la acción. La tradición pedagógica invita a interpretar el mundo de la educación como un conglomerado de procesos y fenómenos de corte interpersonal, en la mayoría de

Situados de lleno en esta encrucijada y con al anhelo de participar en los pensamientos decisorios, llevamos un tiempo en que nos preocupa, en referencia a las bases primarias de desarrollo y formación de la persona, todo aquello que atañe al lugar en el que residen y adquieren sentido los procesos educativos, más aún cuando los tiempos actuales hablan de nuevos espacios e incluso de la desespacialización o desterritorialización de las personas (Dogshon, 1998; Sassen, 2002). Si interpretamos la educación como un suceso vital complejo no tenemos por menos que atender al “locus” en el que tienen lugar los fenómenos y hechos vitales donde se cristalizan las personas. Más allá de los discursos tradicionales que han focalizado sus planteamientos y prácticas educativas en base a la relación entre la mente y el cuerpo, pensamos que dicha perspectiva ha de tener su complemento apoyándose en la comprensión de la acción desde las interrelaciones que se producen entre los sujetos y los espacios, las personas y sus lugares de referencia³.

Estamos convencidos, y así lo atestiguamos en alguna de las investigaciones que hemos realizado al respecto⁴, que si no recuperamos el sentimiento de identidad y relación que proporcionan los espacios de referencia, sociales y culturales, como ejes centrales de los procesos vitales, estamos descontextualizando los hechos y fenómenos educativos y, en consecuencia, no podemos dar respuestas reales por falta de ese anclaje necesario que aportan los espacios de convivencia. Concretamente, nuestro planteamiento se cifra en la necesidad que tenemos de repensar el hecho educativo en base a la educatividad que poseen los espacios representada a partir de algunos vectores que ayudan a visualizar los canales por los que interaccionan las personas y los espacios, y cuya manipulación permitiría optimizar el pensamiento y la acción educativa. Ámbitos de la práctica educativa tales como la educación intercultural pueden ver ampliados sus planteamientos desde esta perspectiva.

los casos mediados por la palabra, prevaleciendo así un enfoque personalista, y relegando a un segundo plano todo aquello que queda extra sujeto: la realidad, los espacios de referencia. De este modo, las mentes individuales, la variable inteligencia, el uso de técnicas e instrumentos pedagógicamente avalados, han sido quienes han orientado los quehaceres formativos. Lo cual no es, en absoluto, rechazable o ilegítimo sino, simplemente, incompleto (Gould, 2003).

³ *Sujeto y espacio: análisis de procesos formativos*, investigación financiada por la Junta de Castilla y León, 2002-2004, y dirigida por el profesor Ángel García del Dujo. Y la tesis doctoral financiada por el Ministerio de educación y Cultura cuyos resultados podemos encontrarlos en (Muñoz, J. M., 2003).

⁴ Somos conscientes de que deberíamos establecer una doble categoría, una cronológica, distinguiendo entre las aportaciones históricas de la filosofía o la geografía —ciencias más antiguas—, y las de las ciencias sociales más recientes como el urbanismo, la antropología, etc; y otra conceptual a partir de la definición de espacio, del objeto espacio, en cada una de ellas. No obstante no es el momento de desgranar el análisis disciplinar establecido en las investigaciones. Nos remitimos al trabajo de Muñoz (2001).

2. Marco de referencia

Más allá de defender de forma unilateral una postura determinada buscamos, en esta ocasión, presentar un marco de referencia desde una doble perspectiva; de un lado acudimos a algunas disciplinas que vienen tratando la temática sujeto-espacio desde hace tiempo, siendo conscientes de que son, tan solo, una pequeña muestra; y, de otro lado, mostramos algunas de las orientaciones que se vienen planteando desde el propio campo de la Pedagogía cuando de espacios o ambientes hablamos, pues somos conscientes de que no inventamos nada nuevo, sino que simplemente buscamos fundamentar teóricamente algo que todos damos por hecho y algunos viene practicando desde tiempo atrás: el valor educativo de los espacios.

2.1. Breves referencias al espacio desde una perspectiva pluridisciplinar

Son numerosas las ciencias que han escrito entre sus páginas muchas alusiones al tema del espacio en relación con el sujeto de referencia: arquitectos, antropólogos, geógrafos, ecólogos, urbanistas, sociólogos, filósofos, psicólogos, físicos, pedagogos, etc⁵. Todas ellas han aportado una gran cantidad de matices, conceptos, procesos, tensiones, que han servido y sirven para describir, analizar e interpretar las posibles relaciones que se establecen entre la especie humana y aquello que le rodea, su realidad exterior, el espacio cotidiano que le acoge. Unos y otros se acomodan con-

⁵ Pensamos que no es el momento de desglosar detenidamente todo lo relativo a la reconstrucción del concepto de espacio como fundamento de nuestra propuesta. No obstante, sí queremos, al menos, señalar que hablamos de espacio en cuanto que una de las coordenadas de referencia vitales del sujeto humano, junto con el tiempo. Somos conscientes de que el término espacio tiene diversos sentidos, —físico, geográfico, filosófico—, y que, incluso, desde un mismo campo se le otorgan sentidos distintos, (en Filosofía, por ejemplo, la interpretación de Kant es muy distinta a la de Aristóteles). Este sentido apostamos por este constructo, —aunque en ocasiones hablemos indistintamente de territorio o lugar por el hecho de no abusar de un término—, entendiéndolo como un concepto global y abierto, magnitud extensa que da cabida al sujeto y al conjunto de acciones e interacciones que surgen en su interior. Es decir, nos situamos no tanto ante un concepto más sino ante un “campo categorial” que permite hablar de “espacio vital”, “espacio social”, “espacio cultural”, etc., términos todos ellos que nos permiten trasladar el concepto de espacio al campo de la educación.

Se trata, pues, de una instancia multinivel —política, social, cultural, económica...— donde el sujeto se instala, al tiempo que se construye y adquiere su identidad. Un concepto integrado por otros muchos términos, como “ambiente” (Leff, 1994) o conjunto de circunstancias que rodean al sujeto, “contexto” (Aragónés y Américo, 1998) o condicionantes internos y externos del sujeto que forman la realidad física y social, “medio” (Benito, 1996) o factores físicos, sociales, culturales, económicos, etc. que circundan al sujeto y se relacionan con él, así como la noción de “lugar” (Mutañola, 1996) entendido como territorio o espacio acotado donde se expresan las experiencias individuales y sociales de las personas, configurando todo ello un convoy terminológico que da forma y contenido a la semántica del espacio.

ceptual y epistemológicamente dentro de un amplio abanico de posibilidades que permite semejante binomio: externo-interno, objetivo-subjetivo, personal-impersonal, racional-pasional, público-privado, etc., según el ángulo de percepción y de acción en el que sitúen sus planteamientos⁶.

Por mencionar algunas de las aportaciones más características y que más han incidido en los planteamientos pedagógicos, la Antropología nos presenta el espacio como ese territorio o lugar antropológico, concreto y cercano, con el que convive la persona. Una concepción del espacio que engloba tanto el ámbito natural como el cultural y social y que sirve como principio de sentido para el sujeto que se encuentra en él, así como elemento de inteligibilidad para quienes lo observamos o analizamos (Augé, 1998; Delgado, 1999; García, 1992). O la Ecología, principalmente la Ecología Humana, que proporciona una concepción sistémica del espacio, cuya disposición física posibilita unas u otras actividades y relaciones sociales, adoptando un papel decisivo en el desarrollo de las personas, principalmente de los más pequeños (Hawley, 1989; Campbell, 1996; Bronfenbrenner, 1987).

No menos influyentes en el panorama científico han sido las aportaciones que han manifestado los psicólogos. De un lado, podemos mencionar, entre otros, la Psicología del desarrollo, con el enfoque sociocultural de Vygotsky y su concepción del espacio socio-histórico-cultural en el que se encuentra el origen de la conciencia humana, y el enfoque epistemológico de Piaget cuya hipótesis central se asienta en el hecho de que el crecimiento de cualquier persona se establece a partir de un equilibrio entre los procesos “asimilativos”, —se impone el pensamiento del sujeto—, y “acomodativas”, —dirige la acción el espacio—, de interacción del sujeto con su espacio de referencia (Piaget, 1971, 1985; Vygotsky, 1979). Y, de otro lado, la Psicología ambiental que atiende, básicamente, al modo en que el sujeto percibe, siente, describe y, en definitiva, valora el espacio, aspectos propios de la psicología social; un espacio que es entendido como fuente de información para la personas, y en el que conviven una serie de estimulaciones que se producen como consecuencia de las transacciones que efectúa con el sujeto (Llíguez y Pol, 1996; Aragonés y Américo, 1998).

Desde el ámbito arquitectónico el espacio es concebido como aquel que facilita o inhibe determinadas funciones. Ese espacio que se convierte constantemente en

⁶ En Portugal, la Educación Ambiental se ha desarrollado más particularmente durante los años 90 a partir de un conjunto de actividades cívicas a educacionales, así como determinaciones gubernamentales y asociacionistas. No obstante, fue a partir de los años 70 cuando la Educación Ambiental comenzó a tener visibilidad institucional a través de los esfuerzos mostrados por la Comissão Nacional do Ambiente, renovados posteriormente por el Instituto Nacional do Ambiente y, desde Junio de 2002 por el Instituto do Ambiente (IA). (Pinto, J. R. 2004).

lugar transmitiendo valores, promoviendo identidades, posibilitando el despliegue tanto de emociones como de racionalidades. Una concepción que proporciona al individuo una interioridad con sentido, sobre todo con un significado de abrigo, de acogimiento, pues no es concebido sólo como aquel que permite la adaptación de la especie humana sino también como el que facilita al hombre ser más humano (Muntañola, 2000; Morales, 1999; Zevi, 1998).

Y, por su parte, el posicionamiento de la Geografía, principalmente la Geografía Humana, respecto del espacio es también muy sugerente. Conciben el espacio como “un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones” (Santos, 2000), a partir de las cuales reconocen una serie de categorías analíticas internas susceptibles de interpretación como son el paisaje, la configuración territorial, las delimitaciones espaciales, las redes, las técnicas, etc. Todo ello desde una concepción racional del espacio, en la que conviven usos cotidianos y planteamientos globales, órdenes locales y órdenes globales. Proponen, pues, una concepción del espacio vivido, humano, más allá de lo que han venido siendo argumentos de una geografía más positivista, geométrica y abstracta. “Es el hombre el que revela la individualidad de un territorio moldeándolo para su propio uso” (Capel, 1981, p. 332).

2.2. Algunas anotaciones del espacio en la literatura pedagógica

Junto a estos referentes, cuyas perspectivas podrían verse ampliadas por otros muchos campos disciplinares que vienen preocupándose por la variable espacio, —“la ciencia del espacio se busca a sí misma desde hace ya muchos años” (Lefebvre, 1976, p. 20)—, hemos de dejar constancia, en igual medida, en este marco de referencia, del tratamiento que desde la Pedagogía se le viene dando al tema del espacio en su relación con el sujeto a educar y los procesos educativos. Son diferentes usos e interpretaciones del espacio; todos ellos muy válidos y coherentes, si bien, nuestra línea de investigación se cifra, —y esto sería lo que añade este discurso a lo planteado actualmente—, en la necesaria fundamentación teórica que hemos de darle a todas esas prácticas educativas que se vienen haciendo, con la finalidad tanto de reformular las bases teóricas que fundamentan la educatividad de los espacios como con la de indicar algunos cambios que pueden implementarse en la práctica educativa, concretamente en el ámbito de la inmigración.

El primer campo que hemos de anotar es la Arquitectura Escolar. Ha tenido una amplia tradición dentro de la literatura pedagógica identificar el medio arquitectónico tanto como aquel lugar que facilita o inhibe el desarrollo de determinadas funciones,

movimientos, relaciones, ejecución de tareas en suma, como ese ámbito físico y social en donde se transmiten valores, promueven identidades personales y grupales, y se favorecen formas de hacer y de relacionarse. El edificio escolar arquitectónico, más allá de ser mero contenedor de sensaciones, se convierte, o al menos ese ha sido el objetivo, en lugar de encuentros y desencuentros, donde no sólo prevalece la racionalidad, sino que también se busca la funcionalidad, la sociabilidad e incluso la afectividad y la emoción (Salmerón, 1992; Vilanou, 2002).

Con idéntico interés se muestran los planteamientos llevados a cabo desde la denominada Pedagogía Urbana, muy en la línea de la denominada Didáctica de la Geografía. Concibe la ciudad, el espacio urbano, como un elenco de espacios dignos de ser considerados como educativos: del concepto se pasa a la realidad, lo cual genera una transformación de lo urbano hacia la ciudad cargada de espacios hábiles para la práctica educativa. Se trata de entender y analizar la relación que se establece entre la educación y el espacio urbano desde una doble perspectiva: de un lado, referida a las necesidades urbanas capaces de ser cubiertas por acciones pedagógicas y, de otro lado, incidiendo en necesidades educativas que la ciudad puede cumplir, bien como medio didáctico, bien como fuente de conocimiento, bien como agente educativo (AA. VV. 1990; AA. VV. 1999).

La Educación Ambiental, por su parte, desde el momento en que comenzó a tener presencia, ha venido siendo concebida en torno a procesos en los que se ha pretendido aclarar conceptos, reconocer valores y fomentar aptitudes y actitudes necesarias para comprender las interrelaciones entre el sujeto y su medio biofísico y sociocultural. Es más, ha venido mostrando interés, igualmente, en la toma de decisiones y en la elaboración de un código de comportamiento con relación a las cuestiones que afectan al medio ambiente, al espacio circundante. Incluso, llega a concebir la educación como experiencia global que promueve el diálogo y la comunicación entre el hombre y el medio. Habla, pues, de una educación en, con y desde el medio ambiente de cara a un desarrollo sostenible de la sociedad (Novo, 1995; Caride y Meira, 2001)⁷.

Por su parte, la Didáctica y la Organización Educativa estudian el espacio desde una perspectiva tanto material como humana, en cuanto que disposición interna de elementos y ambiente de aprendizaje que mediatiza la acción educativa. Sitiar los

⁷ En el estado portugués existen los denominados TEIP (Territorios Educativos de Intervenção Prioritaria), fundados en 1996 por el Ministerio de Educación. "Enfatizam nos discursos e nos normativos legais o conceito e forma de Território Educativo. Neste contexto, prescreve-se uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais o estabelecimento de parcerias". (Barbieri, 2003, p. 44)

centros, colocar las clases y utilizar de un modo correcto los elementos materiales que tenemos en el aula, a modo de apoyo didáctico, son algunos de los temas que inciden en la variable espacial desde este campo de conocimiento. Analiza, en fin, los factores espaciales tanto externos como internos, aportando soluciones organizativas para un óptimo aprovechamiento del espacio (Loughin, C. E. y Suina, J. H., 1995; Doménech y Viñas, 1997).

Igualmente, la Pedagogía Comunitaria, a través del denominado desarrollo comunitario, tiene entre sus elementos de análisis e intervención el territorio o espacio en el que conviven las comunidades a desarrollar y consolidar. Es decir, junto a la población objeto de estudio, sus problemas, demandas, necesidades e intereses, y los recursos disponibles, el territorio o espacio de referencia es considerado como esa entidad física y social, espacio de convivencia, donde toman cuerpo las realidades, —económicas, culturales, políticas, educativas, etc.—, que, en cierta medida, influyen y mediatizan, no determinan, el modo de vida de una población concreta (Lucio-Villegas, 2001; Nogueira, 1996)⁸.

Mencionar, así mismo, el valor que empieza a cobrar la variable espacio dentro de los denominados espacios virtuales de formación, principalmente en lo que se refiere a fundamentación educativa de estos nuevos entornos de aprendizaje. Existe una corriente de pensamiento que insiste en el hecho de que las acciones llevadas a cabo a través de las tecnologías, sobre todo aquellas que se encuentran sujetas a la Red, son espaciales y, por tanto, toda experiencia educativa que podamos tener, en base a estos entornos, puede explicarse en términos de espacio, entendido éste como lugar social y cultural donde existen relaciones y comunicaciones (García del Dujo, 2005; Gutierrez Puebla, 2000). “... Parece evidente que las redes informáticas permiten la creación de una serie de espacios sociales nuevos en los que le gente puede reunirse e interactuar” (Smith y Kollock, 2003, p. 20).

Y, junto a estos ámbitos educativos, hemos de mencionar el análisis que se ha venido haciendo, y se hace, del espacio desde una perspectiva histórico-educativa. Entre las numerosas líneas de trabajo que se vienen desarrollando destacamos: el estudio de los testimonios, los textos, las imágenes mentales suscitadas, los establecimientos docentes, los campos escolares abiertos, la distribución y disposición de los edificios

⁸ En el estado portugués existen los denominados TEIP (Territorios Educativos de Intervenção Prioritaria), fundados en 1996 por el Ministerio de Educación. “Enfatizam nos discursos e nos normativos legais o conceito e forma de Território Educativo. Neste contexto, prescreve-se uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais o estabelecimento de parcerias”. (Barbieri, 2003, p. 44)

escolares, el espacio aula y las relaciones entre los métodos pedagógicos empleados a lo largo de la historia y la disposición espacial de personas y objetos, la concepción del espacio-escuela en la historia del currículum, etc. Temas, todos ellos, que han enriquecido el estudio de las relaciones entre los espacios y los sujetos (Viñao, 1993-94; Escolano, 2000).

En último término hemos de señalar que desde la Teoría de la Educación, ámbito en el que nosotros nos ubicamos principalmente, también se ha ido señalando la importancia del tema, aunque el detonante común en estos últimos años ha sido la falta de una fundamentación teórica el respecto. Se empezó a señalar la preocupación por este tema en los años ochenta (Colom y Sureda, 1981; Sureda y Colom, 1989); en la década de los noventa ha sido cuando el interés por el espacio ha ido tomando cuerpo más allá de una interpretación didáctica, organizativa y escolar (García, 1992; Castillejo y otros, 1994; Romañá, 1994); incluso también en los últimos años se ha tratado el tema más detenidamente (García Carrasco y García, 2001a). No obstante, aún se sigue afirmando que “la categoría espacio, para la comprensión del fenómeno global de la educación, se trae a cuento con demasiada parsimonia” (García, 2004, 229) o, con otras palabras, “las potencialidades educativas de los lugares apenas han sido tratadas en la literatura española” (Romañá, 2004, p. 200)

Así las cosas, en proceso paralelo y de complementación a los trabajos que se llevan a cabo en estos ámbitos señalados, y en respuesta a la demanda que aún hoy se viene haciendo de análisis y reconstrucción de la educatividad de los espacios, pasamos a señalar y describir algunos de los argumentos que sostienen la Pedagogía de los espacios, línea de investigación y de acción educativa a partir de la cual buscamos reconstruir el lenguaje de los espacios en términos educativos, en base a una serie de vectores, fundamentos educativos, que muestran los canales que permiten reconducir el pensamiento y la práctica educativa.

3. Tesis educativa: La Pedagogía de los espacios

3.1. Primer nivel de concreción:

la Pedagogía de los espacios como orientación educativa

Nadie pone en duda la dificultad, o imposibilidad incluso, de concebir la educación, cualquier hecho o fenómeno educativo, al margen del espacio en el que queda comprendida. Ello nos acerca a la necesidad que tenemos en educación de concebir el espacio no sólo como el ámbito en el que suceden los procesos sino también el

sitio, contexto o lugar en el que las personas se desenvuelven y se realizan como personas; razón por la cual no podemos seguir pensando que los espacios participan en el proceso de configuración de las identidades de las personas sin revisar y reconstruir el potencial educativo del que disponen. Así surge la Pedagogía de los espacios como orientación educativa (García y Muñoz, 2004).

Una línea de pensamiento y acción educativa que se fundamenta, en primer lugar, en el concepto de interdependencia. Término que hace referencia a la autonomía que tienen las personas y los espacios socio-culturales, en cuanto que sistemas abiertos el uno a la influencia del otro, y a la interrelación que se establece entre ambos, en cuanto que dos sistemas que se afectan mutuamente mediante la identificación de sus respectivos componentes y las relaciones funcionales y estructurales que existen entre ellos. La persona humana ya no es sólo concebida como aquella que se desarrolla en base a un proceso de auto-reconocimiento intraindividual sino, más bien, como comportamiento exteriorizado hacia fuera y construido desde fuera (Anderson y Carter, 1994). De una autonomía o dependencia de la persona respecto del espacio pasamos a un concepto de pertenencia mutua entre ambos, interdependencia.

En segundo lugar, el concepto de interdependencia se ve reforzado por la idea admitida de que la especie humana es espacial y, en consecuencia, el interrogante principal acerca del espacio es la condición del hombre en él (Zubiri, 1996; Arendth, 1996). Es decir, si la persona humana es considerada un “ser espacial”, —que necesita del espacio para el desarrollo de todas sus actividades—, no menos cierto es que el espacio en un fenómeno próximo, de convivencia diaria, al sujeto. Las personas no sólo están en los espacios, —o al menos ese debe ser el objetivo— sino que han de llegar a ser en un espacio, pues son los espacios quienes otorgan, en buena medida, sentido y significado a nuestras relaciones, comunicaciones y pasiones. Y es que los espacios fortalecen actitudes, pueden llegar a provocar otras, soportan debilidades y explican comportamientos. Tienen, en fin, el privilegio de poder ser los protagonistas en la vida cotidiana de las personas. Su proximidad respecto a los avatares diarios hacen que necesitemos observarlos y reconstruirlos desde el campo educativo.

Si la vida es un fenómeno, entre otras cosas, de espacio y el sujeto, como hemos hecho notar, puede ser considerado un ser espacial, nos vemos obligados en educación a replantear el modo a través del cual interpretamos los hechos y fenómenos educativos. De no ser así, seguiremos olvidando uno de los elementos primordiales de la acción, el espacio o lugar y, además, estaremos proponiendo interpretaciones fragmentadas o, al menos, reduccionistas, del hecho educativo. En educación siempre consideramos como punto de referencia al sujeto, al individuo situado. Ello nos

obliga a incidir en análisis concretos, reales, sitiados, y no tanto en interpretaciones universales, abstractas y descontextualizadas.

Y, en último término, para que estas ideas se puedan llevar a cabo necesitamos, en igual medida, un fundamento metodológico: la interdisciplinariedad. Parece claro que si el objeto de análisis y estudio son los espacios, complejos y dinámicos, estamos obligados a incorporarnos a esas metodologías que posibilitan respuestas globales a problemas complejos (Colom, 2002; Morin, 2001; Vilar, 1997). De lo contrario, estaríamos dando respuestas asintéticas a los problemas cotidianos de las personas y andaríamos moviéndonos en planteamientos espaciales fragmentados, en nada unitarios⁹. Los hechos y fenómenos educativos, leídos en clave de espacios entrelazados que posibilitan explicaciones reales y contextualizadas de aquello que sucede a la hora de educarnos, necesitan y demandan interpretaciones multidimensiones, interdisciplinares y transversales.

Esta serie de ideas o fundamentos expuestos brevemente son los que nos permiten plantear la Pedagogía desde una perspectiva más amplia: como una ciencia social que interrelaciona no sólo elementos y desajustes personales con planteamientos educativos didácticos sino, también, aspectos sociales y culturales con elementos personales, físicos y naturales. De esta forma empezaremos a admitir que parte de la "identidad" de la Pedagogía pasa por crear una fundamentación educativa que explique y valore el hecho educativo a partir de la consideración del espacio social y cultural como dimensión intrínseca de la educación. No sólo hemos de preocuparnos por incidir en planteamientos funcionales, de respuestas inmediatas sino, igualmente, por argumentos espaciales, es decir, de análisis y reconstrucción de la educatividad de los espacios, buscando así respuestas globales, admitiendo, incluso, que implica postular ideas que ya han sido expuestas en tiempos pasados¹⁰.

⁹ "A segunda metade do século XX assiste a uma revolução de uma ciência normal a pós-normal, pelo seu mais profundo envolvimento na sociedade. A necessidade de uma maior atenção aos pontos de vista dos não cientistas e a instalação, na cultura e na sociedade, de um ideal de aproximação transdisciplinar entre os saberes, aparece como um difícil desafio para um campo científico cioso da sua autonomia". (Araújo, 2004, p. 23).

¹⁰ A lo largo de las "pedagogías del siglo XX", han sido numerosos los autores que ya pusieron de relieve, de una u otra forma, la variable espacial, y cuyas fórmulas y proposiciones hemos de contemplar. Entre ellos podemos citar a María Montessori y su educación activa y sensorial, Frances Ferrer i Guàrdia y la Escuela Nueva, John Dewey y la democracia vital, Célestin Freinet y el principio de cooperación investigativa, Lorenzo Milani y la escuela de Barbiana, Paulo Freire y su Pedagogía del oprimido, Vygotsky y su enfoque socio-histórico-cultural, etc (AA. VV, 2000; Trilla, 2002).

Y estas precisiones generales en torno a la Pedagogía de los espacios y sus fundamentos nos otorgan la posibilidad, a su vez, de reorientar la práctica educativa, pues nos facultan para entenderla no sólo en cuanto a uso de instrumentos didácticos y de planteamientos educativos individualizados sino, también, a partir de regularidades espaciales, basándonos en el principio de que no todo espacio es válido para todo tipo de acciones. No podemos quedarnos simplemente en el ejercicio de contextualización de las acciones educativas, sino que hemos de ver los propios espacios como oportunidades de mejora de la práctica educativa, pues incorporan recursos, motivaciones, modelos, en los que el sujeto encuentra la identificación necesaria para su desarrollo.

No se trata de entender la Pedagogía de los espacios como una orientación determinista, en absoluto, sino, más bien, como una perspectiva educativa que se apoya en la función posibilitadora de unas u otras conductas y acciones educativas, otorgando un papel importante a la respuesta libre del individuo. Es la forma de hacer que la realidad que rodea a la persona sea humana, en cuanto que espacios circundantes que comprenden situaciones. En este sentido, no tendríamos mayor dificultad en admitir que los espacios tienen un lenguaje susceptible de ser interpretado en términos educativos, y cuya interpretación e incluso manipulación nos permitirá mejorar la práctica educativa.

Un lenguaje que se manifiesta a partir de una serie de vectores que conectan a las personas con los espacios de referencia y que, a su vez, presentan un significado, simbólico, afectivo, comunicativo, etc., sobre las formas topológicas, geográficas, sociales y culturales, físicas y personales de los espacios, traducible en términos educativos. Más concretamente, lo que estamos diciendo es que podemos y debemos analizar detenidamente el espacio como elemento de primer orden en todo hecho educativo; que la interrelación que presenta con los sujetos de referencia puede ser analizada a partir de una serie de vectores; que estos vectores, a su vez, pueden ser interpretados en términos educativos; y, por último, que dicha interpretación puede ayudarnos tanto a fundamentar muchas acciones educativas como a formular la práctica educativa desde una perspectiva más real y contextualizada.

3.2. Segundo nivel de concreción:

regularidades espaciales, principios educativos

Expuestos en un primer nivel los fundamentos y el planteamiento general de lo que entendemos por Pedagogía de los espacios, torna tarea obligada concretar algunos de los vectores que dan cuerpo a esta orientación. Buscamos, en esta ocasión, presentar

dos ejes que visualizan distintas formas de interrelación que surgen entre la especie humana y el espacio, poniendo de manifiesto modos complementarios de intervenir educativamente. Son algunas de las formas socioeducativas que pueden implementar los espacios frente a lo que comúnmente han sido formas sociotécnicas de expresión.

a. La identidad territorializada como patrón educativo

La primera imagen mental que nos surge cuando hablamos de personas y espacios es la de posesión u ocupación de un espacio; comúnmente se dice “este espacio es mío” o “me siento bien en este sitio”. Toda ocupación de un espacio, aunque no necesariamente, puede llevar a un sujeto a posicionarse en el mismo y, posteriormente, a admitir un cierto sentimiento de identificación y cercanía que termina abocándolo a la posibilidad de construcción de su identidad. Lo que queremos anotar es que la cercanía y el sentido que un espacio determinado nos proporciona permite adquirir ese sentimiento de territorialidad respecto de un espacio concreto, —identidad, sentido, memoria, afecto, pertenencia— que necesitamos vitalmente como especie humana que somos (McAndrew, 1993)¹¹.

Un inmigrante, —y ya vamos acercándonos al tercer nivel de concreción—, recién llegado a un nuevo país, carece de ese sentimiento, de esta particularidad; no tiene adquirida la facultad que este vector proporciona pues para él el espacio de entrada es un vacío, no conecta con él, no existe posibilidad de comunicación. Su realidad inmediata, social y cultural, física y geográfica, carece, desde su punto de vista, del anclaje que necesita para no sentirse extraño, fuera de sitio. La territorialidad, en principio, implica poner límites a un modo y manera de estar en los espacios, lo que se traduce no como aquello en donde algo termina sino más bien el punto donde algo o alguien comienza a afirmar su propia existencia¹². “La frontera no es aquello en lo que termina algo, sino, como sabían ya los griegos, aquello a partir de donde algo comienza a ser lo que es (comienza su esencia). (...). De ahí que los espacios reciban su esencia desde lugares y no desde “el” espacio” (Heidegger, 1994, p. 268).

¹¹ “As políticas culturais e educativas, quando encaradas na óptica da territorialização, permitem encarar de uma outra forma os procesos de transformação social. O território, entendamo-nos, não é um mero receptáculo neutro de práticas sociais que lhe são alheias, ou um simples cenário onde se desenrolam as interações mais diversas...”. (Teixeira, 2003, p. 5).

¹² Si observamos muchos de los movimientos que efectúan los inmigrantes, aquellos que tratan de convivir culturalmente en “lugares nuevos”, comprobamos que no son más que trazos territoriales y situacionales de opción y refugio en unos y otros espacios.

Estamos planteando la necesaria intervención educativa vía activación de las personas en sus espacios de referencia. Más allá de formular programas educativos de inserción social o cultural donde no atendemos más que al individuo o colectivo de individuos como tal, hemos de activar a las personas hasta el punto de que consigan hacer y ver los espacios como algo suyo. Es decir, en el momento en que la particularidad de un espacio pueda llegar a formar parte de la identidad de los sujetos, estaremos en condiciones de poder manifestar que nos encontramos ante sujetos con sentido, identificados y en condiciones de construir sus identidades. Ello explica la necesaria tarea de devolver a las personas, —inmigrantes en el caso que nos ocupa, pero que también puede hacer alusión a los sin techo, marginados sociales, violentos callejeros incluso—, la posibilidad de reconocer los espacios de convivencia y de reconocerse en ellos como paso previo para alcanzar su propio sentido y, quizá, a partir de ahí, reorientarles socio-educativamente.

Buscamos, pues, reconstruir el sentido primario de espacio en cuanto que “lugar antropológico”; esa idea de espacio que se hacen los lugareños de los sitios que pueblan o habitan. Una concepción que nos permite comprender los espacios como fuente de cohesión social, de unidad social y cultural, aglutinando diversidades y diferencias sin necesidad de que existan distancias. Una opción socioeducativa donde el espacio aparece, tomando palabras de José Luis García, “como unidad, como aglutinante de diversidad, como referente de un colectivo” (García, 1992, p. 401). Lo que estamos queriendo indicar es la idea de que entre lo que es el espacio en sentido físico y geográfico, social y cultural, y la actividad humana, la especie humana en su conjunto, existe un término medio, un patrón sociocultural que es el que define esta idiosincrasia espacial del hombre, ese sentimiento de territorialidad que necesita y que ayuda al desarrollo de su persona y a la construcción de su identidad.

La territorialidad, o experiencia territorial de las personas, implica, pues, activar un proceso de interrelación entre los sujetos y los espacios que conlleva, de un lado, adquirir por parte de las personas un sentimiento de situación e identificación en un lugar concreto y, de otro lado, proporcionar por parte de los espacios elementos culturales traducibles en sistemas de significación que puedan facultar, a su vez, un lenguaje educativo. En este sentido, este vector nos ayuda a interpretar la potencialidad educativa del espacio en base al grado y tipo de relación que se establece entre sujeto y espacio, rescatando así, para las consideraciones que puedan hacerse del espacio en clave educativa, ese patrón cultural que une y relaciona un lugar con un sujeto o grupo de sujetos.

b. La competencia relacional de los espacios como elemento de socialización e integración

Descrito el vector de la territorialidad como una de las bases que reformulan la educatividad de los espacios, avanzamos en nuestra exposición y nos centramos en otro de los vectores imprescindibles para la construcción de una sociedad mestiza: la relacionalidad y consecuente sociabilidad que pueden provocar los espacios. La distribución y ordenación de un espacio reformula las relaciones del sujeto tanto con el resto de los seres vivos como con el espacio en sí. Un vector que viene fundamentado, de un lado, por el hecho de que el hombre puede ser considerado un “animal social” que se encuentra sujeto a un sistema relacional y, de otro lado, por la cuestión de que cualquier relación humana y social es siempre relación comprendida en un espacio. (Runciman, 1999)¹³.

Partimos del hecho de que la persona humana, el inmigrante en este caso, es un elemento que se integra en un espacio que, a su vez, reconoce, usa y transforma al experimentarlo junto con otras personas, recreándose y transformándose él mismo a través de esas interrelaciones. Ello significa que hemos de buscar que el producto de la producción del espacio, los lugares de convivencia e interacción, sean capaces de integrar a los sujetos en condiciones de interacciones recíprocas. Así, damos cabida a lo simple y lo compuesto, lo uno y lo múltiple, lo individual y lo colectivo, apoyado en un equilibrio basado en la comunicación y la reciprocidad, en una aprehensión del otro desde lo otro¹⁴.

Los espacios limitan, pero también ofrecen oportunidades de interacción y relación. Son lugares sociales, cuyos habitantes y sus peculiaridades diversas nos obligan a estudiarlos e indagar las tramas relacionales que se establecen entre ellos en base a los espacios de referencia. Estamos convencidos, y así lo indican desde ámbitos como la Arquitectura, que el modo de ordenar e interpretar los espacios puede y debe

¹³ “A confluência e interacção continuada de um conjunto de indivíduos num mesmo espaço, e consequente encontro de identidades, referências, práticas e representações, implica construção de novas identidades. Esta ideia reenvia para a concepção da identidade como algo de dinâmico, em permanente reconstrução e para a importância da interacção como veículo de construção identitária” (Pereira e Abrantes, 2005, p. 164).

¹⁴ Nos llama la atención cómo las dinámicas espaciales que ejecutan los inmigrados conviven, —subyacen y soportan, sostienen y favorecen—, con fenómenos y perspectivas teóricas, de uno y otro tipo, sobre lo diferente, generando divisiones espaciales y zonas de convivencia y relación, —de aquí y de allí, más y suyas, públicas y privadas—, cargadas de significados y de acción, que nos invitan a efectuar este tipo de planteamientos espaciales. Lo que en principio para nosotros no es más que una serie de impactos visuales proporcionados por los medios que nos presentan las concentraciones espaciales a las que se ven sometidos, para ellos están siendo espacios y tiempos, formas y mecanismos de autoreconocimiento y de reconstrucción de su identidad y de los lazos relacionales (García y Muñoz, 2002).

constituir una expresión de intercambio social entre las personas que los pueblan. “La construcción del espacio e intercambio social son dos caras de una misma moneda” (Muntañola, 2000, p. 83) o, como indica en otro lugar este mismo autor, “...cuando en un pueblo, por ejemplo, modifican la arquitectura de la plaza pública, es posible establecer una pedagogía desde una perspectiva dialógica (...). Los cambios en el espacio modifican las posibilidades de interacción social entre géneros, generaciones y culturas” (Muntañola, 2004, p. 225).

Este planteamiento genérico nos invita a promover ámbitos convivenciales que posibiliten el engarce de tramas relacionales contextualizadas, fundamentadas a partir de los espacios cotidianos; redes de interacción donde el motor o eje que potencia las relaciones sea precisamente el espacio de referencia, organizado a base de propiedades sistémicas y no tanto orgánicas y individuales. En consecuencia, tendremos que estar constantemente analizando los caracteres sistémicos y relacionales de los espacios pues en ellos podremos encontrar un lenguaje “cuasi personal”, con propiedades significativas y comunicacionales, que puede y debe ser interpretado en términos educativos.

Más concretamente, se trata de recuperar el sentimiento de comunidad en base la dimensión topológica o espacial con la que convive la especie humana. Valga un ejemplo: los denominados “niños salvajes” que han convivido entre monos y animales, y cuyos resultados todos conocemos, no son más que niños sin sensibilidad topológica, —y cronológica obviamente—, física, social y cultural (Tirad, 1995). No dejemos que los inmigrantes padezcan problemas, sino semejantes, cuanto menos parecidos. Y es que la calidad de un espacio se debe terminar midiendo por la calidad de la convivencia; y la construcción de los individuos se realiza en espacios convivenciales, elegidos por las personas, no impuestos. “La crisis de las instituciones más impersonales, más “modernas”, puede en parte explicar la revalorización de una idea de comunidad entendida como pertenencia, como relación, como valor en sí misma. La comunidad sería así una expresión de la sociabilidad, una construcción social y, por lo tanto, fruto de una opción, de una elección” (Subirats, 1999, p. 323).

Es el modo de conseguir que los espacios se convierten en ámbitos de encuentro, abiertos a la incorporación de gentes y que las experiencias vitales de los individuos sean entendidas como consecuencia de actitudes compartidas como miembros de un grupo. Viene a ser una de las formas de conseguir que aquellos que se encuentran en minoría se sientan integrados, alcancen la socialización necesaria que todo ciudadano demanda, entendida en cuanto que “proceso en el que el individuo aprende e interioriza los diversos elementos culturales de su contexto, integrándolos en su personalidad con la finalidad de adaptarse a dicho contexto” (González, 1993, p. 227).

4. Concluyendo y abriendo perspectivas: diversidades culturales, espacios integradores, identidades con sentido

Anotado, brevemente, el planteamiento general que gira en torno a la Pedagogía de los espacios y presentados dos de los vectores básicos que explican el maridaje entre sujetos y espacios, nos acercamos en este tercer nivel al que consideramos puede ser el referente más claro en la práctica educativa y que ya hemos ido anunciando en el epígrafe anterior. Nos estamos refiriendo al fenómeno de la inmigración y a la idea de considerar los espacios como núcleos de inteligibilidad cultural de cara a trazar las líneas directrices de lo que debe ser una sociedad intercultural.

Nuestra propuesta se asienta en la idea de que la integración cultural puede venir desde planteamientos en los que el espacio en el que se mueven los sujetos sea el agente primordial del proceso. Queremos mostrar la práctica educativa intercultural como aquella que nace de la relación entre las personas y sus espacios de referencia, la historia y la sociedad en donde se insertan, fomentando comprensiones creativas de los lugares, con el fin de que sugieran vías para la integración cultural y la construcción de una verdadera sociedad mestiza. El hecho de comprender las dinámicas espaciales que los inmigrantes realizan, incluso padecen, es un ejercicio previo imprescindible para generar proyectos de acción educativa intercultural¹⁵.

Partimos del hecho de que no existe un solo relato identitario, sino que existen muchos relatos provenientes de diversos lugares (Hetherington, 1998). Llevado a nuestro análisis, hemos de reflexionar sobre cuáles son nuestros sitios, qué espacios socioculturales tienen unos y otros y, sobre todo, qué posibilidades existen de postular interdependencias en base a argumentos espaciales comunes pues, en última instancia, todos estamos inmersos en un cruce de pertenencias territoriales. Hemos de efectuar propuestas donde las bases estén apoyados en la construcción de estructuras que faculden la convivencia, no desigual, de diversidades culturales, potenciando y favoreciendo a la vez tanto la creación como la integración de culturas.

Esto es lo decisivo: encontrar la estabilidad y armonía de elementos culturales pertenecientes a las diversas culturas que conviven conjuntamente, equilibrando la capacidad de asimilación con la de magnitud de cada una de las manifestaciones culturales. Se trata de crear espacios intermedios, de modo que lejanía y cercanía, como indica Heidegger, puedan convertirse en meros alojamientos, en que tú estás ahí y yo aquí pero con muchas

¹⁵ En el debate actual sobre migración los enfoques predominantes hasta ahora, de corte político, económico o social, parecen mostrarse insuficientes para acoger los argumentos de unos y otros a propósito de los modos y formas de convivencia, terreno éste donde se dirimen en definitiva estos fenómenos. (García, J. L. 2004).

cosas en común y con múltiples posibilidades de convivencia merced al sentimiento territorial y competencia relacional que promueven los espacios (Heidegger, 1994).

Más concretamente, en alusión a los vectores mencionados con anterioridad, lo que hemos de procurar es que los espacios aporten una estructura social, cultural, física, de acogimiento e integración de los inmigrantes de cara al desarrollo de su identidad; deben ser el punto de referencia físico y simbólico en el que sustentar las vivencias, los sentimientos, las motivaciones, merced al sentimiento de territorialidad que pueden proporcionar. Es decir, los espacios, ricos en ideas y estímulos, pueden evitar fragmentaciones y generar solidaridades; de ahí que hemos de considerar los espacios por los que los inmigrantes han optado y han hecho conscientes en su actuar pues en ellos encontraremos claves para postular principios educativos interculturales.

Y es en esos espacios donde hemos de descomponer los elementos simbólicos, semióticos y hermenéuticos y buscar puntos de unión y de interconexión de esos elementos respecto de la cultura dominante, apoyándonos en planteamientos identitarios y no tanto legitimadores o de resistencia, sino más bien de proyecto, basándonos en los materiales culturales de que dispone una cultura. Sólo así construiremos una nueva identidad redefiniendo su posición en la sociedad, y al hacerlo buscamos la transformación de toda la estructura social en favor de una sociedad intercultural. Redefinimos espacios de convivencia en base a sus elementos culturales.

Ello obliga a la Pedagogía a lanzar proyectos de educación para la cultura, es decir, vínculos con realidades significativas que integren los elementos comunes y específicos de las diversas culturas que conviven en un determinado sitio, más allá de estrategias de carácter multiforme sin ningún tipo de perspectiva territorial. La construcción de la acción educativa surge, por tanto, como resultado de la integración de identidades culturales en espacios vivenciales, situaciones reales, no haciendo depender la acción sólo de programas aislados. Así conseguimos pasar de un multiformismo cultural a un interaccionismo e interdependencia cultural¹⁶.

Necesitamos cambiar de paradigma de cara a subsanar la existencia de un pensamiento único que domina la cultura y la sociedad, potenciando la interculturalidad, es más, la transculturalidad, la intersocialidad y la interdependencia entre las culturas.

¹⁶ Los enfoques predominantes en los estudios sobre la cultura suelen estar apoyados en interpretaciones en torno a la cultura como "cosa" o producto de un pueblo o comunidad. En opinión de algunos autores el estudio de las dinámicas culturales está necesitado de un análisis orientado no tanto a la descripción, observación, comprensión de una o varias culturas, sino a la propia descripción del proceso de configuración de la cultura como modo de vida. Se debe huir de un relativismo cultural como modo más razonable de abarcar el imposible horizonte de la diversidad de las sociedades humanas (García y Pulido, 1994).

La realidad nos ha hecho distintos, disponemos de culturas distintas según el ámbito en el que hayamos nacido o el momento en el que nos encontramos. El reto está en definir los límites y requisitos de la igualdad y de la diversidad, los espacios de encuentro y desencuentro, los ámbitos de coincidencia y de separación. No resulta, pues, indiferente para la configuración y comportamiento del sujeto uno u otro entorno, una u otra disposición de los espacios. Es así como la especie humana va generando culturas, subculturas y transculturas, como se van conformando las identidades de las personas y como los procesos y resultados de la educación pueden hacerse más visibles en favor de una sociedad intercultural, mestiza.

Bibliografía

- AA. VV. (1990). *La ciudad Educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- AA. VV. (1999). *Por una ciudad comprometida con la educación, 2 Vols*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d' Educació
- AA. VV. (2000). *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.
- Anderson, R. E. y Carter, I. (1994). *La conducta humana en el medio social. Enfoque sistémico de la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Aragónés, J. y Amérigo, M^a. (1998). Psicología Ambiental. Aspectos conceptuales y metodológicos, En J. Aragónés y M^a. Amérigo. *Psicología Ambiental*. (pp. 21-42). Madrid: Pirámide.
- Araujo, M^a. M. (2004). Ciencia, sociedade e ambiente. A transdisciplinariedade como desafio epistemológico. En *Educação, Sociedade & Culturas*, 21, pp. 23-50.
- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Augé, M. (1998). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Barbieri, H. (2003). Os teip, o projecto educativo e a emergência de "perfis de territorio". En *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp. 43-75.
- Benito, J. (1996). Educación y medio ambiente: la importancia de las relaciones hombre-medio. *Anales de Pedagogía*, 14, pp. 25-42.
- Bollnow, O. F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Borja, J. y Castells, M. (1997). *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Campbell, B. (1996). *Ecología Humana*. Barcelona: Salvat.
- Capel, H. (1981). *Filosofía Y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. El poder de la Identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillejo, J. L. y otros (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- Colom, A. J. y Sureda, J. (1981). *Hacia una teoría del medio educativo. (Bases para una pedagogía ambiental)*. Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones Universidad de Palma de Mallorca.

- Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, M. (1999) *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Dogshon, R. A. (1998). *Society in time and space: a geographical perspective on change*. Cambridge: Cambridge University press.
- Doménech, J. y Viñas, J. (1997) *La organización del espacio y de tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva,
- García, J. L. (1992). El uso del espacio: conductas y discursos. En J. A. González y M. González (Eds.). *La tierra. Mitos, realidades y perspectivas*. Barcelona, Anthropos y Diputación Provincial de Granada.
- García, J. L. (2004). Fenómenos migratorios, multiculturalidad y educación: perspectiva comparada. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56(1), pp. 129-142.
- García, J. (1992). La perspectiva ecológica y el discurso teórico de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, pp. 54-72.
- García, J. (2004). La comprensión de la vivienda como un dominio vital de los humanos. *Revista Española de Pedagogía*, 228, pp. 229-256.
- García, A. (2005). Pedagogía degli ambienti virtuali di apprendimento. En *Pedagogia e Vita*, 205 (2), pp. 62-82.
- García, J. y García, A. (2001a). La teoría de la Educación en la encrucijada. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 13, pp. 15-43.
- García, J. y García, A. (2001b). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- García, A. y Muñoz, J. M. (2002). Pedagogía de los espacios: una interpretación espacial de los fenómenos y problemas socioeducativos. En J. M^a. Hernández, M^a. P. Lecuona y L. Vega (Eds.), *La educación y el medio ambiente natral y humano* (pp. 167-179). Salamanca: Ediciones Universidad.
- García, A. y Muñoz, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 228, pp. 257-278.
- García, J. y Pulido, R. A. (1994). *Antropología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- González, I. (1993). Socialización: un proceso interactivo. *Cuadernos de Realidades Sociales*, 41-42, pp. 227-246.
- Gould, S. J. (2003). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica, Mondadori.
- Hawley, A. H. (1989). *Ecología Humana*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serval.
- Hetherington, K. (1998) *Expressions of identity; space, performance, politics*. London: Sage.
- Iñiguez, L. y Pol, E. (1996). *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Lefebvre, H. (1976). *Espacio y política*. Barcelona: Península.
- Leff, E. (1994). Sociología y Ambiente: formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento. En E. Leff (comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental*. (pp. 17-84). México: PNUMA-Siglo XXI.

- Loughin, C. E. y Suina, J. H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Lucio-Villegas, E. (2001). *Espacios para el desarrollo local*. Barcelona: PPU.
- Mcandrew, F. T. (1993). *Environmental Psycholgy*. Pacif Grave: Brooks/Cole.
- Morales, M. (1999). *Arquitectónica. Sobre la idea y el sentido de la Arquitectura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morin, E. (2001). *Iniciación al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muntañola, J. (1996). *La Arquitectura como lugar*. Barcelona: UPC.
- Muntañola, J. (2000). *Topogénesis. Fundamentos de una nueva Arquitectura*. Barcelona: UPC.
- Muntañola, J. (2004). Arquitectura, educación y dialogía social. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 221-228.
- Muñoz, J. M. (2001). *Caracterización educativa del espacio. Análisis Interdisciplinar*. Salamanca: Inédito.
- Muñoz, J. M. (2003). Pedagogía de los espacios. Bases teóricas para el análisis y reconstrucción de la educatividad de los espacios. Salamanca: Inédita.
- Nogueira, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario: descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- Novo, M^a. (1995). *La educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Pereira, I. y Abrantes, P. (2005) Espaços de identidade, Identidades no espaço. En Ricardo Vieira (coord.) *Pensar a região de leiria* (pp. 157-169). Leiria: ESEL/IPL.
- Piaget, J. (1971). *La epistemología del espacio*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Pinto, J. R. (2004). A Educação Ambiental em Portugal: Raízes, Influencias, Protagonistas, e principias acções. En *Educação, Sociedade & Culturas*, 21, pp. 151-164.
- Romañá, T. (1994). *Entorno físico y educación. Reflexiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Romañá, T. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista Española de Pedagogía*, 228, pp. 199-220.
- Runciman, W. G. (1999). *El animal social*. Madrid: Taurus.
- Salmerón, H. (1992). *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*. Granada: Universidad de Granada Servicio de Publicaciones.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Sassen, S. (2002). La ciudad global: la desnacionalización del tiempo y del espacio. En J. Subirats (coord.) *Redes, territorios y gobierno. Nuevas respuestas locales a los retos de la globalización* (pp. 39-48). Barcelona: UIMP.
- Subirats, J. (1999). Ciudad, comunidad y escuela: análisis de las interrelaciones escuela-territorio, en AA. VV. *Por una ciudad comprometida con la educación* (pp. 319-360). Barcelona: Institut d'Educación de l'Ayuntament de Barcelona
- Sureda, J. y Colom, A. J. (1989). *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: Ceac.
- Teixeira, J. (2003). *Escola, territorio e políticas culturais*. Porto: Campo das letras.
- Tirad, J. (1995). *Memoria e informe sobre Victor de L'Aveyron*. Madrid: Alianza.
- Trilla, J. (coord.) (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Vilanou, C. (2002). Construir es crear relacions pedagògiques. En J. Muntañola (ed.) *El futur de l'arquitecte. Ment, territori, societat 2* (pp. 142-153). Barcelona: UPC.

- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- Viñao, A. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación. revista Interuniversitaria*, 12/13, pp. 17-74.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zevi, B. (1998). *Saber ver la Arquitectura*. Barcelona: Apóstrofe.
- Zubiri, X. (1996). *Espacio. Tiempo. Materia*. Madrid: Alianza.

Résumé

Dans cet article l'auteur présente le besoin d'analyser et reconstruire le langage des espaces d'un point de vue éducatif, avec l'objectif de rendre visible des modes alternatifs d'interpréter le monde de l'éducation et son rôle dans la description des identités et d'une société intégrée. Pour cela, avant l'exposition du traitement que certaines disciplines donnent à la variable espace et de montrer les différentes variations apportées du domaine de la Pédagogie, la Pédagogie des espaces identifiée telle quelle se présente comme ligne de recherche et action éducative; dans un premier niveau on analyse les fondements qui expliquent la Pédagogie des espaces comme orientation éducative; dans un deuxième niveau on concrétise certains des vecteurs qui permettent de rendre visible les différents modes de dynamiser l'éducabilité des espaces; et dans un troisième niveau, on présente la projection que cet approche peut avoir dans la pratique éducative interculturelle, arrivant à la conclusion de que récupérer et valoriser le sentiment d'identité et relation que les espaces apportent implique postuler des principes éducatifs interculturels.

Abstract

In this article the author propose the need to analyse and rebuild the language of spaces from an educational perspective, with the aim to make visible alternative ways to interpret the world of education and its role in the construction of identities and of an integrated society. Therefore, the text presents firstly the understanding of the space variable from certain disciplines and shows the different nuances given from the field of Pedagogy. Then it is presented the so-called Pedagogy of spaces as a field of research and educational action. In a first level the author analyse the fundamentals which explain the Pedagogy of spaces as educational counselling; in a second level some vectors which allows to understand different ways of giving dynamism to the educability of spaces are concretised; and in a third level, it is presented the projection of this new understanding in the intercultural educational practice. The conclusion is that recuperate and value the feeling of identity and the relation of the spaces imply to postulate intercultural educational principles.