

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras y Estudios Culturales

Maestría en Estudios de la Cultura

Mención en Políticas Culturales

Espacialidades

Reflexiones en torno a la interculturalidad y espacio(s) educativo(s)

Yadira Estefanía Carrera Yépez

Tutora: Catherine Walsh

Quito, 2019

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

  	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	 creative commons
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Yadira Estefanía Carrera Yépez, autora de la tesis titulada “Espacialidades: Reflexiones en torno a la interculturalidad y espacio(s) educativo(s)”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para obtención del título de magíster en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, 31 de octubre de 2018

Firma:

Resumen

Esta investigación, se propone como una contribución importante, a un tema poco explorado en el los Estudios Culturales en el Ecuador, que es el tema de las espacialidades, y su significación particularmente respecto a la interculturalidad y los contextos espaciales educativos.

El capítulo primero aborda la necesidad de hablar respecto a las espacialidades y el reconocimiento de la matriz moderna que ha producido los espacios latinoamericanos estudiando las diferencias entre la producción de infraestructura y el pensamiento de espacialidad analizándola como producción social y pensándola desde el tercer espacio como lugar crítico para generar espacialidades diversas construidas desde los márgenes.

En el capítulo segundo hago una reflexión respecto a la espacialidad educativa producida por la modernidad, reflexiono sobre las características espaciales del aula convencional y por tanto una reflexión sobre los sujetos producidos por la escolarización moderna. Finalizo con la normativa actual ecuatoriana que reafirma los mecanismos de producción del espacio educativo moderno al poner en evidencia que las reformas a nivel de infraestructura educativa son reformas epidérmicas. .

En el Capítulo Tercero realizo una serie de preguntas respecto a la posibilidad de reconocer la existencia de espacialidades diferentes a las impuestas por la escolaridad moderna. Con ese propósito analizo críticamente el caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi y su organización epistémico-curricular con relación a su planteamiento espacial descentralizado. Finalmente indago sobre las condiciones actuales de la espacialidad educativa, para así establecer propuestas hacia una espacialidad con horizonte intercultural.

A quienes habitamos la(s) espacialidad(es).

Tabla de Contenido

Introducción.....	13
Capítulo primero: Pensar las espacialidades.....	17
1. Espacialidad y modernidad.....	19
1.1. El espacio producido por la modernidad.....	19
1.2. La construcción de un tercer-espacio: propuesta de otras espacialidades...25	25
2. Repensando la espacialidad.....	32
Capítulo segundo: Espacialidad educativa.....	35
1. La escolarización para la construcción del sujeto moderno.....	37
2. El espacio educativo producido por la modernidad.....	39
3. Repensando los espacios educativos.....	45
Capítulo tercero: Apuntes hacia la interculturalidad espacial.....	49
1. Espacialidad educativa en el Ecuador.....	51
1.1. Escolarización del espacio educativo universitario.....	54
2. Tejiendo interculturalidad y espacialidad	57
2.1. Interculturalizar la espacialidad educativa.....	59
3. Ejemplo de apuesta educativa intercultural: La Amawtay Wasi.....	64
3.1. Espacialidad Otra: Organización epistémico-curricular por medio de la chakana.....	66
3.2. Cierre de la Pluriversidad ¿la (des) acreditación?	75
4. Reciclaje de infraestructura pública preexistente.....	77
Conclusiones.....	81

Lista de imágenes

Imagen 1 Plano de un piso tradicional moderno correspondiente al modelo “celdas y timbres” conformado por salones de clases y un pasillo (Nair 2016, 143).	43
Imagen 2 Transformación de los salones de clases y el pasillo en una pequeña comunidad de aprendizaje (Nair 2016, 143).	43
Imagen 3 Transformación del aula en una comunidad de aprendizaje basada en asesoría (Nair 2016, 144).	44
Imagen 4 Planta baja Unidad Educativa del Milenio Tipología Mayor (Servicio de Contratación de Obras, s.f)	¡Error! Marcador no definido.
Imagen 5 De "Universidad" a "Pluriversidad": A la izquierda el logotipo institucional de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2012), a la derecha el logotipo institucional después del cierre de la institución ahora denominada Pluriversidad Amawtay Wasi (Pluriversidad Amawtay Wasi 2014).....	65
Imagen 6	71
Imagen 7 La Universidad Intercultural Amawtay Wasi se estructura en cinco "Centros del Saber" (191).....	68
Imagen 8 Desafíos de cada Centro del Saber (193).....	69
Imagen 9 Los tres ciclos referentes del conocimiento (194).....	69
Imagen 10 Ámbitos de formación	70
Imagen 11 Método de aprendizaje (226).....	70
Imagen 12 Ilustración: "El proyecto educativo de Alianza País"(Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2013)	76
Imagen 13 Edificio en des uso de la Unasur destinado a albergar a la Universidad Amawtay Wasi (Diario La Hora 2018)	78

Introducción

Soy arquitecta, soy artista plástica, soy latinoamericana. Fui docente tanto formal como informalmente en carreras creativas como son el diseño y el arte. Comencé a reflexionar sobre el impacto social del espacio casi al final de mis estudios de pregrado en arquitectura, al mismo tiempo que decidí comenzar mis estudios en artes. Observando la espacialidad desde una perspectiva interdisciplinaria, empecé a darme cuenta de que la estructura espacial es uno de los mecanismos que condiciona a los cuerpos y es parte de la configuración cultural de quienes habitamos los espacios.

Mi interés se ha centrado en la educación creativa y libre y en los mecanismos para poder generar este tipo de espacios de aprendizaje. Tanto en mi experiencia como docente en un instituto de diseño, como en mi experiencia como estudiante universitaria de arquitectura y artes, encontré que el espacio dedicado a las actividades educativas me resultaba sospechosamente inflexible. Es durante mis estudios en artes, mientras cruzaba la materia de Didáctica del Arte en la que me fue presentado el documental “La educación Prohibida”, ese fue el inicio de mis cuestionamientos académicos respecto a las prácticas educativas y su relación con los lugares de aprendizaje distintos a los espacios educativos convencionales. Desde ese momento pensé en que la resistencia a la modificación de los espacios debía tener un origen en la construcción cultural a la que pertenecemos.

A nivel profesional mi interés por el tema se enfatizó durante mi experiencia como docente, desde ese momento me preocupó cómo hemos sido condicionados en el uso y apropiación del espacio. Noté que los cuerpos estaban cargados de miedos e inseguridades, al punto que resultaba difícil activar procesos creativos en el aula debido a los rezagos de escolarización que seguían presentes en las y los estudiantes.

Desde mi acercamiento a los Estudios Culturales he podido reconocer que mi formación se ha dado dentro de una estructura de pensamiento occidental, eurocéntrico y androcéntrico, razón por la que he iniciado una búsqueda interdisciplinaria respecto a posibilidades espaciales alternativas al modelo hegemónico. Debido a que el espacio es el lugar y campo de relaciones sociales considero que se vuelve necesario retomar el vínculo de la espacialidad con los Estudios Culturales, reconociendo que la *espacialidad* como campo de estudio ha cobrado mayor relevancia dentro de las ciencias sociales desde

los años 90, con la misma importancia con la que se ha interpelado al tiempo y a la historia (Soja 1997, 72).

Para la presente investigación mi intención central era abordar la espacialidad educativa, buscaba la posibilidad de conceptualizar espacialidades diversas que tengan como base la construcción desde lo social y no desde la planificación impuesta. Encontré que estas búsquedas cuestionaban un elemento común: la modernidad. Espacialidad y modernidad son elementos que era preciso desarrollar antes de hablar de posibilidades espaciales alternativas al modelo hegemónico vigente.

El caso de estudio que detona las inquietudes de esta investigación es el cierre de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en el año 2013. Una de las razones para su cierre era que la Amawtay Wasi tenía una organización diferente a la organización de campus universitario convencional. Esta organización diversa al modelo tradicional llamó mi atención, ya que se trataba de una concepción diversa de educación concebida desde la interculturalidad, y que por tanto manejaba unas lógicas espaciales diversas al campus universitario convencional. Con el cierre de esta institución tuve varias preguntas: ¿Se asume entonces que hay una forma única legitimada de concebir la educación? ¿Hay una forma única de concebir la espacialidad? ¿Hay una forma única de concebir el espacio educativo?

Amawtay Wasi es un caso, pero reconozco que no es el único, por lo que esta investigación no pretende situarlo como modelo, sino como un objeto de análisis crítico que permita descomponer una serie de elementos que configuran las nociones de la espacialidad hegemónica, para abrir la posibilidad a la existencia de otros espacios de construcción de saberes. Analizo el caso de Amawtay Wasi es como proceso de educación propia, que interpela y tensiona las políticas del Estado ecuatoriano respecto a la imposición de una normativa homogeneizante y universalizante de la espacialidad educativa, al proponer una organización epistémico-curricular diversa a la hegemónica, genera también una apuesta espacial diferente.

Reconociendo que el modelo de espacialidad hegemónica instaurado en el imaginario colectivo por la educación moderna no permite el reconocimiento de espacialidades diferentes es necesario buscar otras formas de organización, reconociendo también que América Latina o “Abya Yala” es un territorio de prácticas heterogéneas es necesario preguntarse ¿Por qué las espacialidades que habitamos tendrían que ser homogéneas?

El objetivo principal de esta investigación es explorar la espacialidad educativa como dispositivo normativo, político y de poder, incluyendo y especialmente en el contexto ecuatoriano con el fin de generar una revisión crítica de la espacialidad como componente de construcción social. Para poder articular esta investigación encuentro un vínculo entre espacialidad y modernidad, y además teniendo en cuenta a la espacialidad educativa como dispositivo modernizador. Al ser el sistema escolar el encargado de formar la cosmovisión de los sujetos la espacialidad moderna es también producto del relato de la modernidad.

A pesar de que desde 2008 en la Constitución Ecuador se nombra al país como *Estado Plurinacional e Intercultural* no se han cuestionado a las estructuras que articulan la espacialidad convencional, regida por lineamientos modernos. ¿Es posible pensar, desde la interculturalidad, espacialidades distintas al modelo hegemónico vigente? Particularmente en la espacialidad educativa existe todavía una noción de espacio educativo universal que se impone como normativa de diseño estándar, incluso en las apuestas más recientes de infraestructura y reglamentación ecuatorianas.

Con respecto a la metodología, para este trabajo elaboré un estado del arte que me permitió situar todo cuanto se ha dicho respecto a la espacialidad como campo de estudio. Realicé una investigación bibliográfica exhaustiva y recopilación de documentos que dio inicio con los aportes de Edward Soja hacia la búsqueda de otras espacialidades desde el Tercer-espacio como herramienta, retomo y traduzco los aportes de Soja quien habla de generar una *imaginación espacial* para re-pensar todo cuanto hemos mantenido como conocimiento espacial hegemónico. Soja se basa también en las heteropías de Foucault y en la heterotopología como campo de observación de los espacios no hegemónicos. Utilizo también las conceptualizaciones espaciales de Doreen Massey, para analizar la construcción del espacio tiempo moderno. En el caso de la arquitectura comparto el análisis realizado por Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez respecto al espacio arquitectónico de la modernidad implantado en América Latina.

Para abordar al espacio educativo moderno y a la construcción del sujeto moderno utilizo como herramientas las conceptualizaciones de Pablo Pineau, Ivan Illich y Prakash Nair para poner en evidencia a la educación como maquina modernizadora. Respecto a la conceptualización y tejido de la espacialidad educativa con base en la interculturalidad analizo los aportes de Armando Moyulema y Julio Saransig. Finalmente para este trabajo llevé a cabo entrevistas dialógicas con respecto a las posibilidades de la espacialidad con base epistemológica intercultural; en el caso de la Amawtay Wasi pude sostener

conversaciones con Luis Sarango rector de la Universidad Intercultural, y con Ramiro Huanca, investigador que ha sido parte del proceso la Amawtay Wasi.

El capítulo primero pone en consideración el tema y la problemática de las espacialidades, reconociendo la matriz moderna que ha producido los espacios latinoamericanos, estudiando las diferencias entre infraestructura y espacialidad, y analizando al espacio como producción social. Encuentro la posibilidad de pensar otras espacialidades desde la *imaginación espacial* y el *tercer espacio* de Edward Soja y desde la reflexiones de Foucault en su conferencia *Espacios otros*, con estas herramientas conceptuales como detonante comienza una búsqueda hacia el re-pensar la espacialidad moderna que se ha instaurado en el contexto latinoamericano

En el capítulo segundo hago una revisión de los principios rectores de espacio educativo producido por la modernidad, invito a pensar sobre las características espaciales del aula convencional y una reflexión sobre los sujetos producidos por la escolarización moderna. Finalizo con un análisis crítico con miras a repensar la espacialidad educativa que, en su versión hegemónica, todavía reafirma los mecanismos de producción del espacio educativo moderno.

En el Capítulo Tercero realizo una serie de preguntas respecto a la posibilidad de reconocer la existencia de espacialidades tejidas desde lógicas interculturales y no necesariamente desde la utopía moderna de espacio-tiempo lineal. Al pensar desde la interculturalidad como apuesta de cambio social, aparece como caso la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, que propone una noción de una espacialidad diferente a la construcción homogeneizadora del espacio educativo convencional, propuesta que se ha enfrentado a una serie de cuestionamientos por parte de las instituciones evaluadoras de la calidad de la educación superior en el Ecuador.

El presente trabajo es una invitación a preguntarnos respecto a las posibilidades del espacio, interpelando a la idea de espacio moderno de estilo internacional, buscando alternativas espaciales no hegemónicas con la finalidad de contribuir al análisis y comprensión de los sentidos político-culturales de la espacialidad como parte de los componentes de la sociedad, particularmente en Ecuador, un país denominado plurinacional e intercultural.

Capítulo primero

Pensar las espacialidades

¿Para qué hablar de espacialidad? Comienzo con esta pregunta porque considero necesario entender los presupuestos del sentido común vigente respecto al espacio. Por lo general los habitantes de los espacios no reconocemos, al menos a primera vista, las imposiciones del espacio que habitamos. Como argumenta Doreen Massey, “[e]n una primera lectura, podría ocurrir que las proposiciones sobre el espacio/la espacialidad parecieran inobjetables y razonables y que, por lo tanto, fuesen aceptadas sin más”(Massey 2005, 109). Una posible hipótesis surge del hecho de que en nuestro medio existe un predominio de la alfabetización en lecto-escritura, es decir que la forma en la que se nos presenta el entendimiento del mundo desde la escolarización tradicional se basa en códigos orales y escritos, pero pocas veces se nos ha hablado de alfabetización visual, es decir la capacidad de interpretar a través de nuestra percepción visual y espacial tanto bidimensional como tridimensional, se trata de un conocimiento pocas veces compartido pero necesario para comprender el espacio. Prakash Nair nos habla de la alfabetización visual aplicada a la tridimensión en la lectura de la espacialidad, para este autor “[l]a alfabetización visual se define como un profundo conocimiento de lo que uno ve” (Nair 2016, 58).

Respecto a la conceptualización de la espacialidad, Massey afirma que debiéramos considerar que así como los sucesos históricos no son un relato cerrado el espacio es también un constante devenir (109). Massey propone que el relato de la historia puede abrirse solamente entendiendo al espacio geográfico como un espacio en transformación constante y de este modo descentrar el discurso dominante que califica al espacio en términos temporales de “progreso, “desarrollo” y “modernización” que caracterizan a los relatos espaciales sobre modernidad (108-109).

[L]a propuesta es que un reconocimiento político de real de la diferencia, haría que se la entendiera más como un lugar que como secuencia, que una comprensión más acabada de la diferencia tendría en cuenta que los “otros”, de existencia real, no están simplemente *detrás* de nosotros, sino que tienen sus propias historias que contar. Le otorgaría al otro, al diferente, al menos un cierto grado de autonomía en ese sentido. Daría la posibilidad de que existieran trayectorias de relativa independencia, es decir, aceptaría la posibilidad de la coexistencia de una multiplicidad de historias (Massey 2005, 116).

El plural al pensar varias espacialidades hace referencia a la posibilidad de encontrar formas diversas de diseño, organización y habitabilidad del espacio. De ahí que, se vuelve necesario estudiar las diferencias entre la producción de infraestructura desde la óptica de la modernidad, poniendo en evidencia los mecanismos utilizados para la construcción de la espacialidad hegemónica que se ha naturalizado como una receta de diseño del espacio arquitectónico latinoamericano.

Partimos de la idea de que el estudio de la espacialidad es una reflexión sobre el conocimiento que poseen los grupos humanos para organizarse dentro de un territorio. Como argumenta Moreira “[l]a construcción geográfica de una sociedad es el resultado de las prácticas y saberes espaciales. Los saberes vienen de las prácticas al tiempo que las orientan. Y de esta conjunción surge la sociedad geográficamente construida” (Moreira 2011, 91). Para este autor, el espacio es parte de la producción social: “[s]on las prácticas y los saberes que en su dialéctica de reciprocidad comandan las relaciones de interacción de la sociedad y su espacio en cada contexto histórico” (2011, 91).

La intención de analizar al *espacio como producción social*¹ y en consecuencia la propuesta de generar una *imaginación espacial*² en contraposición a la visión de producción de infraestructura moderna naturalizada en la arquitectura del siglo XX y en la producción espacial del urbanismo moderno, es interpelar a las lógicas por las cuales el espacio se ha organizado de forma en que reafirma las estructuras modernas que persisten hasta la actualidad.

Como afirma Mignolo, “[l]os argumentos sobre las virtudes de la modernidad esconden, siempre, que la modernidad es, también colonialidad” (Mignolo citado por Berenzon Gorn 2011, 342). Así parece relevante el argumento de Skliar y Téllez quienes consideran que existe una espacialidad colonial. Para esos autores, la espacialidad colonial no es simplemente un discurso unidireccional de desarrollo, sino que se trata también de una espacialidad totalizante, concebida como un conjunto de discursos que se llevan a la práctica para poder instaurar un sistema de dominación que se mantiene a lo largo del tiempo y se multiplica en espacios a toda escala, utilizando hasta las más ínfimas y casi indetectables estrategias de saber y poder sobre el otro (Skliar y Téllez 2008, 89).

¹ Desde la perspectiva de la producción social del espacio de Henry Lefebvre.

² La imaginación espacial categoría traducida del inglés *spatial imagination*, entendida en términos de la propuesta de Edward Soja quien invita a pensar la espacialidad desde el posmodernismo crítico o radical (Soja 1999, 3).

Como resultado de las estructuras impuestas por la modernidad se refirman también los mecanismos de poder que se ejercen sobre los cuerpos que habitan los espacios, sin cuestionar las lógicas de diseño resultantes del pensamiento binario moderno que se han utilizado a manera de instructivo “funcionalista”, estático e inmutable, obviando la reflexión sobre las prácticas que constituyen las espacialidades.

1. Espacialidad y modernidad

1.1 El espacio producido por la modernidad

Makowsky afirma que, las sociedades europeas del capitalismo mercantil de los siglos XIV, XV y XVI compartían con el modo romano de la antigüedad clásica una visión antropocéntrica del mundo, con base en esta visión transformaban el paisaje organizándolo desde ese entonces entorno a la ciudad opuesta a lo rural que posteriormente sería sometido e integrado en la época de la revolución industrial, teniendo así como resultado que lo natural es sinónimo de lo no civilizado (Makowsky en Gavazzi 2010, 15). Teniendo en cuenta la oposición binaria de lo urbano versus lo rural basada en una visión antropocéntrica del mundo, es posible comenzar a establecer una relación entre espacialidad y modernidad.

Como argumentan Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez, las espacialidades latinoamericanas son consecuencia en gran parte de la obsesión europea por ser “modernos”; Europa dejó en el siglo XIX esta obsesión, universal y abstracta, asentada en la idea del progreso indefinido que, a inicios del siglo XX, empezó dar forma a la América Latina de la modernidad espacial. Así y desde ese entonces, el espacio arquitectónico latinoamericano se ve inserto en una línea de “evolución” teleológica que busca constantemente emular la manera de habitar europea, dejando a un lado a las necesidades de habitabilidad locales y creando paisajes urbanos ficcionados (Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez 2012, 1).

Sin parámetros claros, nuestra arquitectura se acomodaba desde fines de siglo a los cambios de modas y gustos, fundamentalmente a los de la École des Beaux Arts de París, de donde procedía buena parte de los arquitectos que organizaron nuestras Escuelas de Arquitectura y donde fueron a formarse los hijos de las elites americanas colonizadas culturalmente (2012, 1).

En consecuencia de la prevalencia de esta idea teleológica del progreso establecida por la modernidad europea, Latinoamérica por su ubicación de “atraso” respecto a Europa e impuesta por Europa, se encuentra siempre en “desventaja” respecto

a la producción arquitectónica mundial. Para Massey, la organización en términos temporales es típica de la concepción modernista del mundo que llega incluso hasta los actuales relatos de “globalización”, estos relatos que desde su imaginación geográfica organizan las diferencias espaciales en una secuencia temporal trayendo como consecuencia que los lugares, desde la perspectiva moderna, no tienen diferencias genuinas sino que solo se ubican en línea más adelante o más atrás del relato histórico de progreso indefinido (Massey 2005, 116). Para esta autora, una muestra clara de la persistencia de la modernidad en la imaginación espacial es el lenguaje cotidiano; “[c]uando utilizamos términos como “avanzado”, “atrasado”, “en desarrollo”, “moderno” para referirnos a distintas regiones del planeta, lo que ocurre es que imaginamos las diferencias espaciales en términos temporales” (2005, 115).

Con base en la línea dictada por Europa, en América Latina se entra en un periodo denominado “[m]odernismo sin modernidad” durante los años 1930 a 1950 (Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez 2012, 1). El modernismo en la arquitectura, y por tanto en la espacialidad latinoamericana, fue consecuencia de la idea de progreso eurocéntrica que regía la época y que se alimenta hasta nuestros días. Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez observan que “[e]n los países americanos esta modernización fue en realidad epidérmica, ya que el desarrollo industrial habría de generarse en la segunda mitad del siglo. Solamente el papel activísimo que juega el Estado en esta circunstancia posibilita que la producción arquitectónica adquiriera un rol significativo” (Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez 2012, 2).

En Latinoamérica el proyecto moderno se vivió y se vive como la búsqueda constante de una infraestructura que corresponde a un espacio moderno ideal utópico. Utilizaré la definición de espacio utópico en términos de Harvey, quien argumenta que la “utopía” suele ser ligada a un lugar que no existe en ningún lugar y por sobre todo un lugar “feliz”. Para Harvey, las *utopías espaciales* están ligadas a versiones idealizadas de los procesos sociales que se expresan en términos puramente temporales por lo que no están ligadas a ningún lugar, es decir que están fuera de la espacialidad (Harvey 2005, 201-2). En contraposición, las cualidades *de plena espacialidad* de un lugar evocan la forma espacial, atendiendo a esas formas como continente de los procesos sociales y como expresión del orden moral (2005, 201-2).

Utopía es una isla creada artificialmente que funciona como economía coherentemente organizada y en gran medida cerrada (aunque se conciben las relaciones cuidadosamente controladas con el mundo exterior). El ordenamiento espacial interno de la isla regula estrictamente un proceso social estabilizado e inmutable. Dicho claramente, *la forma*

espacial controla la temporalidad, una geografía imaginada controla la posibilidad de cambio social y de historia (Harvey 2005, 187; el énfasis me pertenece).

Las utopías han marcado la organización del espacio convirtiéndose en espacialidades sacralizadas, por lo tanto inmutables en sus principios de diseño y organización hegemónicos establecidos por la modernidad. En eso Foucault ofrece algo de claridad:

Las utopías son los emplazamientos sin lugar real. Son los emplazamientos que mantienen con el espacio real de la sociedad una relación general de analogía directa o inversa. Se trata de la misma sociedad perfeccionada o al reverso de la sociedad, pero de cualquier manera estas utopías son espacios fundamental y esencialmente irreales”(Foucault 1999, 434).

Al espacio utópico le corresponde una espacialidad homogeneizada y universalizante. Según afirman Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez, en América Latina se implantó una receta de organización espacial correspondiente al movimiento moderno que produjo la denominada *arquitectura internacional* o “sin estilo”, misma que desconoce cualquier tipo de particularidad en la organización espacial entre grupos humanos creando la falsa impresión o en todo caso generando una imagen idealizada de que también América Latina era parte activa del proceso de globalización (2012, 3).

La imagen de las ciudades latinoamericanas, y por tanto la organización de su arquitectura, independientemente de la tipología espacial, respondía a la fórmula de diseño venido desde Europa que apostaba por un “funcionalismo” utópico moderno.

Fue así por qué la prédica de los maestros se transformó en recetario. La planta libre, los pilotis, los parasoles, la fenestración horizontal³, la terraza jardín, el uso acumulado de nuevos materiales o el recurso de los colores primarios sirvieron para avalar obras que tomaban del Movimiento Moderno un supuesto “funcionalismo” y una estricta aplicación de la idea de espacios mínimos y renta máxima”(Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez 2012, 5-6).

En consecuencia, la producción del espacio latinoamericano ha sido vista como un espejo que debiera reflejar lo que sucede en el territorio europeo, es decir que ellos son quienes han decidido las formas de organización espacial y en consecuencia se han impuesto modos de vivir y ocupar el espacio.

Junto a la actitud mimética venía la obsesión de la modernidad. Ser hombres de nuestro tiempo y ser vanguardia de la nueva humanidad era la prédica uniformada de un extremo al otro del continente en las Escuelas de Arquitectura que elevaban a Mies⁴ y Corbusier⁵ como dioses míticos de un Panteón secularizado. Sujetos a los vaivenes de la moda, aunque *suponiendo que estaban apegados a verdades eternas*, los arquitectos del

³ Recurso utilizado para modular los vanos/ventanas característico del movimiento moderno.

⁴ Mies Van der Rohe considerado uno de los padres de la arquitectura moderna

⁵ Le Corbusier, arquitecto conocido por aplicar conceptos de funcionalismo en la arquitectura moderna.

movimiento moderno no fueron capaces de entender cómo, teniendo toda la razón en sus manos, construían ciudades tan irracionales. (Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez 2012, 5-6; el énfasis me pertenece).

En el caso de la arquitectura latinoamericana, el modo de producción del espacio recayó en una estructura de pensamiento específica que ha recibido críticas constantes, incluso desde parte de los herederos latinoamericanos de la tradición arquitectónica moderna. Como ejemplo tenemos el caso del *Grupo Austral*⁶ en Buenos Aires, ciudad en la que el “estilo moderno” se implantó con fuerza.

Con el manifiesto “Voluntad y Acción” el Grupo Austral de Buenos Aires en 1939 denuncia, desde el modernismo, la apropiación y banalización de sus premisas: “El arquitecto -aprovechando tópicos fáciles y epidérmicos de la arquitectura moderna- ha originado la “nueva academia” refugio de mediocres, dando lugar al “estilo moderno”. En un intento de compatibilizar “los nuevos tiempos” con la realidad específica, el Grupo Austral (Bonet, Ferrari Hardoy, Kurchan, etc.) manifiesta su preocupación por los problemas del clima, de los modos de vida de la gente, de los materiales locales, del carácter de las actividades laborales, revaloriza las soluciones funcionales populares y trata de adaptar los modelos a una realidad concreta, buscando un camino más allá del frustrante “estilo moderno”(Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez 2012, 4).

Aunque pareciera que el debate respecto al impacto del “estilo moderno” en arquitectura latinoamericana está superado, este sigue actualizándose debido a que los mismos preceptos se materializan a través de nuevas formas arquitectónicas. La nueva cara del “estilo moderno” en la arquitectura viene a denominarse High-tech.

El optimismo tecnologista de la transferencia “high-tech” que tiene tantos adeptos en Venezuela, Colombia, Brasil, Chile o Argentina [Ecuador no es la excepción] está preanunciando la era de los “edificios inteligentes” hechos por arquitectos que no merecen el mismo calificativo ya que continúan con la enajenación cultural con obras que luego no tienen recursos adecuados para mantenerse en buen uso. Todo el continente está lleno de muestrarios de estos edificios, con parasoles oxidados, superficies acristaladas y espejadas donde entra raudamente el agua de lluvia, servicios de aire acondicionado centrales que no funcionan, ventanas fijas que han debido abrirse, elementos de acrílico y plástico destruidos. El “high-tech” del subdesarrollo es, a la vez, ridículo y patético.” (Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez 2012, 15).

De la estética de evolución tecnológica como parte de la línea trazada por el pensamiento moderno y posteriormente visibilizada en el “high tech” podemos observar que las edificaciones no son objetos estáticos sino que transforman sus usos y necesidades a través del tiempo, por lo que requieren mantenimiento tanto a nivel físico como actualizaciones que se basan en los cambios de los requerimientos espaciales a diferencia de la preconcepción moderna de estructuras estáticas.

⁶ La denominación “Austral” hace referencia a un diseño concebido desde el Sur y no desde el norte boreal. No se puede comprender el universo Austral con las reglas del universo Boreal (Milla Villena 2011).

Es preciso comprender que la razón del uso de tecnologías constructivas como la base del *plan domino*⁷ y de viviendas en masa ha respondido a los intereses del Estado. Como mencionan Gutiérrez Viñuales y Gutiérrez, estos proyectos de construcción no clarifican las estrategias de diseño, son planes masivos que irrumpen en el espacio y que no logran llegar a preguntarse por las relaciones a nivel micro, es decir por las relaciones de espacialidad a escala humana que se desarrollan al interior del cascarón arquitectónico, mientras que solo hay un enfoque macro de las relaciones a nivel urbano o territorial (2012, 2). La espacialidad moderna por su característica de producción en masa deja de lado la planificación a escala humana, es decir de relaciones e interacciones humanas socio afectivas.

En el caso ecuatoriano, la búsqueda constante para generar un reflejo de “modernidad” y “monumentalidad” ha dejado a un lado la búsqueda para resolver problemáticas sociales a escala humana. Retomando la postura de Harvey, es necesario identificar cuáles son las estructuras de la modernidad que se mantienen vigentes aunque estéticamente se presenten con nuevos nombres, en ese sentido el autor afirma que “[c]ualquier proyecto para revitalizar el utopismo necesita considerar cómo y con qué consecuencias ha funcionado como fuerza constructiva y destructiva generadora de cambio en nuestra geografía histórica”(Harvey 2005, 186).

Es así que, aunque la denominación del estilo se modifique, por ejemplo de “estilo moderno” a “high-tech”, seguimos habitando el espacio concebido por la modernidad, mismo que se ha convertido en el espacio hegemónico. En contraposición a esta imposición totalizante del espacio Massey recuerda que “el *espacio no es una superficie*”(Massey 2005, 121), es decir que no es lo mismo pensar en una cuadrícula trazada sobre un plano imaginario, que ubicarla sobre una superficie irregular, tridimensional que pertenece a un territorio y a un tiempo específico y que ocupa un lugar particular en el mundo.

El crecimiento constante de lo urbano se encuentra asentado en una traza y en unas lógicas que responden a los intereses de los planificadores que reafirman la presencia de una espacialidad moderna que desde la invasión colonial se superpuso mediante una traza reticulada concebida desde una visión antropocéntrica, sobre un territorio

⁷ El plan domino consiste en un modelo de construcción en masa ideado por Le Corbusier, mismo que consiste en una estructura básica de columnas y losas de hormigón vinculadas por una escalera vertical. Esta estructura básica se popularizó y se convirtió en el modelo base de los proyectos de edificios de vivienda que se extendió mundialmente, América Latina no fue la excepción.

topográficamente accidentado que previamente había sido habitado desde una forma cosmocéntrica de pensamiento.

Como ejemplo y con base en lo antes afirmado, podemos visibilizar y percibir como en la ciudad de Quito las pendientes de las calles sobrepasan el límite máximo para desplazarse eficazmente sobre un plano inclinado. La razón es que por no haber tomado en cuenta las lógicas propias de asentamiento sobre el territorio, la traza urbana reticulada se superpuso con violencia sobre la topografía irregular generando así unas dinámicas de desplazamiento sobre esforzado en el espacio, es decir sin diálogo con el territorio.

En Latinoamérica, parecería que desde el punto de vista de la arquitectura y el urbanismo la concepción binaria del espacio se ha naturalizado al punto de que se hacen reformas estéticas pero que no son conscientes sobre la necesidad de repensar el orden simbólico de las estructuras que reafirman. En el caso ecuatoriano se pone en evidencia cómo el diseño moderno se ha quedado implantado como una posibilidad “única” de progreso y desarrollo de la arquitectura. Hasta hoy en el campo del diseño arquitectónico está presente la confianza ciega en el método racional moderno materializado en las construcciones de “estilo moderno” que con mínimas variaciones estéticas se mantienen como receta espacial hasta nuestros días.

Reconociendo que en la actualidad todavía existen problemas de demanda y escasez de vivienda e infraestructura de servicios, encontramos que muchas veces la respuesta para mantener estos mismos modos de ocupación del espacio se han basado en la idea de construir más en el menor tiempo posible.

[L]a organización moderna del mundo dentro de un gran relato único suprimió la existencia de las diferencias reales. Si sólo existe un relato, un futuro hacia el que todos nos dirigimos (bajo la forma en que nos imaginamos el mundo), entonces hemos suprimido las multiplicidades de lo espacial. La historia lineal única organiza el espacio en una secuencia temporal. En consecuencia, rechazar la temporalización del espacio abre nuestras historias a la multiplicidad y permite reconocer que el futuro no está escrito de antemano, sino que, al menos en cierto grado y dentro de las condiciones que imponen las circunstancias que no elegimos, está en nuestras manos construirlo” (Massey 2005, 127).

Al rechazar la temporalización del espacio con base en el planteamiento de Massey se vuelve necesario hacer una pausa, y preguntarnos por las formas de habitabilidad y las espacialidades que queremos construir desde América Latina. El espacio ideal utópico producido por la modernidad, al no estar ligado a ningún lugar, se impuso por encima de la posibilidad de generar espacialidades propias latinoamericanas, de relaciones y tejidos sociales propios.

El espacio de la modernidad es un espacio utópico y sacralizado. En el Ecuador no se han cuestionado, al menos abiertamente, las influencias de los rezagos del “estilo moderno” dentro de la producción espacial. Desde las bienales de arquitectura se siguen premiando los intentos de modernidad mientras que se descuidan los espacios como lugar y escenario de relación social. Los diseños de distribuciones espaciales, a toda escala, desde la perspectiva de planificación moderna, tienden a segregar a sus habitantes. Las distribuciones espaciales son en sí mecanismos de clasificación, tienden a ser excluyentes y a limitar interacciones sociales.

Solo al desacralizar el espacio construido y perpetuado en sus lógicas hasta lo que hoy conocemos como modernidad se podría hablar de una espacialidad arquitectónica crítica, al tomar en cuenta al espacio construido como el escenario y campo de relaciones entre quienes lo habitan. Pensar en una espacialidad humana de resistencia a la imposición violenta de la modernidad sobre el territorio de Abya Yala implica re-pensar y analizar críticamente las estructuras de la modernidad planificadas en los parámetros de la “funcionalidad” moderna.

1.2 La construcción de un Tercer-espacio: propuesta de Otras espacialidades

Como posibilidad alterna a la espacialidad hegemónica tomaré como base los planteamientos de Edward Soja quien retoma las reflexiones de varias autoras y autores en su conceptualización del *Tercer-espacio* (*Thirdspace*). El autor afirma que es necesario repensar las preconcepciones para poder entender el mundo desde una *imaginación espacial no binaria* generando así la posibilidad de materializar espacios distintos a los de la normatividad hegemónica. Soja parte de las propuestas de Henry Lefebvre, bell hooks⁸, Gloria Alzandúa, Homi Bhabha y Foucault, entre otros (Soja 1999; traducción propia).

Soja se posiciona críticamente respecto al uso que se han dado a los planteamientos de Foucault y Lefebvre en las distintas investigaciones realizadas en el campo de la espacialidad, como afirma el autor:

⁸ El nombre de *bell hooks* se escribe intencionalmente con minúsculas ya que la autora decidió escribirlo así para controlar las tentaciones del ego, nos dice: “lo más importante es lo que digo en mis libros, no quien soy”.

[E]l punto principal que Lefebvre y Foucault estaban elaborando en sus diferentes pero similares conceptualizaciones de espacialidad: *que la afirmación de una visión alternativa de espacialidad (como se ilustra en las heterotopologías de Foucault y las triadas (thirdings⁹) de Lefebvre, la marginalidad y la apertura radical de bell hooks, las hibridaciones de Homi Bhabha) desafían directamente (y están destinados a deconstruir desafiadamente) todos los modos convencionales de pensamiento espacial. No son solo “otros espacios” para ser agregados a la imaginación geográfica, ellos son también “otros diversos” (“other than”) a las maneras establecidas de pensar la espacialidad. Ellas están destinadas a detonar, deconstruir, y no estar conformes en ser vertidas en viejos contenedores (Soja 1999, 162-63).*

Según Foucault, la modernidad ha dejado de lado o en su transcurso se ha hablado poco de las posibilidades del espacio. Antes de profundizar en la propuesta de Soja respecto al Tercer-espacio es necesario conocer las categorías de *heterotopía* y *heterotopologías* planteadas por Foucault en su conferencia “Espacios diferentes” pronunciada en el «Cercle d'études architecturales» de Paris, el 14 de marzo de 1967 (Foucault 1999, 431). En esta conferencia Foucault comienza analizando el espacio contemporáneo y afirma que el espacio dentro del cual vivimos es heterogéneo, en contraposición a la idea de espacialidad homogeneizante y universalizante establecida por la modernidad. El autor hace énfasis en que no vivimos en el interior de un espacio vacío sino que vivimos dentro de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos (Foucault 1999, 434).

La invitación a desacralizar el espacio desde la práctica es el lugar desde donde Soja retoma el planteamiento de Foucault. Es precisamente el cuestionamiento a las oposiciones binarias que han marcado la ocupación del espacio en el que se han inscrito toda clase de regulaciones en el comportamiento de los seres humanos que habitan este tipo de espacios. La división binaria de las relaciones espaciales es precisamente lo que caracteriza a la espacialidad utópica de la modernidad y en ese reconocimiento de la normatividad espacial Foucault afirma que:

[N]uestra vida está aún dominada por cierto número de oposiciones, que no pueden ser tocadas, contra las que la institución y la práctica no han osado atentar todavía: oposiciones que admitimos como si estuvieran dadas: por ejemplo, entre el espacio privado y el espacio público, entre el espacio de la familia y el espacio social, entre el espacio cultural y el espacio útil, entre el espacio del ocio y el espacio del trabajo; todas estas oposiciones están animadas todavía por una sorda sacralización (Foucault 1999, 433).

Aunque la visión naturalizada de la espacialidad corresponda a la idea de construir utopías, como se mencionó en el apartado anterior, y se ha implantado tanto en el

⁹ Ver en “La producción del espacio” de Henry Lefebvre.

imaginario colectivo como en quienes planifican los espacios y territorios desde la perspectiva de la modernidad, existen también en palabras de Foucault *otros espacios* a los que el autor denomina *heterotopías*. Según plantea Foucault, las *heterotopías* son los reflejos reales o lugares materializados, que reflejan lo que las *utopías* dejan por fuera o dejan de lado. Un lugar utópico busca la perfección y la normalización de los espacios que ocupan quienes habitan un territorio, mientras que las heterotopías al ser lugares reales y efectivos son absolutamente distintos.

Las heterotopías reales son utopías modificadas, que al estar vivas, ofrecen lo que Foucault llama una experiencia mixta (no binaria), ya que la *utopía* al ser concebida como un lugar imaginario que se implanta en un espacio vacío, es un lugar sin lugar que está cargado de binarismos. La heterotopía es y se pertenece a un contexto con necesidades determinadas, y su característica principal es la transformación. Estas heterotopías no están planificadas sobre el vacío sino que son diseñadas por la misma sociedad a manera de un contraemplazamiento que se resiste al emplazamiento utópico idealizado por los planificadores (Foucault 1999, 435).

Foucault propone la *heterotopología*, no como una ciencia, sino como una descripción sistemática que comprende una impugnación a los espacios reales que habitamos. Esta descripción sistemática se encargaría del estudio, análisis, descripción, o lectura, de esos espacios diferentes, de esos otros lugares a los que Foucault denomina *heterotopías* (Foucault 1999, 435). El autor afirma que “no hay probablemente una sola cultura en el mundo que no constituya heterotopías. Tenemos ahí una constante de todo grupo humano. Pero las heterotopías toman evidentemente formas que son muy variadas, y tal vez no se encontraría una sola forma de heterotopía que fuese absolutamente universal”(Foucault 1999, 435). En se sentido las heterotopías por su carácter no universalizante escapan a la división tipológica clásica de la teoría y la historia de la arquitectura, permitiendo acercarnos a los contraemplazamientos espaciales que difieren de la visión arquitectónica y urbanística moderna.

Las heterotopías son todos los lugares que la planificación utópica ha dejado en los márgenes, es todo cuanto altera el orden de la normalización de los cuerpos dentro del canon occidental. La heterotopía es en sí una desviación de la norma, aunque en el límite de las heterotopías el autor identifica lugares a los que denomina *heterotopías de la desviación* entre las que incluye prisiones, casas de reposo y clínicas psiquiátricas, lugares en los que “se sitúa a los individuos cuyo comportamiento se desvía en relación con la media o la norma exigidas”(Foucault 1999, 436). En términos de Foucault, la línea que

separa a las *heterotopías* de las *heterotopías de la desviación* es difusa debido a que en este lugar ubica a todos los lugares en los que las personas que se encuentren en “crisis, aquí se ubican a las personas privadas de su libertad, mujeres embarazadas, niños, adultos mayores, y todo cuanto sea considerado como “crisis” o desviación, “porque en nuestra sociedad en donde el tiempo libre es la regla, la ociosidad constituye una especie de desviación” (Foucault 1999, 436).

En términos de funcionamiento espacial, las heterotopías poseen como característica la capacidad de transformarse con el tiempo y el uso, tienen implícito la flexibilidad en el funcionamiento por ser diseñadas por la misma sociedad.

[E]n el curso de su historia, una sociedad puede hacer que una heterotopía que existe y que no ha dejado de existir funcione de una manera muy diferente; en efecto, cada heterotopía tiene un funcionamiento preciso y determinado en el interior de la sociedad, y la misma heterotopía puede, según la sincronía de la cultura en la que se encuentra, tener un funcionamiento u otro (Foucault 1999, 436).

Esta visión de la espacialidad desde la perspectiva de Foucault hace pensar el espacio como parte de un tejido de relaciones completamente mutable; las heterotopías así son espacios concretos pero no estáticos, que existen desde los márgenes en contraposición a los espacios normados y utópicos de la modernidad.

Una vez expuesta la posibilidad que ofrecen las heterotopías como espacios diferentes a la espacialidad hegemónica moderna, recojo aquí el planteamiento de Edward Soja sobre el *Tercer-espacio* que es concebido como una posibilidad de pensamiento espacial alternativa al pensamiento binario, para dar lugar a otros tipos de imaginación espacial diferentes al espacio de la modernidad naturalizado a nivel de territorio, de espacio urbano y de espacio doméstico (Soja 1999).

Soja considera desde fines del siglo XX gran parte de la comunidad de estudiosos y ciudadanos han comenzado, tal vez por primera vez, a preguntarse por la espacialidad de la vida humana, de la misma manera en la que antes se habían aproximado persistentemente al análisis de las cualidades históricas y sociales de la vida. Por mucho tiempo la espacialidad ha sido una temática relativamente periférica a las ciencias sociales (1999, 2)

En palabras de Soja, el entretejido complejo inseparable e interdependiente espacialidad-historicidad-socialidad requiere ser comprendido desde una sensibilidad a esos tres lugares, no solo en la búsqueda de un cambio profundo en la forma en la que concebimos la espacialidad sino también para poder revisar los modos en los que estudiamos a la historia y a la sociedad. El alcance del Tercer-espacio es por tanto

transdisciplinario ya que atraviesa todas las perspectivas y modos de pensamiento que fuesen necesarios y en consecuencia no está limitado únicamente a quienes tienen como principal preocupación profesional el ocuparse del espacio es decir geógrafos, arquitectos y urbanistas (Soja 1999, 2-3).

En el camino hacia la propuesta del Tercer-espacio es necesario deconstruir nuestras preconcepciones respecto al espacio y la espacialidad. Soja llama a esta deconstrucción *imaginación espacial o geográfica* (Soja 2008, 20). El autor dice que:

No estoy sugiriendo que descartes tus viejas y familiares formas de pensar sobre el espacio y la espacialidad, sino más bien que las cuestiones en nuevas formas que están dirigidas a despejar y expandir el alcance y la sensibilidad crítica de tus ya establecidas imaginaciones geográficas y espaciales (Soja 1999, 1).

Para Soja la conceptualización del Tercer-espacio parte de que previamente existía una percepción de la espacialidad que se mantenía solamente en dos espacios a los que sintetiza así: El Primer-espacio (Firstspace) corresponde a las prácticas espaciales, mientras que el Segundo-espacio (Secondspace) corresponde a las representaciones espaciales. Con base en lo que Lefebvre llamó los espacios vividos de la representación, Soja describe al Tercer-espacio (Thirdspace) como el mecanismo que constituye la diferencia y el peso que se da a la representación (Soja 1999, 110).

Soja argumenta que, “[e]n su forma más pura, el Segundo-espacio es enteramente ideacional, hecho de proyecciones dentro del mundo empírico a partir de geografías concebidas o imaginadas”(Soja 1999, 79). Desde la arquitectura y el arte, usualmente las intervenciones y las conceptualizaciones se realizan desde este Segundo-espacio, separando las ideas con las prácticas espaciales lleva a que las ejecuciones tanto artísticas como arquitectónicas en el mundo material no logren cumplir con lo que idealmente planifican, pierden de vista la relación de la espacialidad con las dinámicas sociales reales. Cuando esto sucede, las respuestas desde el diseño terminan obedeciendo al sentido común todavía no deconstruido y muchas veces anclado en lógicas modernas del artista como “creador”. Recalco que los espacios de la representación no se pueden desligar de los espacios construidos, ya que la materialidad del espacio refleja un imaginario simbólico y unas estructuras de poder que se corresponden con esos espacios.

Soja describe al Tercer-espacio como: “un espacio vívido de franqueza radical y alcance ilimitado, donde todas las historias y geografías, todos los tiempos y lugares, son

inmanentemente¹⁰ presentados y representados, un espacio estratégico de poder y dominación, empoderamiento y resistencia” (Soja 1999, 311; traducción propia).

En las relaciones de espacialidad están evidenciadas las relaciones de poder que son ejercidas sobre el cuerpo individual o colectivo y estas relaciones están impuestas por el poder hegemónico. Es decir que las diferencias están dicotómicamente espacializadas y pareciera que el Primer-espacio y el Segundo-espacio no se han hecho cargo de pensar en todos quienes no se adaptan al canon o a la norma, es ahí donde aparece la posibilidad de generar espacialidades desde el Tercer-espacio. En ese sentido Soja afirma que:

El poder hegemónico, manejado por quienes en posiciones de autoridad, no solo simplemente manipulan diferencias otorgadas ingenuamente entre individuos y grupos sociales, sino que activamente *producen y reproducen diferencias* como una estrategia clave para crear y mantener modos de división social y espacial que son ventajosos para su continuo empoderamiento y autoridad. “Nosotros” y “ellos” son espacializados dicotómicamente y colocados en territorialidades impuestas como *apartheids*, ghettos, barrios, reservaciones, colonias, fortalezas, metrópolis, citadeles, y otros confinamientos que surgen desde la relación centro-periferia. En ese sentido, el poder hegemónico universaliza y *contiene* la diferencia en lugares y espacios tanto reales como imaginados (Soja 1999, 87; traducción propia).

Entonces cabe preguntar ¿Cuáles son las opciones que las personas que han sido desplazadas hacia los márgenes tienen respecto a la configuración de sus propias espacialidades? A lo que Soja responde:

Aquellos quienes son territorialmente subyugados por las operaciones del poder hegemónico tiene dos elecciones inherentes: ya sea aceptar la diferenciación y división que se les ha impuesto, aprovechándola al máximo; o movilizarse para resistir, basándose en su posicionamiento putativo, su designada “otredad”, para luchar en contra de la poderosa imposición. Estas elecciones son respuestas inherentemente espaciales, reacciones individuales y colectivas al ordenado funcionamiento del poder en espacios percibidos, concebidos y vividos”(Soja 1999, 87; traducción propia).

Para la conceptualización del Tercer-espacio, y además de las heteropías de Foucault, Soja retoma la *trialectica del espacio* de Henry Lefebvre para plantear su trialectica de “thirding-as-othering” que puede interpretarse como la construcción del tercer-espacio desde la otredad, desde todo lo que ha quedado por fuera, en los márgenes, y que se construye desde las lógicas de producción de espacialidad y las necesidades de estos márgenes.

Las *epistemologías del Tercer-espacio* ahora pueden ser brevemente re-descritas como surgiendo de la desconstrucción y la reconstitución heurística de la dualidad Primerespacio-Segundoespacio, otro ejemplo de lo que he llamado *Thirthing-as-Othering*. Ese terciar (*thirthing*) es designado no es solo una crítica a las formas de pensar del *Primerespacio* y del *Segundoespacio*, sino que también busca revitalizar sus

¹⁰ [I]nterno a un ser o a un conjunto de seres, y no es el resultado de una acción exterior a ellos.

aproximaciones al conocimiento espacial con nuevas posibilidades hasta ahora impensadas dentro de las disciplinas espaciales tradicionales” (Soja 1999, 81; traducción propia).

Con la ayuda de la estrategia crítica que Soja llamó “*thirthing-as-othering*” busca abrir la imaginación espacial para responder a todos los binarismos y por tanto a todo intento de confinar el pensamiento y las acciones políticas a dos alternativas, siendo que este tipo de pensamiento no binario implica el pensar siempre en otras opciones más allá de la dicotomía positivo o negativo ya naturalizada.

La idea de Soja de generar una tercera opción crítica (*thirthing*), no desaparece por completo la opción de decisión binaria pero es sujeta desdibujar los bordes de dos categorías opuestas para generar nuevas alternativas críticas. Dentro de estos binarismos se presenta la contraposición entre el Primer espacio que se ha enfocado en el mundo real/material y el Segundo espacio enfocado en las representaciones imaginadas de la espacialidad (Soja 1999, 5-6).

Soja presenta el Tercer-espacio como herramienta para pensar la espacialidad desde las *heterotopías* y ser analizada críticamente desde la *heterotopología*, es decir desde lo que Foucault llama espacios Otros, producidos desde el diseño desde la sociedad misma. Reconozco que al ser una aproximación desde la geografía Soja deja planteado el cuestionamiento a las disciplinas tradicionalmente más espaciales como la Arquitectura y los Estudios Urbanos respecto a la posibilidad de re-pensar nuestra *imaginación espacial* desde el Tercer- espacio. Coincido con Soja y considero que es necesario vincular los aportes desde el cuestionamiento geográfico y aplicar la imaginación espacial a nuevas conceptualizaciones y configuraciones de los espacios desde los *márgenes*, es decir desde las configuraciones de espacialidades propias de las comunidades, que en muchos casos serán leídos como *heterotopologías o espacios otros* ya que no entran dentro de procesos de homogeneización y universalización planificados e impuestos desde fuera sino que se construyen desde dentro y desde el margen, apostando por una resistencia y autonomía en su organización y crecimiento espacial.

La espacialidad comprende varias escalas. Aunque Soja se refiera principalmente a la escala territorial y urbana, estas escalas están compuestas por nodos más pequeños en los que se tejen relaciones espaciales de menor escala. Considero que la posibilidad de generar una imaginación espacial de Soja se puede aplicar también en la espacialidad arquitectónica.

2. Repensando la espacialidad

De acuerdo con Quijano a partir de la invasión de América, el concepto de modernidad da cuenta de cambios que ocurren en todos los ámbitos de los pueblos, incluyendo la dimensión material; es decir que, el relato de la modernidad constituyó un nuevo relato espacio temporal regido por un patrón de poder mundial integrando a todos los pueblos del mundo en ese proceso, tanto en la dimensión material como en la dimensión subjetiva (Quijano 2000, 216).

Como consecuencia del ejercicio del poder colonial los pueblos fueron despojados de sus identidades históricas propias para ser sustituidas por identidades racializadas coloniales y negativas que implicaban la negación de la producción cultural de los pueblos colonizados dentro de la historia hegemónica de la humanidad. Como resultado de este despojo los pueblos colonizados fueron violentamente representados como razas inferiores que desde la óptica europea solo podían producir culturas inferiores (221).

A demás en términos temporales los pueblos americanos fueron reubicados dentro del tiempo histórico unilineal europeo, desde ese momento los pueblos que ocupaban América fueron imaginariamente ubicados en el pasado siempre primitivo respecto a Europa ubicada siempre en el presente moderno (221). Este ejercicio de poder histórico y temporal fundado en la colonialidad implicaba una perspectiva de jerarquización del conocimiento imponiéndose también como un patrón cognitivo que encerraba a toda la producción de conocimiento no-europeo en un pasado “primitivo”(211).

La confrontación entre la experiencia histórica y la perspectiva eurocéntrica de conocimiento permite señalar algunos de los elementos más importantes del eurocentrismo: a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder (Quijano 2000, 221-22).

Como argumenta Soja, la razón del repensar la espacialidad es que “nos estamos volviendo cada vez más conscientes de que somos, y siempre hemos sido, seres intrínsecamente espaciales, participantes activos en la construcción social de las espacialidades que nos abrazan y de las que somos parte” (Soja 1999, 1; traducción propia).

Al reconocer las utopías espaciales instauradas por la modernidad, encuentro sentido en las propuestas de otras formas de organización del espacio descritos aquí, primero las heterotopías de Foucault, luego la propuesta del Tercer-espacio y finalmente, la propuesta de Doreen Massey hacia una espacialidad crítica, la que parte de la idea de la espacialidad como dispositivo normativo, implícitamente político y cargado de relaciones de poder (Massey citada por Zaragocín 2016, 4).

Al hablar de espacialidades y no de una sola espacialidad podemos ampliar el espectro de la variedad de organizaciones espaciales que pudiesen existir para articular las actividades de la vida humana, basadas en el modo de vida y en las formas de entender el mundo propias de quienes habitan los espacios, “una comprensión acabada de espacialidad implica reconocer que hay más de una historia desarrollándose en el mundo y que estas historias tiene al menos una relativa autonomía” (Massey 2005, 117).

Es decir que hay que preguntarse en este momento histórico cuál es el modo en el que queremos *re-habitar* estas nuevas espacialidades y en la búsqueda de un cambio en la concepción de las jerarquías y de las dinámicas sociales dentro de los espacios, por lo que es necesario repensar los lugares que se habitan. El propósito del estudio de las espacialidades radica en que el espacio no nos viene dado de antemano, aunque la percepción en el imaginario colectivo o en el sentido común vigente lo perciba como dado y estático, en ese sentido Massey afirma que:

El “espacio” es una de las cosas más obvias que se movilizan como término en una infinidad de contextos, pero cuyos significados potenciales son raramente tematizados o explicitados. En tal sentido, Grossberg afirma que “con frecuencia, los rasgos más ‘obvios’ de nuestra experiencia, por ejemplo la distinción entre espacio y tiempo, son las menos analizadas en términos filosóficos (2005, 103).

Las espacialidades arquitectónicas, urbanas y territoriales no son entes estáticos aunque suelen ser presentados de ese modo. Aceptando la perspectiva de Soja desde la cual la producción del espacio responde a una dialéctica historicidad-socialidad-espacialidad que lo configuran (Soja 1999). Como argumenta Massey, “muchas veces *no* pensamos en el espacio: utilizamos el término, tanto en el discurso cotidiano como en el académico, sin tener plena conciencia del sentido en el que lo usamos” (Massey 2005, 110). Lo importante no es la producción del espacio como un componente más de lo social, sino que el espacio es en sí una parte integral de la producción de la sociedad (2005, 123).

La espacialidad se comprende no solo como uso y ocupación de un lugar sino como el conjunto de prácticas e interrelaciones que se constituye a través de interacciones. Siguiendo con la línea de pensamiento de Massey, la espacialidad se construye desde lo más ínfimo del espacio íntimo hasta lo más amplio del espacio global (2005, 104). Muchas veces se pierde de vista que la espacialidad comienza en lo interpersonal y quizá es desde ahí desde donde se debe partir para generar nuevas espacialidades que comprendan que los espacios debieran ser el lugar del uso social y no limitarlo y normarlo. La autora argumenta que “la espacialidad es también una fuente para la producción de *nuevas* trayectorias, *nuevas* historias. Es una fuente de producción de espacios nuevos, identidades nuevas, relaciones y diferencias nuevas”(2005, 107).

El espacio debiera ser imaginado como “la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad” (107). Es decir que así como se ha puesto énfasis en que no existe una versión única de la historia, la geografía y la espacialidad tampoco están encerradas en un relato único que ha sido la perspectiva de “Occidente”, es decir la figura esencializada del hombre blanco heterosexual que es una concepción muy local y específica, más no es una noción universal como se ha hecho pensar durante mucho tiempo (107).

Los modos de habitabilidad generan relaciones de espacialidad. Massey reconoce que Foucault reflexionó sobre el espacio que solía pensarse muerto e inamovible (Massey 2005, 115). Pero esta reflexión sigue siendo necesaria y debe ser retomada desde Latinoamérica. Los espacios debieran ser flexibles, reconociendo que somos parte de un territorio intercultural en el que la normalización desde la modernidad ha impedido esa flexibilidad en el diseño uso y ocupación de los espacios.

Adicionalmente, y con base en la propuesta de Soja sobre el Tercer-espacio, es que considero necesario retomar la espacialidad como parte los estudios culturales y de las políticas culturales, pero no como un fenómeno periférico y aislado que se limite a describir la ocupación de espacios a lo largo de la historia, sino como un análisis crítico de la configuración de espacialidades en las que se desarrolla lo social y donde se construyen historicidades.

En consecuencia la espacialidad se convierte en el conjunto de condiciones que articulan la interacción entre quienes configuran y habitan un territorio. Sin reconocer las condiciones reales de la espacialidad, no es posible repensar las espacialidades latinoamericanas.

Capítulo Segundo

Espacialidad educativa

Una vez explicado el impacto que la modernidad ha tenido en la producción de la espacialidad, considero que dentro del estudio de las espacialidades, el estudio de a espacialidad educativa como parte de la producción del sujeto moderno es también un lugar que necesita ser explorado para comprender el por qué la espacialidad moderna se ha arraigado como modelo hegemónico.

Como afirma Pablo Pineau la vinculación entre escolaridad y modernidad es ya un lugar común en la bibliografía pedagógica contemporánea denominando así a la escuela como una “construcción moderna constructora de modernidad”(Pineau 1999, 39). El autor sostiene que La “educación moderna” es el calificativo usual con el que se reconoce a la “escolarización” que es una de las mayores creaciones y de los mayores motores de la modernidad (39).

La institución escolar, que se presentó durante décadas como una maquinaria potente y eficaz, que fue centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, punto de encuentro y de encierro de niños y jóvenes, enclave de la cultura letrada, se deshace en migajas y pierde su poder para pasar a convertirse en el último reducto donde dichos elementos resisten, debilitados, contra los embates de los tiempos actuales (39).

La estructura base de la educación es la escuela, modelo que se replica en los distintos niveles de educación, desde la escolaridad básica, la educación secundaria hasta la universidad. En todos los niveles educativos el origen de la estructura básica de aprendizaje corresponde a la escuela, misma que se ha convertido en forma educativa hegemónica y la razón es que esta forma fue capaz de hacerse cargo que lo que la modernidad instituyó como educación (40).

[L]a modernidad construyó una forma específica de referirse al hecho educativo, y que *la escuela logró apropiarse de ella y materializarla*. La modernidad hechó el ancla en la escuela y la escuela en la modernización. Así en la actualidad, la crisis de la modernidad da lugar a una crisis de la escuela, ya que han perdido validez las bases modernas sobre la que la institución se construyó y se justificó(Pineau 1999, 40).

Según Skliar y Téllez es necesario primero reconocer que “[l]o que hoy designamos y suponemos conocer como educación es una construcción histórico-cultural cuya emergencia es inseparable del diagrama moderno del poder-saber” (Skliar y Téllez 2008, 65). De acuerdo con los autores la educación es parte del universo discursivo de la

modernidad constituida como un precepto humanista que surge en un universo llamado “Siglo de las Luces” en sus preocupaciones que se enuncian como la búsqueda de “la verdadera educación” (65).

Esta búsqueda de verdad absoluta universal ha buscado también establecer espacialidades educativas absolutas y homogeneizantes que producen un ciudadano tipo universal. Entonces ¿Reconocemos el impacto de la espacialidad educativa en la formación de sujetos? Considero que para llegar a entender la influencia de la espacialidad correspondiente al sistema educativo convencional es preciso analizarla para poder entender sus implicaciones.

He realizado una revisión bibliográfica exhaustiva respecto a la posibilidad de cuestionar la estructura espacial educativa moderna, y aunque existe una gran cantidad de proyectos de arquitectura educativa “nueva”, estos proyectos en su mayor parte reafirman los lineamientos espaciales de la escolaridad moderna.

Es en esa búsqueda de información que encuentro pistas en una investigación reciente de Prakash Nair, arquitecto de formación occidental pero igualmente crítico al sistema educativo convencional. Con base en su investigación el autor afirma que los edificios destinados a ser espacios para la educación son en sí mismos un relato material sobre el sistema al que pertenecen (Nair 2016, 12).

El autor se anticipa a la posible objeción de lectoras y lectores quienes piensen de antemano que el espacio que alberga a las actividades educativas está en segundo plano, pero de hecho las edificaciones rigen también la forma de educar (13). Según el autor, es necesario desarrollar una alfabetización visual, “la mayoría de la gente ‘ve’ los edificios escolares, pero en realidad no los entiende” (58). Las reformas a nivel de infraestructura educativa usualmente renuevan objetos arquitectónicos que reafirman la configuración espacial de un sistema educativo obsoleto.

Los edificios que albergan a las instituciones educativas tienden a ser emblemáticos, y tal vez por esta razón sean los más invisibles (78). La intención del autor es que aprendamos a descifrar los mensajes “sutiles y no tan sutiles” que un edificio educativo envía a sus ocupantes, mensajes que tienen un profundo impacto en quienes habitan la infraestructura educativa (58).

Al encontrarme en esta investigación con que el modelo educativo hegemónico es un producto moderno, no pude evitar preguntarme respecto a las relaciones que existen entre la espacialidad educativa, la modernidad y el condicionamiento de los cuerpos de los sujetos escolarizados.

1. La escolarización para la construcción del sujeto moderno

La formación del sujeto moderno se da dentro del espacio educativo tradicional durante un proceso de escolarización (Pineau 1999, 39). En palabras de Ilich las instituciones educativas nos son las únicas instituciones que tienen como finalidad moldear la cosmovisión del ser humano, pero sí son las instituciones a las que se les acredita la función principal de generar juicio crítico en los sujetos (Ilich 1979, 67).

Es en esta búsqueda que encuentro los aportes de Pablo Pineau (2011) quien sostiene que la importancia de la escolaridad radica en que produce a los sujetos de la modernidad, para que estos mismos sujetos se sigan encargando de reproducirla, en ese sentido el autor afirma que:

Escuela y modernidad establecieron una relación de producción mutua. La escuela fue a la vez tanto una de las mayores creaciones de la modernidad como uno de los motores principales de su triunfo. Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con esa cosmovisión. A ser moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente en la escuela. Ella enseñaba el actuar sobre el mundo de acuerdo a ciertas premisas y matrices que se articulaban en los efectos de otras instituciones similares (Pineau 2011, 95-96).

De acuerdo con Pablo Pineau como parte de las premisas básicas de la educación se encontraba la idea de una organización gubernamentalizada que contaba como dispositivos con la panoptización del espacio, la conformación de la idea de la “normalidad” como vara para medir a los sujetos y una especie de “ortopedia” pedagógica eran entre otros los mecanismos para la construcción del sujeto moderno mediante la educación (Pineau 1999, 47). La construcción del sujeto moderno estaba basada también en el disciplinamiento social y el punto de elaboración normativa más elaborado era la autodisciplina de los sujetos, la finalidad era que cada persona interiorice las normas con la idea de que fuesen aplicadas en colectivo (47).

Como afirma Pineau la modernidad construye un sujeto que es entendido como un sujeto pedagógico denominado “alumno” al cual se lo convirtió en sinónimo de niño. El niño era parte de la diferenciación de edades iniciado en la modernidad. Esta diferenciación etaria condujo también a la diferenciación de los espacios correspondientes a la vida adulta y los correspondientes a la infancia, asociando características que interpelaban a la infancia de forma negativa incluyendo adjetivos como: sujeto incompleto, “buen salvaje” futuro delincuente, o loco, entre otras. Al diferenciar entre la

infancia y la edad adulta, se definió que la edad adulta era una edad en el que el sujeto estaba completo y productivo mientras que todo lo anterior se definió como la etapa educativa del ser humano (Pineau 1999, 48).

El modelo de escuela es entonces una *máquina estetizante* debido que se entiende como un dispositivo que crea y garantiza homogeneidades estéticas masivas sobre un colectivo de sujetos a manera de condición para generar procesos modernizadores a partir del siglo XIX (Pineau 2011, 96). Esta máquina estetizante fue utilizada por las sociedades modernas durante los siglos XIX y XX para unificar costumbres, prácticas y valores en los sujetos con el fin de generar una cultura común basada en “cánones civilizados”, que tenía como base una misma ética y una misma estética, necesaria para construir un sujeto que lleve a cabo los procesos modernizadores (96).

Los colores, los vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y “sentido común” escolares no son casuales, ingenuos y universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas, sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa” (Pineau 2011, 96).

Para poder expandir la “civilización” la modernidad requería de esta máquina estetizante que tejía una red de control cada vez más individualizado, buscando la homogeneidad total en los individuos marcando la dosis de libertad y disciplina que debían tener los sujetos, es así que desde entonces cada sujeto fue sometido a la unificación ética y estética para que todos compartieran un “gusto medio” tutelado por el Estado que iguala al sujeto con el resto y solo de esta forma garantiza sus derechos como ciudadano civilizado (96-97).

La estética escolar según explica Pineau se entiende como “un registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que, por tal, establece diferentes relaciones de afectividad con otros registros sociales” (97). Según el autor la estética es un fenómeno que debe ser comprendido “un efecto contingente e históricamente variable” (97). De acuerdo con el autor la estética es una arena de conflicto debido a que existen una variedad de “capitales estéticos” como formas de capital simbólico que se jerarquizan y se imponen para generar formas de concebir, entender y actuar en el mundo (98). En consecuencia “[t]oda estética escolar está cifrada en la cultura de una sociedad. Las disposiciones estéticas y los hábitos culturales están relacionados; lo que se procura es hacer inteligible la naturaleza de esta articulación [...]” (99-100).

Al comprender a la maquina estetizante como una “fábrica de lo sensible”, la estética escolar moldea a los sujetos y su forma de conocer y habitar el mundo, moldeando subjetividades para garantizar el funcionamiento social esperable del sujeto condicionando a que sienta afinidad o rechazo hacia ciertas formas y actos tanto de carácter ético, moral y estético (97).

Disciplinar, normalizar saberes y fabricar maneras normalizadas de ser sujeto: ésta ha sido la lógica de los aparatos educativos modernos que, por ello, no sólo transmiten y construyen una determinada manera de relacionarnos con el llamado mundo exterior, sino también de relacionarse con los otros y consigo mismo, en la que se juegan determinados modos de reconocimiento y autoreconocimiento como sujetos. Y, para ello, interviene toda una red de prácticas y mecanismos de poder-saber que, desde determinado régimen de verdad, ordena, clasifica y jerarquiza, no sólo determinados saberes sino también diferentes posiciones de sujeto: sujetos que construyen los conocimientos en torno al espacio educativo, sujetos que llevan a cabo la acción de enseñar, sujetos sobre los cuales recae tal acción, sujetos que prescriben, planifican y administran los funcionamientos institucionales, qué ha de enseñarse y cómo (Skliar y Téllez 2008, 68).

Como plantea Illich la función principal de generar juicio crítico en los sujetos se ha delegado a la escolarización (Illich 1979, 67) y en esa misma línea Pineau afirma que el sujeto escolarizado es adiestrado en las instituciones educativas para un cierto tipo de acondicionamiento del gusto a un sistema de valores, a partir de la cual formula su juicio y además los cuerpos de los sujetos son moldeados hacia una cierta forma de actuar garantizando funcionamientos colectivos determinados (Pineau 2011, 100).

2. El espacio educativo producido por la modernidad

El espacio educativo es un artefacto concebido desde de las necesidades de escolarización de la modernidad. Para este trabajo acojo la definición de Illich de “escuela” entendida como “el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia a tiempo completo a un currículum obligatorio”(Illich 1979, 42). En ese sentido todo espacio educativo que se juste a esa definición funciona a manera de “escuela” incluyendo también a la educación universitaria.

Según afirma Parra Monserrat los espacios educativos llevan consigo una fuerte carga simbólica al representar y reproducir un escenario para determinado tipo de educación (Parra Monserrat 2015, 45). El autor comparte la visión de Pineau al afirmar que las instituciones educativas son escenarios de transmisión de valores de un determinado orden moral y por tanto de unas determinadas relaciones de poder que

inciden durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de distintas disciplinas en la formación social, política y moral de la ciudadanía (45).

De aquí que se vuelve necesario el estudio de como estos lugares, de su currículum oculto espacial y de cómo inciden en las relaciones sociales de los sujetos que las habitan y que al mismo tiempo son productos de estas espacialidades. Como afirma Parra Monserrat es necesario analizar estos códigos para entender la aparición, reconfiguración y prevalencia de estos discursos y representaciones socioculturales que se encuentran todavía presentes en el imaginario colectivo (45) y que por tanto siguen siendo representadas en las formas espaciales.

Parra Monserrat afirma que muchos de los fracasos de las reformas educativas se asientan en el peso de la tradición del que también forman parte los espacios educativos que limitan u obstaculizan posibilidades de cambio, por lo que el autor llama a deconstruir las tradiciones que han legitimado el uso de este tipo de espacios (57). En ese sentido es necesario un análisis del origen de este tipo de espacios educativos tradicionales. En ese sentido Nair concuerda y argumenta que el espacio educativo poco flexible muchas veces es un impedimento entre lo que los educadores quisieran hacer y lo que la infraestructura que configura el ambiente educativo les permite hacer (Nair 2016, 12).

Retomando la pregunta por la función de las instituciones de encierro elaborada ya por Foucault en 1975, Pineau hace una pregunta hacia la estructura espacial destinada a la educación que considero necesaria para el desarrollo del análisis crítico de la espacialidad educativa moderna: “¿De dónde proviene esta extraña práctica y el curioso proyecto de encerrar para *educar* (que trajo la época moderna)?” (Pineau 1999, 52).

Según Pineau la sociedad disciplinaria implica la articulación de tres elementos: una población, a la que se considera como inútil e indócil; una institución de encierro o de secuestro y una disciplina, entendida como el conjunto de saberes que regulan el comportamiento de la población aplicados para convertirlos en sujetos útiles y dóciles (Pineau 1999, 52).

La lógica espacial aplicada dentro de las instituciones educativas enfatiza la separación binaria y tajante entre adentro y afuera. Pineau afirma que, tal como sucede en la prisión, la lógica de los monasterios medievales fue adoptada por la estructura educativa moderna convirtiendo a la institución educativa en una especie de caja que conserva algo “positivo” de los ataques del exterior “negativo”, irradiando sus valores desde el interior por sobre el exterior que se entiende como como bárbaro. Se trata además de una “institución total” ya que todo cuanto acontece en el espacio educativo es un hecho

educativo, incluyendo a la pedagogía como una regulación “artificial” que responde a las lógicas educativas más no a las lógicas del mundo exterior (52).

Una vez aclarada la lógica binaria del espacio educativo moderno, encuentro que esta lógica que repite en la división de los sub espacios que conforman una edificación destinada ser infraestructura educativa. Dentro del microcosmos de los edificios educativos aparece un nuevo adentro-afuera igualmente binario, el “adentro del aula” y el afuera del aula”. El aula es el espacio que por convención se ha designado para el aprendizaje, por lo que todo lo que suceda fuera de la misma es considerado recreación.

La distribución espacial de las aulas de modernas consistía en ubicar a un maestro frente a un grupo de estudiantes, dentro de una habitación se les proporcionaba un mismo tipo de silla y de escritorio, coincidiendo con el concepto fordista de producción en serie (Nair 2016, 19).

El mecanismo de diseño del espacio educativo que responde a este adentro-afuera es nombrado por Nair como una organización espacial de *celdas* y *campanas*. Modelo en el que los estudiantes ocupan celdas llamadas aulas hasta que les sea permitido salir cuando suene un timbre, repitiendo el proceso diariamente hasta culminar su formación (126). El éxito de este modelo se da en la Revolución Industrial paralelamente al taylorismo, movimiento denominado así por Frederick Taylor. El taylorismo consistía en aumentar la *eficiencia* mediante la producción en cadena a gran escala.

El taylorismo redujo los oficios especializados en tareas fragmentadas con el fin de minimizar los requisitos de especialización de los individuos que trabajaban en la línea de montaje, así como el tiempo de aprendizaje que estos pudieran requerir para trabajar en dicha línea. A los trabajadores se les encomendaba una tarea determinada y un resultado deseado que debían repetir antes de que el producto pasara a la siguiente fase o tarea, y sus honorarios venían determinados por un sistema de “pago por rendimiento” (12).

El autor resalta que el modelo de eficiencia de Taylor es el modelo que prevalece hasta la actualidad como filosofía subyacente en la mayor parte de edificios educativos. Este modelo industrial de eficiencia es el que se aplicó a estudiantes para que posteriormente pudiesen funcionar como trabajadores (34). Nair afirma que “[e]n este modelo, el aprendizaje puede ser definido, cuantificado, controlado y producido en serie; y si ese es el caso, entonces el diseño de las escuelas se ajusta perfectamente al modelo” (2016, 34).

Los espacios educativos modernos se han pensado de modo en que facilitan un solo tipo de transmisión de contenido, modernos están diseñados para albergar a un modelo *burocrático-jerárquico*, el mismo que trasmite la información y el conocimiento

de forma lineal y unidireccional, desde “arriba” hacia “abajo”, es decir que se transmite desde el maestro hacia el alumno(2016, 33-34).

Usualmente en la planificación moderna arquitectónica se realizan “zonificaciones” que delimitan el uso y función de los espacios arquitectónicos. Nair considera que al momento de “zonificar” este tipo de edificios, sus habitantes son limitados por los muros para poder transitar de una actividad a otra interrumpiendo así la posibilidad de libre ocupación del espacio de acuerdo a las actividades que el estudiante necesite realizar (138).

Los salones de clases son buenos para las exposiciones de los profesores y las presentaciones de los estudiantes, pero no son adecuados para la mayor parte de las demás modalidades de aprendizaje, como el trabajo en equipo, el estudio independiente, el aprendizaje entre compañeros, entre otras. De hecho, en las aulas tradicionales de la mayoría de las escuelas es posible observar el desarrollo de más de dos modalidades de aprendizaje, sin embargo, dichas aulas no están diseñadas conscientemente para realizar en ellas una serie actividades de aprendizaje (2016, 138).

Dentro del aula moderna el contenido no se construye, sino que se transmite unidireccionalmente desde el profesor al estudiante colocando a los profesores que dictan conferencias magistrales al frente del aula, reforzando la idea de que cada profesor trabaje de manera aislada en el espacio educativo (2016, 131-132). Nair afirma que “[e]l diseño típico del salón de clases se basa en el supuesto erróneo de que la transmisión eficiente de contenido es lo mismo que el aprendizaje efectivo” (2016, 131-32).

Nair propone un primer paso para la flexibilización del aula tipo, considerando que el espacio que conocemos como pasillos o corredores pudiera ser también utilizado por los estudiantes para el proceso de aprendizaje (126). Los recorridos o corredores en el modelo de educación moderno sirven solamente como espacios de circulación y no son utilizados en la mayor parte de la jornada académica, son espacios poco versátiles, e ineficientes (131). Los corredores enfatizan la idea de encierro en las aulas tipo celdas, por no existir espacios de transición que rompan con el binario abierto-cerrado de las aulas.

A continuación el autor nos presenta dos planos. El primero es la base de la planificación del modelo de enseñanza de celdas y timbres, mientras que el segundo y el tercer esquema de planimetrías presentan modelos de diseño tipo *comunidad de aprendizaje* (2016). De acuerdo con el autor, “Se puede notar que los estudios de aprendizaje permiten muchas más actividades de enseñanza y aprendizaje que el aula

tradicional. El último plano es un modelo propuesto con una estación de trabajo para cada estudiante” (144-45).

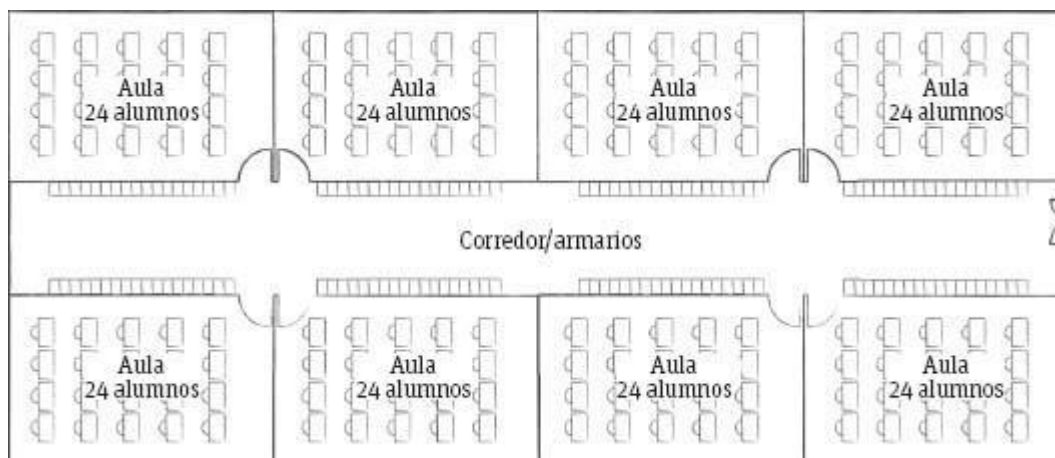


Imagen 1 Plano de un piso tradicional moderno correspondiente al modelo “celdas y timbres” conformado por salones de clases y un pasillo (Nair 2016, 143).



Imagen 2 Transformación de los salones de clases y el pasillo en una pequeña comunidad de aprendizaje (Nair 2016, 143).

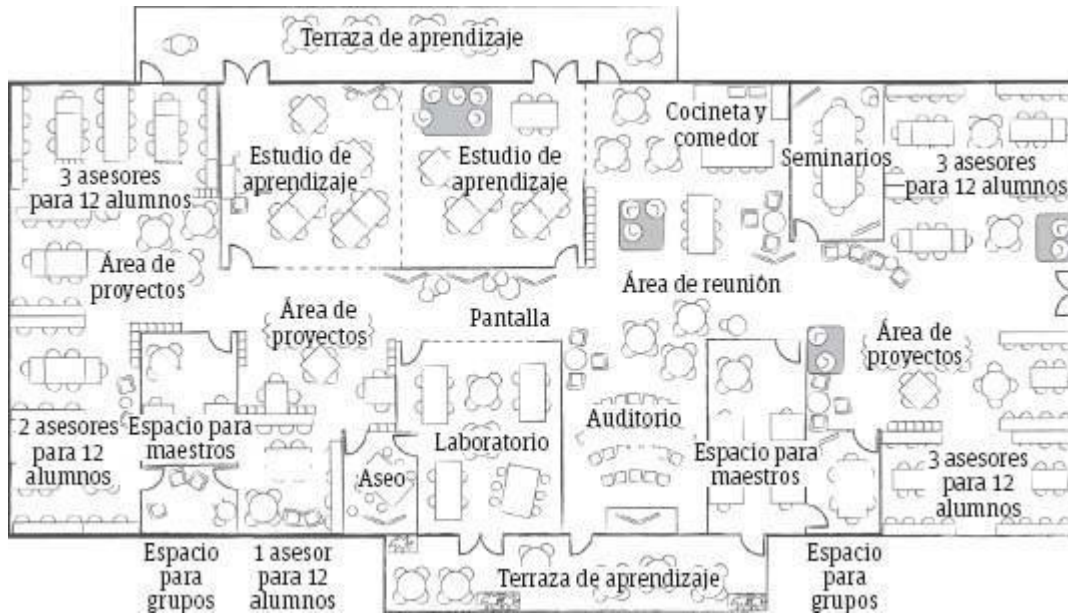


Imagen 3 Transformación del aula en una comunidad de aprendizaje basada en asesoría (Nair 2016, 144).

El sistema de “celdas y campanas” es el modelo recurrente que se nos enseña a arquitectas y arquitectos hasta hoy como modelo “eficaz” e “ideal” de diseño de espacios educativos basado en instructivos funcionalistas. Desde la planificación de este modelo, los pasillos sirven como espacio de circulación y vigilancia resultando como espacios sin actividad durante el período de clases. La actividad solo puede darse al exterior de las aulas (celdas) cuando el timbre es accionado por una de las autoridades cuya función es la de vigilar que la rutina de los estudiantes sea cumplida, o en su defecto sin el uso de un timbre pero con la autorización del profesor. Este modelo es fácilmente reconocible en las instituciones educativas tradicionales de todo nivel, desde educación básica hasta la educación superior.

Nair considera que la mayor parte de las edificaciones educativas que han sido construidas desde cero o que han sido reformadas en los últimos años siguen diseñándose con base en el sistema de celdas y campanas, es decir que a lo largo del tiempo se ha mantenido el mismo espacio educativo moderno, lo que implica que la infraestructura educativa a pesar de ser nueva es obsoleta, ya que prolonga un modelo educativo caduco (2016, 13).

El sistema de disciplinamiento de los cuerpos es tan fuerte que la estructura mental del espacio educativo ha sido normalizado, asimilado e interiorizado por sus ocupantes, trayendo como consecuencia que la organización de la rutina educativa suele ser similar en gran parte de las instituciones. Inclusive la salida de las “celdas” o aulas fuera de los

horarios estipulados por las instituciones suele ser leída como una alteración a la norma disciplinaria de la educación formal. Como resultado de la estructura moderna el sistema educativo está pensado dentro de un modelo que se puede resumir como: taylorista, burocrático-jerárquico y de celdas y campanas.

Considero necesario reconocer el aporte de Nair Para romper con la espacialidad rígida del aula moderna proponiendo un sistema de flexibilización espacial, pero de todos modos existe confinamiento dentro del espacio educativo. Como podemos ver el espacio educativo y por tanto el confinamiento al aprendizaje dentro del mismo espacio aula no ha tenido cambios significativos a lo largo de la historia, y las apuestas que existen no se han convertido en modelos hegemónicos, por lo que todavía se impide el generar otro tipo de relaciones de construcción de saberes entre quienes habitan las espacialidades, por lo que se puede afirmar que la espacialidad educativa todavía se limita a confinar a sus ocupantes.

En ese sentido rescato el aporte de Illich, quien afirma que el sistema escolar se apoya en la ilusión de que la mayor parte del saber es resultado de la enseñanza, si bien la enseñanza contribuye en ciertos tipos de aprendizaje en ciertas circunstancias, las personas adquieren la mayor parte del conocimiento fuera de las aulas, con excepción de pocos países ricos en los que las instituciones educativas se convierten en lugares de confinamiento para los estudiantes durante la mayor parte de sus vidas (Illich 1979, 25). Según plantea el autor, incluso en los espacios de las llamadas “escuelas sin muros” en las que los estudiantes también pasan la mayor parte de su tiempo a cargo de un profesor, se ha instaurado de igual forma “la sabiduría institucional de la escuela” que dice a padres, estudiantes y educadores que la única forma en la que el profesor puede enseñar a los estudiantes es dentro de un recinto delimitado como sagrado, con o sin muros, pero igualmente impenetrable (Illich 1979, 47).

3. Repensando los espacios educativos

Al repensar las posibles espacialidades educativas nos enfrentamos a dos tipos de construcciones mentales que han incidido en la planificación, uso y ocupación del espacio en Latinoamérica. Primero la construcción mental de la espacialidad producida por la modernidad y luego a la de la espacialidad educativa que replica los mismos mecanismos y produce sujetos que lleven a cabo el proyecto moderno. En función de lo analizado

considero necesario preguntar: ¿Podemos imaginar relaciones espaciales distintas a las de la espacialidad educativa correspondiente al modelo fabril de la modernidad?

Considero que para generar un sistema de aprendizaje diferente es necesaria una respuesta espacial diferente que supere las barreras del confinamiento al aula tipo y por tanto al espacio educativo moderno tipo. Esta respuesta espacial debiese al mismo tiempo generar respuestas y reflexiones que interpelen a la estética escolar moderna como *maquina modernizadora* (Pineau 2011) productora de sujetos escolarizados. En el diseño del aula moderna se puede reconocer entonces que el aprendizaje gira en torno al profesor, por lo que considero necesario preguntar: ¿Qué pasaría si en el proceso de aprendizaje en vez de centrarse en la figura del maestro se centrara en el aprendizaje de las y los estudiantes?

Debiéramos preguntarnos si es posible que los cambios que se realizan en las instituciones educativas operan simplemente a manera de envolturas, y si es ese el caso cabe preguntar ¿lo hacen precisamente para que el proceso de aprendizaje se mantenga estático? Pareciera que las modificaciones que la infraestructura educativa ha tenido a lo largo del tiempo son solamente epidérmicas más no se ha preguntado por el impacto en los sujetos que las habitan.

La apuesta para repensar este tipo de espacios es una apuesta que debe interpelar al “sentido común” de la modernidad vigente hasta nuestros días al que responden tanto quienes planifican los espacios como quienes establecen las políticas que reglamentan a la infraestructura educativa con el fin de generar una reflexión real sobre las condiciones que estas espacialidades requieren para facilitar el proceso de construcción de saberes dentro de las comunidades educativas. Considero que la flexibilidad espacial no debiera ser solamente el pensar en un “edificio flexible” en términos de su distribución espacial interna, sino también el pensar en espacialidades tejidas en las actividades que se desarrollan en el territorio, para así permitir la libertad del estudiante para conocer y construir saberes desde el cotidiano al mismo tiempo en que los pone en práctica.

Los profesores de habilidades se hacen escasos por la creencia en el valor de los títulos. La certificación es una manera de manipular el mercado y es concebible solo para la mente escolarizada. La mayoría de profesores de artes y oficios son menos diestros, tienen menor inventiva y son menos comunicativos que los mejores artesanos y maestros. La mayoría de los profesores de castellano o de francés de bachillerato no hablan esos idiomas con la corrección con que lo harían unos alumnos después de un semestre de rutinas competentes”(Illich 1979, 28).

Como hemos visto el espacio del aula es un espacio de representaciones artificiales de la realidad, salvo por ciertas carreras que tienen un componente en su mayor parte práctico, por lo general la espacialidad educativa prescinde de la relación real con las comunidades. Esto mismo sucede en las universidades, en las que el componente de la puesta en práctica de los conocimientos se reserva en muchos casos al fin de la carrera. De acuerdo con Illich una alternativa puede ser la de reunir al maestro adecuado con el estudiante adecuado, es decir, reunir a personas con inquietudes sobre los mismos saberes, esto resultaría en un estudiante altamente motivado sin la restricción de un currículum (Illich 1979, 29). En esa línea de pensamiento, se vuelven necesarias estructuras que posibiliten que cada persona se defina a sí misma aprendiendo y contribuyendo al aprendizaje de las otras personas que la rodean (96).

Capítulo Tercero

Apuntes hacia la interculturalidad espacial

¿Qué implica pensar la espacialidad desde el territorio situado andino y desde una perspectiva intercultural?

La “‘Educación intercultural bilingüe’ sigue entendiéndose en el Ecuador como aquella destinada a los grupos indígenas (y no también a la población no-indígena, al conjunto de la sociedad), en un país oficialmente plurinacional y multicultural. Persiste la falta de respeto a las lenguas y culturas indígenas en el sistema escolar”(Torres 2017).

En palabras de Muyolema la interculturalidad sigue siendo un concepto en búsqueda de definiciones y prácticas en la vida individual y colectiva a pesar de ser un elemento ya presente en la normativa de la sociedad ecuatoriana. El autor afirma que la interculturalidad, por definición, privilegia las relaciones e interacciones sociales dinámicas, que se dan desde diversos mundos de vida que se cruzan y se tocan entre sí sin pretender dominar unos sobre otros (Muyolema 2015a).

El enfoque de interculturalidad que acoge la reflexión de esta investigación es el de la *interculturalidad crítica* (Walsh 2012). La interculturalidad crítica debe entenderse como un proyecto decolonial debido a que pone en evidencia a la idea de “raza” como instrumento de clasificación moderno eurocéntrico de control social que ha sido constitutiva de América desde la colonización (173).

La transformación a través de la interculturalidad crítica parte del problema estructural-colonial-racial, y como práctica política-educativa no se limita únicamente a las esferas políticas, culturales y sociales sino que también se cruza con las esferas del saber, del ser y de la vida misma (173-174). Esta postura es crítica con la “naturalización” de la diferencia que oculta las desigualdades que se mantienen en el interior del sistema, preocupándose de la deshumanización y subalternización sufrida por los sujetos racializados a través de las prácticas que privilegian a unos por sobre otros (173). La importancia de la interculturalidad crítica radica en su preocupación por los “seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persisten a pesar de su deshumanización y subordinación” (173).

En palabras de Walsh la interculturalidad crítica apunta necesariamente a la construcción de una nueva humanidad que cuestione a las estructuras de poder desde una apuesta pedagógica distinta (176).

Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial que pretende pensar no solo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundadoras fundantes de empresa educativa y razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien a la vida y, por ende, al trabajo aun incompleto de la humanización y descolonización (Walsh 2012, 176).

La interculturalidad crítica se plantea entonces como un desafío y como un proyecto que debe propiciar el cuestionamiento de las prácticas educativas actuales, por tanto de las conceptualizaciones entorno a la educación y debe de hecho generar reflexiones que apunten a repensar las políticas educativas vigentes (178).

Encuentro que los modelos de espacialidad educativa tradicional impuesta por la modernidad, no debieran ser los únicos y considero necesario posibilitar la apertura hacia distintos tipos de espacialidades educativas.

La educación es tarea de todos y de todas. Nos educamos en sociedad. La escuela, en su más amplio sentido, debe ser el espacio no solo de recuperación, transmisión y reflexión creativa de nuestros saberes, sino el lugar de recreación de nuestras formas de vida y de lo que somos como personas y pueblos en el mundo. La escuela como uno de los espacios educativos debe implicar procesos de aprendizaje situados en y desde nuestros territorios. Por esa razón, la escuela es un lugar que debemos disputarlo con la energía telúrica de nuestros territorios y con la memoria profética de nuestros ancestros (por ejemplo, la idea cosmopolita “de paja de paramo cubriremos el mundo”). Si queremos una “educación propia” tenemos que defender los modos de vida de nuestros pueblos y disputar las escuelas allí emplazadas (Muyolema 2015b).

El paradigma de la Uni-versidad latinoamericana corresponde a un modelo hegemónico con una estructura y visión monocultural, eurocéntrica y de carácter universalizante (Walsh 2012, 197). El eurocentrismo tiene una peculiar perspectiva binaria y dualista del conocimiento que se impuso como la perspectiva hegemónica mundial como parte de la expansión del dominio colonial (Quijano 2000, 211). Esta idea se basa en dos mitos fundantes:

[U]no, la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa. Y dos, otorgar sentido a las diferencias entre Europa y no-Europa como diferencias de naturaleza (racial) y no de historia del poder. Ambos mitos pueden ser reconocidos, inequívocamente, en el fundamento del evolucionismo y del dualismo, dos de los elementos nucleares del eurocentrismo (Quijano 2000, 211).

Latinoamérica está atravesada por las relaciones de poder clasificadorio entre Europa y no-Europa (220). El eurocentrismo que atraviesa la idea de Uni-versidad puede

ser explicado desde la perspectiva de Quijano quien afirma que la visión *eurocéntrica de la modernidad* da origen al mito de una visión evolucionista de cambio unidireccional de la historia humana asociado con la clasificación racial de la población de todo el mundo, dentro de esta visión se hace visible el dualismo y el etnocentrismo teniendo como centro la lectura teleológica desde una historia europea (220).

Esa visión sólo adquiere sentido como expresión del exacerbado etnocentrismo de la recién constituida Europa, por su lugar central y dominante en el capitalismo mundial colonial/moderno, de la vigencia nueva de las ideas mitificadas de humanidad y de progreso, entrañables productos de la Ilustración, y de la vigencia de la idea de raza como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo (Quijano 2000, 220).

De acuerdo con lo expuesto a lo largo de esta investigación, la espacialidad producida por la modernidad, busca construir espacios universales y universalizantes, producto de esta estructura universal y una lógica dialéctica entre producción de conocimiento y de espacio, se encuentra presente también en el modelo del espacio de la Universidad concebida como un espacio único de saberes universales. En este espacio el colectivo universitario tiende a ser también homogeneizado.

1. Espacialidad educativa en Ecuador

En el caso del Ecuador también se han realizado esfuerzos por renovar los espacios educativos pero lo que ha sucedido es que estos espacios siguen diseñándose con la misma base del espacio educativo moderno. Actualmente en el contexto ecuatoriano la espacialidad educativa todavía se encuentra anclada en principios y preceptos de una espacialidad prefabricada y preconcebida por los modelos educativos hegemónicos en la cual el diseño pasa a ser una aplicación de reglas pre establecidas más que un reconocimiento real de las necesidades de las comunidades educativas.

En un acto mecánico se aplican leyes, normativas y ordenanzas a manera de instructivo funcionalista, trayendo como consecuencia la imposición, estandarización y normalización de los espacios naturalizada por el sistema. En consecuencia se puede afirmar que el proceso de reflexión para el diseño de otras espacialidades educativas es limitado por el anclaje a estructuras de pensamiento correspondientes a la modernidad.

Si tenemos presente que la normalización de saberes y sujetos no ha sido ajena a los sistemas de reglas de verdad que definen su propio régimen de visibilidad, puede sostenerse que, mediante dicha red, el rasgo distintivo de la educación -más allá de la institución escolar- ha sido la imposición de una cultura históricamente dada como

"naturalmente" legítima. Y para ello, ha funcionado definiendo la verdad del sujeto, produciendo y distribuyendo determinados saberes tenidos como verdaderos, inculcando ciertos hábitos, codificando formas de pensar y de comportamiento, construyendo determinadas formas de subjetividad. Pues la idea de verdad y de lo que se tiene como discurso verdadero ha tenido un poderoso efecto en las prácticas educativas, y sobre lo que de ellas y en ellas se piensa, se dice y se hace. Se trata aquí de advertir una expresión del poder de lo verdadero que, en tanto efecto del poder disciplinario-normalizador, ha institucionalizado su búsqueda y su recompensa, como sostuvo Foucault (Skliar y Téllez 2008, 68).

Desde esta perspectiva espacialidad va más allá del sentido físico, es decir de la materialidad que constituye al edificio como *objeto arquitectónico*, dado que en su interior se configuran espacios y recorridos mismos que al no ser repensados suelen desembocar en el diseño replicado del aula tradicional moderna. Esta estructura tradicional aparece organizada en una retícula de filas y columnas dentro de un prisma, donde, los estudiantes están alineados bajo la vigilancia y control del profesor, quien, usualmente dicta conferencias magistrales y se ubica en un lugar de poder jerarquizado. Estas concepciones jerárquicas de la organización del espacio en el que los estudiantes son parte de un proceso de *producción fordiana* son un reflejo de la estructura de pensamiento que abarca desde el currículo que rige los contenidos impartidos por la Universidad tradicional hasta la espacialidad que la alberga.

Dada la existencia de normas reguladoras del diseño, evaluación y uso de este tipo de espacios, la apropiación social de los mismos pasa a segundo plano o en muchos casos desaparece en nombre de la monumentalidad del objeto arquitectónico que en algunos casos se impone en la topografía como *hito* por lo que se da prestigio a las instituciones que alberga pero que no necesariamente garantiza una mejora en el proceso de construcción de saberes.

En los diez años del gobierno de Rafael Correa se impulsaron proyectos educativos, a nivel de educación básica, media y universitaria, pero en todos los casos el espacio de aprendizaje sigue siendo el aula de tipo moderno burocrático-jerárquico. Aunque el relato educativo se enmarque en dentro de la idea del “Buen vivir”, concepto tergiversado que partió del “sumak kawsay”, la infraestructura correspondiente al modelo de escolaridad moderna que prevalece como modelo y se aplica también en la educación superior. Esta prevalencia de la modernidad es explicada por Muyolema, quien afirma que :

Hay modernidades alternativas que se gestan en las dinámicas vivas de las sociedades en contradicción con las lógicas homogeneizadoras de los “aparatos ideológicos del estado” como las “escuelas del milenio”, el discurso de la calidad ligada a parámetros

Fuente: EC Servicio de Contratación de Obras

Según las intervenciones gubernamentales de los últimos años en Ecuador ¿es posible discernir alguna mejora en el aprendizaje significativo de los estudiantes a través de la inversión en infraestructura que reafirma al modelo de la “escuela” convencional como estrategia?

Illich es radical en su postura al sugerir que “la desventaja educacional no puede curarse apoyándose en una educación dentro de la escuela”(Illich 1979, 16). Esto debido a que los presupuestos educativos se reparten en varios componentes del sistema escolar, incluyendo entre estos a la infraestructura educativa, pero dejando a un lado la problemática del entorno social del estudiante. El autor plantea que si no se atiende al entorno social de los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos la escolarización es también un proceso discriminatorio por buscar una homogeneización imposible (Illich 1979).

Las espacialidades son el reflejo del ejercicio cognitivo al que se refiere Quijano (Quijano 2000) y del modelo estético al que se refiere Pineau (Pineau 2011) porque las estructuras espaciales educativas son objeto de políticas conservacionistas, es tan fuerte el dominio a nivel de especialidad educativa moderna que en el caso de que exista deterioro material en las infraestructuras estas se refaccionan obedeciendo a exigencias gubernamentales que reafirman estas estructuras de poder para mantener su funcionamiento. Estas estructuras consciente o inconscientemente reafirman las estructuras cognitivas de la modernidad/colonialidad.

En otros casos, aunque la infraestructura se construya desde cero tienden a replicarse modelos hegemónicos de espacialidad educativa convencional que reafirma la jerarquización del conocimiento desde una perspectiva eurocéntrica impidiendo la transformación significativa de la transmisión de saberes desde otras formas de entender la espacialidad educativa.

1.1 Escolarización del espacio universitario ecuatoriano

La espacialidad educativa compone un campo de relaciones complejo. En caso ecuatoriano considero necesario tomar en cuenta que el colectivo estudiantil no es un todo homogéneo. El conjunto de personas que acceden a la educación superior es diverso, por tanto con necesidades diversas.

El Estado incide directamente y dictamina las políticas de educación a todo nivel. Me interesa abordar particularmente el caso de la Educación Superior, debido que durante el correísmo se impulsó como una reforma de categorización que reafirmaba los mecanismos modernos de escolarización, ahora aplicados a nivel universitario. En el año 2006 se creó el Consejo de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior CEAACES, institución encargada de asegurar la “excelencia” de la calidad de este nivel educativo.

Las palabras “excelencia”, “calidad”, “pertinencia” utilizadas como calificativos de progreso deseable moderno están presentes en la Ley Orgánica de Educación Superior LOES (Presidencia de la República 2010); son calificativos, más no explicitan cuál es el proyecto educativo nacional. Estas palabras se convierten en significantes vacíos, ya que se remiten al uso del *sentido común vigente* atravesado por la matriz moderna.

Respecto al “Principio de calidad”, definido en el artículo 93 de la LOES encontramos que “consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente” (Presidencia de la República 2010, 17). Queda claro que en la búsqueda de calidad sigue presente la idea del desarrollo moderno infinito, con miras a la “búsqueda constante y sistemática de excelencia”, y a la “producción óptima” queda claro es que el conocimiento busca ser transmitido con base en la estética escolarizada de la modernidad y con base en la misma producción del sujeto moderno escolarizado. La calidad en términos de la LOES se define como principio de “autocrítica, crítica externa y mejoramiento permanente” de ser así debieran quedar claros cuales son los posicionamientos desde los que se generan los diálogos críticos para las reformas educativas, por lo que se puede inferir que la base de la autocrítica sigue siendo el sistema de valores moderno.

Dentro del ámbito de este trabajo, es decir lo referente al espacio educativo, cito algunos de los requerimientos del CEAACES que se encuentran presentes en el documento denominado *Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas 2018* (CEAACES 2018) con el fin de poner en discusión estos parámetros.

En el siguiente enunciado el CEAACES establece que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben tener elementos cuantificables materiales que legitimen la presencia de la actividad educativa, la normativa dictamina que:

“La IES cuenta con espacios adecuados para el desarrollo de las actividades académicas. Sus aulas, espacios de trabajo, oficinas de profesores y laboratorios informáticos existen en un número óptimo, y son funcionales para cumplir con las actividades académicas, de acuerdo a la misión y planificación institucional” (CEAACES 2018, 21).

Se podría interpretar que las IES tienen la “libertad” de considerar de acuerdo a su planificación institucional y de acuerdo a la misión de la institución, la cantidad y el tipo de espacios necesarios para el desarrollo de las actividades educativas ya que la reglamentación solamente cuantifica los elementos que deben existir, pero al utilizar las palabras “adecuados”, “funcionalidad” y “número óptimo” se deja un vacío que suele ser llenado por los parámetros correspondientes al sentido común vigente establecido por la escolaridad moderna y replicado por los planificadores y evaluadores de las infraestructuras.

Respecto al denominado “Entorno de las actividades académicas” (2018, 21) el CEAACES como institución evaluadora establece dentro del apartado “infraestructura” (2018, 21-22) donde enlista los siguientes “elementos fundamentales” que debieran configurar el espacio educativo:

- La IES cuenta con aulas suficientes para el desarrollo de las actividades de docencia, con las condiciones físicas y tecnológicas necesarias para su correcto desenvolvimiento
- Los profesores a con dedicación a tiempo completo cuentan con una estación de trabajo que les permite realizar todas sus actividades académicas.
- Los profesores a medio tiempo y tiempo parcial disponen de espacios de trabajo y salas de reuniones adecuadas para el desarrollo de sus actividades académicas de acuerdo a las actividades programadas.
- La IES cuenta con equipos informáticos suficientes y funcionales para el desarrollo adecuado de las actividades de docencia.

Como insumos cuantitativos el CEAACES (2018, 21-22) presenta los siguientes:

- Relación oficinas por profesores a tiempo completo
- Número de estaciones de trabajo por profesor a tiempo parcial o medio tiempo
- Aforo por aula
- Número de cursos por aula.

Es claro que para el CEAACES la categoría de Infraestructura es medida en solamente en términos cuantitativos, buscando cubrir la demanda de un número de plazas dentro del sistema pero no necesariamente se preocupa de los elementos cualitativos del espacio. Con esto quiero decir que infraestructura no es sinónimo de espacialidad.

La imposición de las normativas desde el Estado hace que las autoridades de las Instituciones de Educación Superior (IES) focalicen sus esfuerzos en reflejar sus inversiones en infraestructura más que en el repensar sobre la relación entre espacio y necesidades de aprendizaje. La excesiva focalización sobre la infraestructura impide ver un conjunto más amplio de circunstancias de necesidades del proceso de aprendizaje, descociendo que el contexto ecuatoriano requiere una educación con horizonte intercultural.

Como mencioné anteriormente, no se encuentran lineamientos claros respecto al modelo de educación superior que busca ser evaluado, sino que se asume que es un modelo que da continuidad al proceso de escolarización moderno. El modelo no está nombrado explícitamente en la LOES ya que se trata del modelo educativo moderno hegemónico. Aparentemente está previsto que todas las instituciones educativas debieran pertenecer a un modelo universal, implícito en su planificación, tanto educativo como espacial.

Los objetos arquitectónicos per sé adquieren una monumentalidad que expresa cuán grande puede aparecer la institución ante la visión del usuario y del Estado, que es la visión que prima al momento de acreditar a la institución. Considero que por la condición moderno/colonial que rige nuestra visualidad, es que se nos dificulta el imaginar otro tipo de estructuras espaciales para la construcción de saberes diferentes al ordenamiento del espacio que no sea el de monumentalidad-jerárquica-burocrática moderna.

2. Tejiendo Interculturalidad y espacialidad

El espacio y el tiempo tienen una construcción diversa dependiendo de la cultura a la que pertenecen. En el caso ecuatoriano es preciso diferenciar entre el espacio moderno y el espacio andino debido a que implican cosmovisiones diferentes.

Desde la espacialidad andina la forma y por tanto el espacio tiene un carácter no absoluto, sino relativo al contexto en que se encuentra inserto, no es un modelo replicable sino que se acerca más a una *heterotopía* (Foucault 1999). Esta lectura de espacio difiere de las lecturas de la geometría euclidiana tradicional en la que se basa el espacio moderno.

La forma desde la visión andina depende de una variedad de elementos: la calidad de la superficie, que depende de una composición de luz, color y textura; la dimensión y la posición (Gavazzi 2010, 72). “En los Andes el conocimiento de carácter cíclico de los

fenómenos naturales enseña que la forma viene de la destrucción de la forma. Nace, se consolida, se disgrega y renace[...]" (Gavazzi 2010, 282).

La arquitectura moderna en palabras de Le Corbusier es definida como “el juego riguroso, sabio y magnífico de los volúmenes en la luz”, separando la idea de objeto arquitectónico en sí, siguiendo un racionalismo que tiene origen en la estética de la tradición renacentista (Le Corbusier y Tafuri citados por Gavazzi 2010, 304). En palabras de Gavazzi la definición de Le Corbusier “da vida a una realidad demasiado unívoca y objetiva”(2010, 74). La autora sostiene que la definición que se ha convertido en emblema de la arquitectura moderna no llega a captar la esencia de las construcciones geométricas simbólicas insertas en redes biomórficas que caracterizan a la arquitectura andina (74).

La máxima de la arquitectura moderna por la que “la forma sigue a la función” en el caso andino se complejiza. En la espacialidad andina la función atiende a un sistema de pensamiento en el que la forma del contenedor espacial no permanece estática sino que se regenera, en ese sentido Gavazzi afirma que “la capacidad regenerativa de la forma que mantiene un nexo con el mensaje que contiene, a menudo celado o del todo ignorado por quien no posee los instrumentos culturales para reconocerlo”(Gavazzi 2010, 282).

Para lograr traducir la dimensión simbólica a la dimensión espacial es necesario reconocer que en la configuración del espacio entra en juego la decodificación simbólica de la visión del mundo y del modo de habitar de quienes perciben el espacio, expresada en un microcosmos de sensaciones costumbres y necesidades. Por consiguiente queda claro que “[l]os conceptos claves para la historia de la arquitectura del Occidente, como la ciudad, el palacio y el templo pierden sentido y en todo caso el valor operativo cuando se intenta explicarlos para interpretar los vestigios prehispánicos de los Andes”(Makowsky en Gavazzi 2010, 15).

Las relaciones espacio-tiempo son diferentes en la cosmovisión andina, para que el espacio exista en la dimensión andina es la oscuridad la que permite al espacio aparecer con un sentido tridimensional en el contexto de un cronotopo¹¹, definido como una unidad indisoluble de espacio-tiempo (74). El cronotopo establece una coordenada temporal y de esta forma se recompone la unión de espacio y tiempo dentro de un sistema armónico que tiene como función el confortar a la sociedad que habita los espacios “frente a las mutaciones y a las sorpresas que la historia y la naturaleza imponen” (74). Es así que

¹¹ Se denomina cronotopo (del griego: kronos-tiempo y topos-espacio/lugar) la conexión esencial de las relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura (Peteiro Cancelo y Suárez García 2015).

“[l]a forma renace y evoluciona desde su destrucción, cada vez armónicamente igual y morfológicamente diferente, dando vida al espacio[...](74).

La percepción del espacio depende de las formas que se presentan ante nuestros ojos (Gavazzi 2010, 18). De ahí que considero necesario retomar la afirmación de Massey quien aclara que “el *espacio no es una superficie*”(Massey 2005, 121), para orientar la discusión respecto a las traducciones simplistas de las abstracciones simbólicas bidimensionales al espacio tridimensional. Lamentablemente el tipo de traducciones simbólicas que se han visto materializadas en un contexto contemporáneo corresponden extrusiones desde un símbolo plano bidimensional por lo que los símbolos se convierten en formas tridimensionales, mas *no* en espacios, menos aún pudiesen ser lugar de espacialidades. Ese tipo de tridimensionalización folclorizante meramente formal tiende a reafirmar relaciones espaciales correspondientes a una óptica moderno/colonial.

2.1 Interculturalizar la espacialidad educativa

La educación intercultural en el contexto ecuatoriano surgió del movimiento indígena, la misma no está solo planteada para este grupo social sino para todas las etnias e incluso para repensar la educación desde lo mestizo post un proceso de colonización que encuentra vigente en las políticas planteadas hasta nuestros días.

La construcción de espacios interculturales involucra a los Pueblos Originarios, el Estado y la Sociedad Civil. Los espacios educativos tanto públicos formales como públicos no formales, pueden convertirse en instancias “alternativas” a los modelos hegemónicos que inscriben las diferencias culturales en coordenadas monoculturales y, por lo tanto, negadoras del derecho de autoeducación de estos Pueblos [...]. Por lo tanto la generación de articulaciones entre miembros de las dos culturas para otros modos de integración, encuentran en estas instancias conjuntas de actividades educativas motivo suficiente para un intento des-homogeneizador (Díaz y Alonso 2004).

En consecuencia del planteamiento de la educación intercultural, considero necesario retomar la apuesta de Soja para generar una *imaginación espacial* desde los *terceros-espacios* (Soja 1999), es decir desde esos otros espacios que se encuentran en los márgenes de la espacialidad moderna, para reconocer espacialidades que pudieran dar cuenta de pensar los espacios desde una base epistemológica intercultural, entendiendo a la espacialidad y por ende a la arquitectura la alberga como una construcción social, como el lugar en el cual se perpetúan o se cuestionan prácticas educativas. En consecuencia es necesario desaprender y deconstruir para poder imaginar una flexibilidad de uso espacial.

Al reconocer la apuesta política de la educación intercultural en el Ecuador, es necesario también el reconocimiento de las espacialidades ligadas a este sistema de pensamiento.

La invocación constitucional a la Pachamama no puede reducirse a un recurso retórico. La pacha de la EIB implica el espaciotiempo de su realización plena, rearticulando la comunidad y sus saberes territorializados en contra del régimen cultural del colonialismo y de la destrucción de sus espacios vitales. La protección de los territorios son la base de saberes propios con relevancia y validez universal. La educación no puede ser pensada y desplegada haciendo abstracción del sentido de cohabitar lugares y espacios concretos y de la materialidad de la vida colectiva; lo que supone a la vez los diseños institucionales y normativos, las políticas culturales y las distintas formas de las economías (Muyolema 2018).

Las espacialidades que albergan a las acciones de cambio social amanera de *heterotopías* (Foucault 1999), como es el caso de las espacialidades educativas interculturales, en vez de solamente ocupar y adaptarse forzosamente a una infraestructura ya existente, debieran ser reconocidas también a través de una espacialidad propia. Dicho de otra manera, el hecho de no habitar una espacialidad propia es algo así como vivir en una casa ajena, es decir que ocupar una espacialidad que no corresponde con las necesidades de quienes la habitan les obliga a obedecer reglas espaciales impuestas que vienen dadas por la configuración de la estructura espacial y que en la mayor parte de los casos atienden a una espacialidad hegemónica moderna y en el caso latinoamericano también colonial.

Da la sensación que estamos demasiado habituados a pensar la espacialidad de lo humano en los mismos términos en que solemos imaginar algunas cuestiones tales como la comunicación, la convivencia, la identidad y la comunidad: una espacialidad sin fisuras, compacta, homogénea, excluyente y/o incluyente, donde todo, absolutamente todo, puede encuadrarse, detallarse, describirse. Pero, ¿hay acaso una única espacialidad para pensar y localizar lo humano? ¿Es la espacialidad del sujeto una espacialidad lineal -es decir, los otros únicamente en relación con nosotros mismos- y/o circular -los otros que vuelven, ocupando el mismo territorio que le hemos asignado siempre-? ¿Una espacialidad que es solamente homogénea y, por lo tanto, teñida de colonialidad? ¿O será la espacialidad una suerte de simultaneidad donde los otros ocupan un otro espacio, ya conocido o por conocer, que se imagina apaciblemente vinculado, en armonía comunicativa, obligado a una identificación extrema con la mismidad? ¿Un espacio multihomogéneo, un espacio multicultural? ¿O bien se trata de una espacialidad radicalmente diferente del espacio de la mismidad? ¿Un espacio que irrumpe, un espacio de acontecimiento, un espacio de miradas, gestos, silencios y palabras irreconocibles, inclasificables? ¿Y podríamos decir, entonces, una espacialidad caótica, fragmentaria, donde habitan las diferentes espacialidades de la diferencia?(Skliar y Téllez 2008, 77-78).

La educación intercultural se plantea en varios niveles de formación pero el término “interculturalidad” ha sido aplicado como multiculturalismo, en ese sentido se

debe atender al uso que se le da a este término por parte de las políticas promulgadas en los países latinoamericanos que del mismo modo que el modelo hegemónico vigente, se concentran en producir un sujeto convencional y adaptable sin cuestionamiento hacia la dominación sociocultural, subalternando a los sujetos que participan de prácticas diversas al modelo hegemónico.

“Un estado que se declara plurinacional e intercultural como el nuestro debe, necesariamente, renunciar al meta-relato de la “historia nacional” –que no es más que la ficción hegemónica de la biografía del estado-nación monocultural- para dar paso, dentro del orden curricular y de la sociedad en general, a la emergencia de historias múltiples simultáneas que hablen de las experiencias colectivas de distintos actores a través del tiempo; voces que no necesariamente van a coincidir con la celebración del relato nacional, y que pueden ser, incluso, críticas y cuestionadoras del relato nacional en tanto sigue vigente el régimen cultural del colonialismo, encarnado en las estructuras del poder estatal, en sus instituciones y en los “aparatos ideológicos del estado”” (Muyolema 2015a)

En el caso ecuatoriano, para poder pensar en un espacialidad intercultural es necesario primero informarse respecto a la concepción de la espacialidad para el mundo andino. En la búsqueda para comprender la espacialidad desde esa perspectiva, tuve la oportunidad de conversar con Luis Fernando Sarango, quien es Rector de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. En esta conversación con Sarango le pregunté respecto a la visión andina del territorio, Sarango me respondió que la visión del mundo andino difiere a la visión occidental por tratarse de una cosmovisión diferente a la cosmovisión occidental y me sugirió que indagara en el trabajo de Julio Saransig¹² para poder comprender mejor la visión de la espacialidad desde los pueblos y nacionalidades indígenas situada en el Ecuador (Sarango 2018, entrevista personal).

Saransig propone repensar y aclarar las diferencias entre la visión occidental y la visión andina del territorio desde su trabajo *Aportes al ordenamiento territorial desde la cosmovisión de los pueblos originarios* (Saransig 2013). He encontrado que la espacialidad andina presenta un modo distinto de ver el mundo a diferencia de la espacialidad moderna occidental. Saransig afirma que la concepción del tiempo y el espacio difieren de la visión moderna occidental, el autor argumenta que:

En nuestro tiempo y espacio el pasado y el futuro son parte del presente, el de aquí y ahora, por lo tanto para que una planificación o emprendimiento sea evaluada debe partir desde el consentimiento de la comunidad y no bajo el criterio de su líder representativo,

¹² Julio Saransig es un investigador indígena ecuatoriano, tiene una formación como arquitecto, magister en desarrollo regional y planificación territorial, y fue Coordinador del Centro Ushay Ruray o Tecnociencias para la Vida en la traza (carrera) de Arquitectura Ancestral de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de 2004 hasta el 2013.

por eso es que nuestros líderes siempre van acompañados por una comitiva asesora compuesta por un buen número de integrantes que tomarán y asentirán decisiones en conjunto (Saransig 2013, 51).

El autor reconoce que, desde la perspectiva occidental, la visión fragmentada del territorio tiene base en una fragmentación de la visión occidental de mundo y por tanto del conocimiento. El ordenamiento territorial desde la visión occidental organiza divide al territorio en estados nación desconociendo la organización territorial propia de los pueblos y nacionalidades indígenas (57).

En el escenario de la planificación territorial, los pueblos y nacionalidades hemos sido relegados por no ser entendidos en los paradigmas del desarrollo y progreso, puesto que para nosotros el único acierto es vivir en equilibrio, es decir, no es progresista ni a corto ni mediano plazo, peor a largo plazo, en razón que todo lo que se haga en nombre del desarrollo y progreso siempre será también el de la depredación de los recursos, por ende todo es un desacierto (Saransig 2013, 51).

Según argumenta Saransig, a diferencia de la visión individualista moderna, las comunidades indígenas se organizan en el territorio teniendo en cuenta el bienestar comunitario, abracando el contexto y no solo a un miembro de la comunidad, el autor afirma que: “No apostamos al desarrollo porque implica depredación del recurso natural, pero si apostamos a vivir bien en sinergia con el contexto natural” (Saransig 2013, 56).

La filosofía de los pueblos originarios de Abya Yala, en sí se caracteriza por su sentido de humanidad sobre las cosas animadas e inanimadas, todo se rige bajo un principio de vida, por lo tanto todo es respetado y valorado. Los sujetos animados e inanimados no son vistos como objetos si no, como sujetos que cumplen roles que se complementan con el de las personas, es decir, se caracteriza por tener un sentido humano de la vida y de las cosas, bajo esta visión ha procurado conservar su entorno, retocarlo e innovarlo permanentemente (84).

La Interculturalidad en el caso ecuatoriano surge en los años 90 desde el movimiento indígena como un posicionamiento crítico y como principio ideológico de su posicionamiento político construido “desde abajo”, para cuestionar las estructuras de poder vigentes buscando la transformación radical de estas estructuras (Walsh 2012, 171). En palabras de Armando Moyulema “[e]n 1990, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, rompió definitivamente el viejo ventriloquismo blanco-mestizo en virtud del cual otros hablaban por nosotros: nunca más hablarán por nosotros; deben hablar a nosotros y con nosotros” (Muyolema 2015b).

Logramos esto no solo por la fuerza de la razón histórica que nos ha asistido sino por la razón de la fuerza de la movilización. En varios puntos de nuestra historia, no luchamos por nuestros derechos sino, ante todo, por el derecho a tener derechos. Existe un antes y un después de esa gran movilización colectiva. En este momento, la lucha es por el derecho al ejercicio pleno de nuestros derechos como una condición inevitable en la

construcción de una nueva sociedad y de una nueva estructura de poder y representación: el estado plurinacional (Muyolema 2015b).

En el caso ecuatoriano bajo la categoría *mestizo*, se ha universalizado a la pluralidad de identidades que hace parte del colectivo universitario. La universidad actual es antropocéntrica, por tanto ha organizado sus estructuras teniendo en cuenta al hombre como centro y la clasificación del currículo y del modelo de aprendizaje se organiza de esa forma. La universidad así, se convierte en el modelo hegemónico para la transmisión de saberes a nivel de educación superior. Al respecto Saransig afirma que:

La calidad educativa y su respectiva estandarización no responde al colectivo, por lo tanto no garantiza un buen nivel competitivo, sencillamente las creatividades particulares se esfuman por ser subjetivas desde el enfoque occidental especializado y súper especializado, ya que responden a una política de estado. El sistema educativo en Ecuador solo ha formado profesionales para las áreas urbanas y si es para las áreas rurales será únicamente motivado por el factor económico que impera como condicionante. Es decir la recuperación de la inversión en la educación tiene que visibilizarse con el estatus social urbano” (Saransig 2013, 53).

Considero que, para pensar sobre la posibilidad de una espacialidad correspondiente a una educación intercultural es preciso recordar cuáles son las búsquedas del proyecto de educación intercultural, entendido como:

[P]roceso y proyecto intelectual y político dirigidos hacia la construcción de modos otros de del poder, saber, vivir y ser, permite ir más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe. La etnoeducación en sus versiones oficiales [...]. Es argumentar no por la simple relación *entre* grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas, disciplinares o de pensamiento existentes o solamente por la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes (Walsh 2009, 204).

En el contexto ecuatoriano, en el marco de la construcción de un Estado Plurinacional e Intercultural, Muyolema da cuenta del reclamo de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador a su derecho de tener educación; pero no se trata de cualquier educación sino de una educación propia (Muyolema 2015b). El autor afirma que:

En nuestro horizonte está tener una educación propia surgida y articulada a nuestros pueblos, a nuestras culturas, a nuestros modos de vivir, habitar y entender el mundo. No nos pensamos solos ni aislados: imaginamos los mundos que confluyen en el marco de la interculturalidad entendida como el lugar de los aprendizajes comunes (2015b).

La fragmentación del conocimiento desde la perspectiva occidental ha perdido de vista la integralidad debido a que “sujeto” y “objeto” no tienen relación entre sí rechazando lo que Saransig denomina “el principio todólogo” del conocimiento ancestral andino (2013, 52).

En nuestras comunidades el hecho de ser un todólogo es bueno ya que esa persona es sensible y es confiable por el grado de manejar las interrelaciones de una dinámica social en todos los ejes. Por ejemplo: para ser un yachak o curandero debe tener un largo recorrido vivenciado, mientras más viejo es, más sabio es; debe ser un líder reconocido en la comunidad, cuyos parámetros de visibilidad son dados por el número que tenga de ahijados, es decir a más de ser un líder es un guía luminoso espiritual (Saransig 2013, 53).

El espacio de transmisión de saberes por convención moderna es el aula, pero para la educación intercultural el aula es solo una parte del proceso de aprendizaje. Aunque el aula solo sea uno de los espacios en los cuales se comparten saberes dentro del sistema de educación intercultural es necesario recalcar que este espacio pocas veces ha sido repensado ya que desde la educación tradicional mantiene la misma estructura de profesor-alumno, en el cual hay una jerarquía establecida de poder y además todo cuanto se aprende dentro del aula está basado en representaciones de la realidad.

La espacialidad educativa compone un campo de relaciones complejo en el que en el caso ecuatoriano hay que tomar en cuenta que el colectivo estudiantil no es un todo homogéneo. El conjunto de personas que acceden a la educación superior es diverso, por tanto con necesidades diversas.

3. Apuesta educativa Intercultural: Caso Amawtay Wasi

Al presentarse formas diversas de entender la educación que parten desde “abajo” surgen tensiones entre el sistema hegemónico dominante y los Otros históricamente subalternados, en estas tensiones encuentro como una de las grietas dentro del sistema dominante el caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi como una apuesta *pedagógica-política* (Walsh 2012) para una transformación educativa desde la Interculturalidad que permite interpelar a la estructura de pensamiento moderno/colonial que rige la educación ecuatoriana.

De acuerdo con la búsqueda de prácticas distintas de interculturalidad las que refiere Moyulema (2018) que permitan encontrar alternativas a la estructura de la modernidad encuentro como uno de los casos, no el único, y tampoco un modelo sino

más bien una heterotopía de educación superior a la Universidad Amawtay Wasi. Entendida como apuesta política desde el movimiento indígena ecuatoriano. En este caso de estudio me referiré exclusivamente a los elementos que considero que permitan generar analizar el componente de espacialidad.

La Universidad intercultural se denominó “Universidad” hasta su cierre en noviembre de 2013, posteriormente se ha mantenido como apuesta de una educación Intercultural desde los márgenes razón por la que se autodenominó “Pluriversidad” a partir de la intervención del Estado.



Imagen 5 De "Universidad" a "Pluriversidad": A la izquierda el logotipo institucional de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2012), a la derecha el logotipo institucional después del cierre de la institución ahora denominada Pluriversidad Amawtay Wasi (Pluriversidad Amawtay Wasi 2014).

Desde el surgimiento de la idea de creación de una universidad intercultural y reflexionando entorno al proceso colonizador esta institución se plantea la necesidad de una nueva forma de pensar la educación superior con base en el análisis del contexto ecuatoriano. “La educación en esta visión está pensada como aprendizaje para lograr la relacionalidad, la vivencia simbolizada, el lenguaje simbólico, como una manera entre otras de caminar hacia la sabiduría, de acercarse a la comprensión del "bien vivir””(Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004, 172-73).

Los pueblos indígenas del Ecuador, a partir del levantamiento del 90, vuelven a aparecer en la escena nacional, en la escena de Ecuador, con exigencias muy claras, sobretudo el reconocimiento de varios derechos. Y que podríamos decir que en la constitución del 98 de alguna manera se hicieron realidad dentro de la constitución con el reconocimiento de estos derechos colectivos. Yo diría que dentro de esta lucha por “arrancar un espacio”

autónomo al Estado, para poder ejercer el derecho a la educación aparece la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Es una lucha larga a partir del 96 que es cuando se empieza a escribir los borradores de la primera propuesta, y es en 2004 recién que aparece la ley de creación de la Universidad Amawtay Wasi por parte de los diputados, por parte del Congreso Nacional” (Sarango 2010, min 3:33).

La razón por la que me interesa este espacio es que al proponerse desde sus inicios como una posibilidad de educación Intercultural como eje principal, la Pluriversidad es planteada como posibilidad de generar un espacio de transmisión de saberes no excluyente.

No se trata de producir una institución más que replique las relaciones de poder existentes en la sociedad, y en la que lo indígena sea un aspecto circunstancial o formal en la currícula académica. No se trata tampoco de inventar un espacio de saber reservado solamente para los indígenas, y en el cual los contenidos fundamentales reproduzcan los criterios de verdad del poder, pero esta vez disfrazados de contenidos indígenas. La creación de la universidad intercultural no significa en lo absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad. Significa la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad (ICCI 2000, 19:6-7).

3.1 Espacialidad Otra: Organización epistémico-curricular de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi por medio de la Chakana

Para acercarme al análisis desde una perspectiva espacial de la propuesta de la Pluriversidad Amawtay Wasi, propongo que al pensar en espacialidades distintas al modelo moderno/colonial, es necesario un conocimiento informado de los elementos que configuran Otras cosmovisiones y por tanto formas propias de concebir y de habitar el espacio. Considero necesario visibilizar la organización espacial que propone la Amawtay Wasi, ya que las espacialidades corresponden a una estructura y un programa educativo que posibilita el pensar cómo funcionaría la espacialidad en el territorio. Nada puede diseñarse, sin importar la escala del diseño, sin tener clara cuál es la conceptualización propia de la comunidad educativa que ocupará el territorio.

En el caso de la Amawtay Wasi, la institución organiza su estructura con base en la cosmovisión andina como apuesta a una propuesta de Universidad Intercultural. Esta base de la organización es radicalmente diferente a la organización moderna de la transmisión de conocimiento, debido a que la organización espacio-temporal en la que se organiza la Universidad se constituye en la transmisión horizontal de saberes en la que

todos los participantes del proceso tienen la libertad de palabra y de construcción de conocimiento (Huanca 2018, entrevista personal).

“[H]asta el momento todas las condiciones del saber, de conocimiento y de comprensión se hallan delimitadas bajo una camisa de fuerza que es aquella de los conceptos, nociones y categorías científicas y sociales que han sido creadas desde la modernidad occidental. Para comprenderse a sí mismo, el movimiento indígena necesita crear los instrumentos teóricos y analíticos que le permitan una comprensión de su mundo, sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales. Sin embargo, varias de estas nociones, conceptos y categorías más fundamentales que se han creado desde las ciencias actuales, violentan, desestructuran e imposibilitan la autocomprensión desde lo indígena. Es necesario, entonces, *buscar la forma de abrir este espacio* hacia nuevas reflexiones, debates y discusiones que permitan crear una condición social del saber” (ICCI 2000, 19:6; el énfasis me pertenece).

La propuesta de la Amawtay Wasi tiene como fin una organización diversa a la organización hegemónica del espacio de transmisión de saberes. No se trata de una Universidad ubicada en campus y facultades como se ha instalado en el imaginario colectivo, sino que es una propuesta verdaderamente descentralizada en el territorio (Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004).

El proceso de aprender se parece a una escalera (chakana) en la que el estudiante tiene que escalar niveles diferentes paso a paso para poder entender. Como en una espiral siempre hay que querer (munay) saber algo primero, para aprender (yachay) sobre esto. Entonces uno gana capacidades para poder (ushay) y hacer (ruray) esto. En el centro de todo esto siempre se concentra la vida que es motivación y objetivo principal de todos los procesos de aprendizaje. La organización de nuestra investigación, al igual que el diseño visual de nuestro póster se pueden observar en estos conceptos (Macas et al. 2014, 3:3).

Al tratarse de una perspectiva de espacialidad descentralizada la Amawtay Wasi propone tener tres sedes una en cada región con un equipo docente sedentario en cada sede que asume el eje articulador de los aprendizajes adquiridos y puestos en práctica en los territorios. Se propone que en cada sede se lleven a cabo los Semilleros o talleres de investigación, los conversatorios o seminarios taller y los emprendimientos comunitarios al mismo tiempo que el proceso de formación de docentes. Las sedes se entienden como espacios dinámicos de intercambio de conocimiento de las diversas experiencias que se dan en las comunidades para así generar diálogos con una perspectiva multinacional y pluricultural basados en las prácticas situadas en las comunidades (215-216).

La apuesta educativa de la Amawtay Wasi no genera un currículo lineal sino que se organiza a través de la chakana en todos sus ámbitos. Esta organización no lineal del conocimiento permite la construcción del conocimiento basado en las experiencias que se interrelacionan en el proceso de formación y desarrollo de los estudiantes, el camino al no ser lineal, se piensa más bien como un proceso de construcción de saberes que tiene

lugar en la interacción de lo que sucede en el territorio y lo que se *conversa* en los espacios de aprendizaje, la universidad se encuentra organizada así en cinco centros del saber que están vinculados con las comunidades (Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004, 187).

La experiencia de los conversatorios en Amawtay Wasi difiere de los conversatorios modernos, debido a que en estos espacios la conversación se realiza de forma horizontal a partir de los saberes de cada participante incluyendo al docente guía, de acuerdo con Ramiro Huanca, investigador que estuvo presente en las clases de la Universidad y que ha dado seguimiento a la conceptualización del *conversatorio*, la idea del conversar en Amawtay Wasi está ligada al reconocimiento de principios ancestrales, no como una folclorización sino como la aplicación de saberes ancestrales al ámbito académico (Huanca 2018, entrevista personal).

Es así que los centros de saber, se presentan como desafíos a los estudiantes durante su proceso de formación. Estos centros de saber se encuentran también relacionados entre sí para una formación integral orientados hacia un camino a la sabiduría dentro de una formación intercultural construyendo y reconstruyendo cosmología, cosmovisión y epistemologías (Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004, 193-94). En ese sentido los conversatorios tenían la particularidad de generar conocimiento desde otras formas de nombrar la realidad y no solamente el repetir el discurso científico de la modernidad colonizadora (Huanca 2018, entrevista personal).

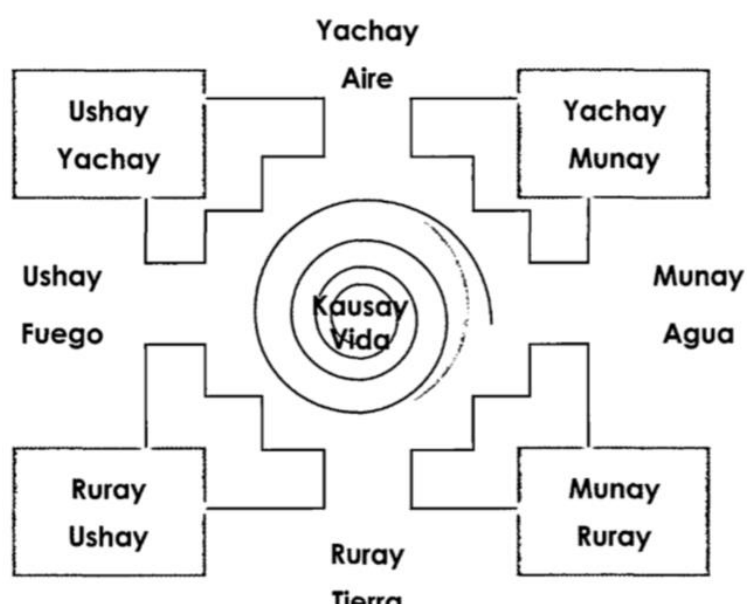


Imagen 6 La Universidad Intercultural Amawtay Wasi se estructura en cinco "Centros del Saber" (191)

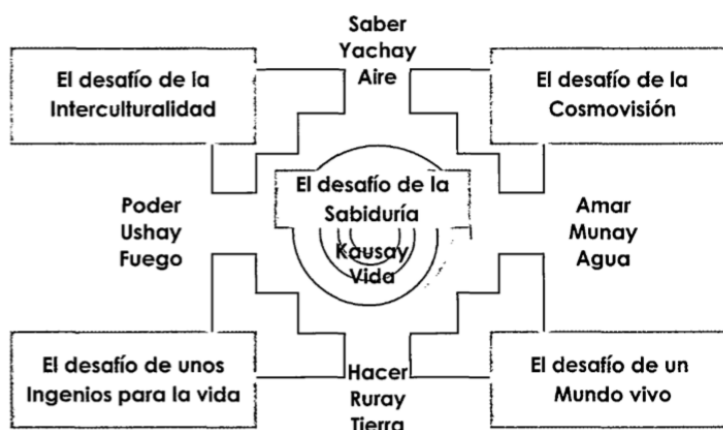


Imagen 7 Desafíos de cada Centro del Saber (193)

Existían también tres ciclos diferentes de formación del conocimiento que estaban atravesados por el saber ancestral, el saber occidental y el saber intercultural que se manifestaban en el diseño de las “trazas” denominadas en la educación convencional como currículo académico (Huanca 2018, entrevista personal).

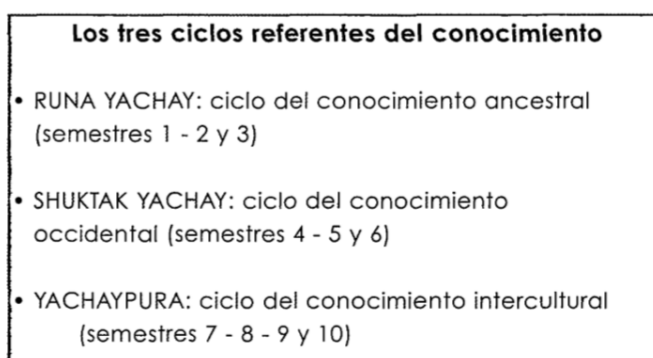


Imagen 8 Los tres ciclos referentes del conocimiento (194)

El camino del conocimiento intercultural considera tres grandes ciclos: el **Runa Yachaykuna'Kallari** o ciclo de formación predominante en las ciencias ancestrales, comprende el nivel del Aprender a Pensar Haciendo Comunitariamente y parte del nivel del Aprender a Aprender; el **Shuktak Yachaykuna-Yachak** o ciclo de formación predominante en las ciencias occidentales, comprende el nivel del Aprender a Aprender y parte del nivel del Aprender a desaprender y reaprender; y, el **Yachaykuna Pura Pushak** o ciclo de la interculturalidad, que comprende parte del nivel del Aprender a desaprender y reaprender y el nivel del Aprender a Emprender” (Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004, 194).

Como alternativa a la formación lineal de la educación moderna la Amawtay Wasi prevé que en el proceso de formación existan rupturas curriculares que faciliten a los estudiantes mantener viva la curiosidad y el interés en su propio proceso de aprendizaje

siendo incluso mecanismos de salida dando lugar a carreras intermedias, Con este fin el proceso se articuló en diálogos, conversatorios, emprendimientos comunitarios y productivos a lo largo de toda la carrera (194-195).



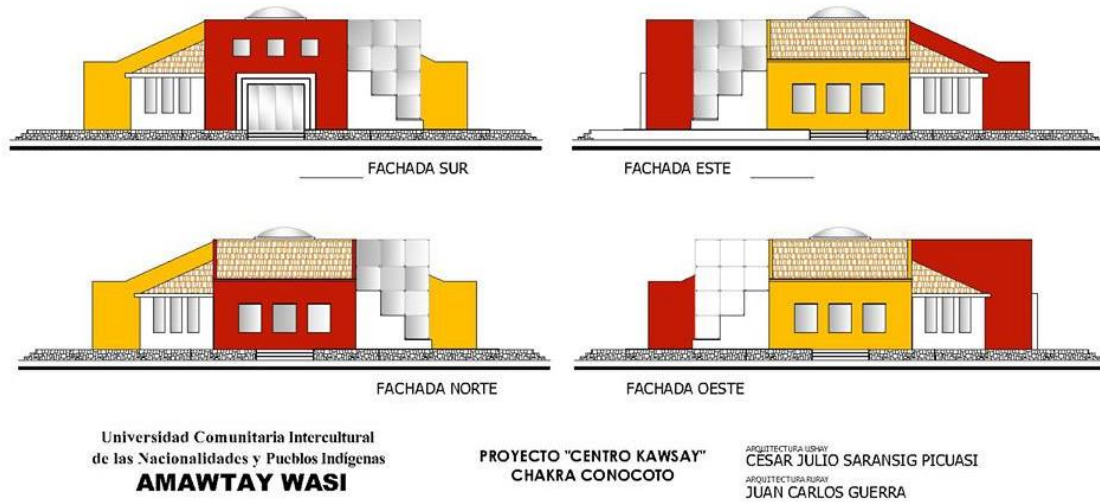
Imagen 9 Ámbitos de formación

En consecuencia el método de aprendizaje de la Amawtay Wasi es un método *Vivencial Relacional* en contraposición al método lineal de transmisión de conocimiento moderno/colonial. Este método permite la revalorización de la observación reflexiva para una teorización y construcción de conocimiento propio al vivenciar la experiencia completa, es un tejido de conocimiento vinculado con la realidad.



Imagen 10 Método de aprendizaje (226)

Imagen 11
**CENTRO KAWSAY. Chakra Conocoto Universidad Intercultural
 Amawtay Wasi**



Fuente: Julio Saransig Picuasi, 2013

Imagen 7
**Estructura de tipo Maloca, espacio físico de la Chakra Conocoto donde
 funcionaba la Traza (carrera) de Arquitectura Ancestral**



Fuente: Julio Saransig Picuasi, 2012

Imagen 8
AMAWTAY WASI, CHAKRA CONOCOTO
Entrega de proyectos para la comunidad de Baldalupaxi



Fuente: Julio Saransig Picuasi, 2015

Uno de los ejemplos del conocimiento producido a través del modelo de aprendizaje de la Amawtay Wasi es “Centro de Capacitación del Sector 1 de la Comuna Tola Chica”, proyecto realizado entre la Cooperación Coreana KOIKA y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

El Dr. Luis Fernando Sarango, en su intervención como Pushak de la Pluriversidad Amawtay Wasi, recalca que ésta construcción fue aplicado mediante el Proyecto de Comunidad de Aprendizaje en Construcciones con el apoyo de Koika; que mediante estas iniciativas se busca crear nuevas alternativas de construcción de viviendas de bajo impacto ambiental, concretando de esta manera otro de los retos de la Pluriversidad: apoyar iniciativas de fortalecimiento organizativo y comunitario (Simbaña 2014, 33-34).

Este proyecto fue inaugurado el 2 de diciembre de 2014 mediante la modalidad de trabajo “Comunidad de aprendizaje” con la colaboración de Guiboom Chong (Kipun) voluntario de KOIKA y el Arq. Francisco Chasiguano junto con la colaboración de los comuneros de Tola Chica (Simbaña 2014, 31).

[E]l Arq. Francisco Chasiguano, arquitecto experto en construcciones propias de la Pluriversidad Amawtay Wasi han coordinado las actividades de los técnicos de obra y las mingas de los comuneros; resalta también que ha sido una nueva e importante experiencia para los comuneros: conocer y participar de esta técnica de construcción, con ladrillo visto, madera, caña guadua y teja (Simbaña 2014, 33).

La particularidad de esta construcción en “La Tola Chica” es su forma circular que permite otro tipo de diálogo entre sus ocupantes, mientras que la estructura está hecha de vigas con morfología simbólica de la cosmovisión andina (Simbaña 2014, 33-34).

Imagen 9

Proyecto generado a través de la “Comunidad de Aprendizaje”



Fuente: Amawtay. Revista digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi. No3

Imagen 10

Casa comunal de Tola Chica



Fuente: Beppo Corez, 2014.

Imagen 11

Estructura que soporta la cubierta de la “Casa comunal de Tola Chica”

Fuente: Beppo Corez, 2014.

En palabras de Luis Sarango el ingreso a la Amawtay Wasi implicaba una especie de evolución del pensamiento. La idea es reconstruir rearmar un rompecabezas y recuperar nuestros valores en los campos de la política y la economía, la sabiduría propia y el conocimiento, la conexión con lo cósmico, la identidad propia, siempre vinculado con el movimiento indígena, la lucha del pueblo y de las nacionalidades sin el prejuicio del “qué dirán” los otros para quienes el conocimiento ancestral no tiene valor cultural (Sarango 2010, min 0:56). Como afirma Moyulema “[I]os proyectos educativos de cada nacionalidad deben resultar de procesos de elaboración colectiva desde dentro y liderado por sus intelectuales y sabios, mas no impuestos desde arriba como simples traducciones” (Muyolema 2018).

3.2 Cierre de la Pluriversidad ¿La (des) acreditación?

La realidad de la espacialidad educativa actual en el Ecuador es que la misma pertenece a un modelo universal y homogeneizante. Debido a que la Educación Superior se mide en parámetros de “excelencia y calidad educativa” impuestos por los estándares

internacionales pero que no quedan claros y que son asumidos desde el sentido común vigente que pertenece a una mentalidad moderno/colonial.

En el proceso de acreditación de las universidades ecuatorianas “el Consejo Nacional de la Educación Superior del Ecuador, CONEA, realizó la evaluación de la universidades, con el objetivo de ‘garantizar la calidad, propiciando la depuración y mejoramiento del sistema universitario ’” (Sarango 2010). Esta depuración no consideró las particularidades de la Universidad Intercultural, sometiéndola a criterios de evaluación universales correspondientes al modelo de universidad moderno occidental, la evaluación se realizó con base en una serie de preguntas que cuantificaban los elementos que debían componer la estructura de universidad según el modelo vigente sin tomar en cuenta la estructura propia de la Amawtay Wasi.

Nosotros lo que hicimos fue contestar a esas preguntas. Pero por poner un ejemplo decía una pregunta ¿Cuántas facultades tiene? Nosotros no tenemos facultades, si no contestábamos eso ya teníamos un puntaje menos, porque la realidad no da para esas preguntas. Nos decían ¿Cuántas escuelas tienen? No nos organizamos por escuelas. Porque resulta que nosotros nos organizamos mediante el ordenador, que es la Chakana. Mi pregunta es ¿esos evaluadores conocían algo sobre la chakana? Creo que no lo conocen, ni les interesa. ¿Cuáles fueron los parámetros? ¿Cuáles fueron los indicadores que usaron para evaluar Nuestra Universidad? A nosotros nos interesa que nos respondan a nuestra universidad. Pero, lo que hay que entender es que la Universidad Amawtay Wasi justamente es un proyecto de las nacionalidades y de los pueblos indígenas (Sarango 2010).

Queda claro entonces que aunque la intención del CONEA y posteriormente del CEAACES haya sido la de generar una categorización en pro de la mejora de la educación superior en el Ecuador, pero se aplicaron políticas homogeneizantes en desmedro de otros modelos educativos. Es importante tener en cuenta que no se puede evaluar con los mismos parámetros a la educación convencional que a la educación Intercultural.

Los sistemas de evaluación estandarizados son mono-culturales y monolingües. Los modelos de evaluación tanto para la educación básica como para la educación superior son sistemas alienantes, colonialistas y ciegos al carácter plurinacional, pluricultural y multilingüe de la sociedad ecuatoriana ¿cómo se puede hablar de meritocracia y mostrar logros en los aprendizajes de los niños y jóvenes indígenas aplicándoles modelos de evaluación en una lengua que no es la suya? ¿Cómo se puede suponer que la meritocracia es un sistema justo cuando nuestra sociedad adolece de abismales desigualdades socio-económicas y de calidad educativa? Los sistemas de evaluación son ajenos e inadecuados para la realidad de nuestra sociedad. El sistema de evaluación estandarizada en referencia a modelos internacionales hegemónicos, busca la estandarización de habilidades y conocimientos que sirven a las necesidades laborales del capitalismo”(Muyolema 2015b).

Como consecuencia al intervenir el Estado en la Universidad Intercultural, los estudiantes fueron reubicados en universidades públicas incluyendo la Universidad

Central, forzando así a los estudiantes a encajar en un sistema de educación moderna aun cuando su formación estaba orientada hacia principios completamente diferente.

Ramiro Huanca, educador boliviano quien ha participado y estudiado la Amawtay Wasi, cuenta como los estudiantes pasaron de un proceso de descolonización profunda a partir de las prácticas académicas al ingresar a la Universidad Intercultural y posteriormente al ser absorbidos por el Estado sufrieron un proceso de re-colonización. En ese sentido el investigador cuenta su visión: “yo le llamo la Amawtay Wasi estatal y la Amawtay Wasi propia que quiere decir “casa de sabiduría”. Entonces la estatal en ese contexto tiene los rasgos de nostalgia de los rituales, no puede desprender todo lo que ha sembrado la Amawtay Wasi. Vinculaciones con los mundos tenían que hacerse pero era obvio que no era lo mismo bajo las condiciones coloniales del Estado”(Huanca 2018, entrevista personal).

Imagen 12

Ilustración: "El proyecto educativo de Alianza País"



Fuente: Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2013.

En el contexto de la acreditación universitaria llevada a cabo por el CEAACES en el que la Amawtay Wasi cierra sus puertas debido a que, bajo los criterios del gobierno de turno, no cumplía con las exigencias para la acreditación. Muyulema reflexiona en ese sentido y afirma que: “[e]l ejercicio de los derechos colectivos, de la plurinacionalidad,

así como el derecho a tener una educación propia, son impensables sin un ejercicio real de autonomía, que no es otra cosa que el poder de decidir sobre nuestros destinos colectivos, sobre nuestras políticas culturales que incluye decisiones sobre nuestra educación” (Muyolema 2018).

El régimen cultural del colonialismo que incluye tanto las estructuras de sentimiento como las estructuras de distribución del poder cultural, condicionan fuertemente las posibilidades de comprensión y de las prácticas interculturales en el proceso educativo. Condenar y proibir las representaciones de los conocimientos que para unos es valioso, negando en el acto el recurso al debate, es una forma de “epistemicidio” que prolonga la colonización del imaginario, de nuestro presente y nuestro futuro. Devela también una enorme ignorancia y una falta de sensibilidad ante los debates educativos más actuales que tiene lugar bajo el paraguas y los flujos de la mundialización de las culturas” (Muyolema 2015a).

4. Reciclaje de infraestructura pública preexistente

Los pueblos y nacionalidades indígenas se han caracterizado por la negociación como estrategia política, que en el caso de la Amawtay Wasi ha llevado a que primero busque un lugar dentro de la estructura legal correspondiente a la educación superior ecuatoriana. Es decir que la apuesta política comienza por la búsqueda de legitimación institucional. En 2018 la Universidad Amawtay Wasi se encuentra en el proceso de convertirse en una universidad pública con miras a funcionar nuevamente en 2020.

Para el propósito de mi investigación deseo subrayar que el uso de la palabra espacio se encuentra repetidamente en varios discursos de esta apuesta política. Así por ejemplo en el siguiente párrafo encontré la necesidad implícita de una espacialidad propia:

[E]l movimiento indígena ecuatoriano ha visto la necesidad de *abrir un nuevo espacio*, de carácter distinto a aquel que se creó a mediados de los ochenta, pero cuya importancia, así mismo se irá revelando en el futuro. Ese *nuevo espacio* que se genera es el de la investigación científica, la docencia académica y la preparación técnica, a través de la creación de la universidad intercultural” (ICCI 2000, 19:6; el énfasis me pertenece).

Si bien es cierto que el uso de la palabra espacio en 2006 no está conscientemente referida a un nuevo espacio material arquitectónico, como veremos ese uso se vuelve necesario en la actualidad debido a que el gobierno del actual presidente Lenín Moreno ha abierto la posibilidad a la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de ocupar la infraestructura en desuso de la antigua sede de Unasur inaugurada en el año 2014. En el Diario “La Hora” del 6 de julio en 2018 encuentro este artículo que destaca la noticia:

Hoy en el encuentro del Presidente de la República Lenín Moreno, con los pueblos y nacionalidades indígenas para firmar el convenio que restituirá la educación intercultural

bilingüe, el primer mandatario se comprometió a entregar el edificio de la Unión de Naciones de Sud América (Unasur) para la creación de la Universidad indígena. El Primer Mandatario destacó que el edificio se encuentra abandonado y no cumple con su función. En el encuentro también afirmó que se reabrirán las escuelas comunitarias de varios sectores que fueron cerradas”(Diario La Hora 2018).

Esta decisión parece ser el resultado de las políticas de reciclaje de edificaciones que pone en evidencia como en el Ecuador no existe planificación al pensar en las espacialidades educativas, pero también da lugar a una apropiación y re significación de los espacios. Usualmente se piensa primero en las instituciones y luego en las espacialidades que las albergan.

En el caso ecuatoriano, los objetos arquitectónicos se reciclan, es así que el Estado Ecuatoriano en el contexto de la “revolución ciudadana” construyó gran cantidad de infraestructura, edificios conocidos ahora como “elefantes blancos”, el edificio de Unasur es uno de ellos que actualmente quedó en desuso por la desaparición de la institución a la que albergaba este objeto arquitectónico.

Imagen 13

Edificio en desuso de la Unasur destinado a albergar a la Universidad Amawtay Wasi



Fuente: Diario La Hora 2018

Con base en el desarrollo de esta investigación puedo afirmar que el edificio de la ex Unasur fue concebido como un elemento arquitectónico monumental desde una

perspectiva espacial y arquitectónica moderna, por lo que considero será necesario resignificar e intervenir este espacio al momento de alojar a la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Aunque la ocupación de esta estructura sea parte de una negociación habrá que ver a futuro cual es la intervención que en ella se realizará.

Aunque se sostenga que el modelo de la Amawtay Wasi es descentralizado a escala territorial, eso no implica que sea inexistente en el espacio físico y requiere por tanto infraestructura como punto de encuentro, por más pequeña en escala y por alejada de los centros urbanos que esta fuese, pero ¿Cuáles debieran ser las características de esos espacios físicos? ¿Cómo resistir a la reubicación dentro de elefantes blancos?

Aunque la impronta normalizadora del espacio moderno esté arraigada en nuestros cuerpos, ya que el espacio se ha programado en términos de jerarquía y vigilancia, considero que hay manera de subvertirlo también desde sus usos y apropiaciones.

Conclusiones

Este proceso de investigación me ha llevado a concluir que es necesario cuestionar los saberes espaciales establecidos interpelando sus lógicas, en un sentido de búsqueda hacia construcciones teóricas propias desde nuestro territorio. Se vuelve una invitación para transitar nuestras propias experiencias para generar lógicas diversas de espacialidad. Dentro de mi formación impartida desde una visión eurocéntrica del diseño de espacios, encontré que no se trata de un diseño libre y creativo, sino que es un diseño funcional a una realidad construida para el sentido común vigente instaurado por la modernidad.

Para re-pensar el espacio es necesario activar la *imaginación espacial* (Soja 1999) que requiere un reconocimiento de la cultura en la que las espacialidades se generan. Razón por la que creo firmemente que en el campo de la arquitectura es necesaria la sensibilidad para preguntarse sobre los efectos que causa el espacio construido sobre las personas que lo habitan. Considero que para poder pensar sobre otras espacialidades es necesario primero reconocer el impacto de la espacialidad moderna implantada con una visión eurocéntrica en Latinoamérica. Desde el punto de vista de la arquitectura y el urbanismo la concepción binaria del espacio se ha naturalizado al punto de que se hacen reformas estéticas o epidérmicas manteniendo un mismo orden simbólico de las estructuras de poder que reafirman.

Al concluir esta investigación es posible reconocer que la modernidad ha dejado una pedagogía oculta destinada a normar el uso y ocupación del espacio, incluso una estética “adecuados” para cada tipología espacial. Reconozcamos que nos desplazamos libremente sino que el espacio construido es parte de una normativa. Quizá no nos percatamos porque parte del hecho de convertirnos en seres sociales radica en el aprendizaje espacial desde el momento en que empezamos a desplazarnos autónomamente a temprana edad.

Considero necesario problematizar el espacio educativo hegemónico debido a que los mecanismos de poder operan en la construcción de los sujetos durante el proceso educativo, donde se enseñan y reafirman estructuras de pensamiento reafirma la configuración espacial y las relaciones de poder en el espacio. Mi intención es reconocer que las personas no podemos seguir formándonos en un sistema que condiciona también desde la espacialidad la dominación y disciplinamiento de los cuerpos.

Como hemos visto los procesos por los cuales los espacios y las actividades que en estos se desarrollan están interrelacionados con sus procesos de significación y da cuenta de cómo los mecanismos utilizados por la dominación se imponen de una cultura sobre otra a pesar de que a nivel de políticas se establezcan nuevos lineamientos, la espacialidad y la infraestructura dan cuenta de una cultura material que es parte también de estos mecanismos de dominación.

Reconociendo que en la actualidad todavía existen problemas de demanda y escasez de vivienda e infraestructura de servicios, encuentro que muchas veces se replican los mismos modos de ocupación del espacio con base en la idea de construir más infraestructura en el menor tiempo posible, a costa de la construcción de espacialidades desde la sociedad misma.

Cabe preguntarse si ¿es posible que atendiendo a la necesidad de una política intercultural el Estado suelte las amarras de la espacialidad educativa? De ser así ¿es posible generar una propuesta de espacialidad educativa intercultural que atienda en todos los niveles a las complejas construcciones culturales de nuestro medio? Estas preguntas no tienen una solución inmediata. El entramado cultural está poblado por sujetos atravesados por raza, género, clase, edad, y discapacidad. Una serie de políticas interculturales son necesarias a nivel educativo, en primera instancia para hacer conciencia de que el ciudadano modelo no existe sino que somos un conjunto de personas con características particulares pero con derechos comunes de acceso a una educación que nos permita accionar desde y sobre nuestro entorno sociocultural.

El proceso de encontrar los mecanismos que articulan la espacialidad educativa aplicables en el caso ecuatoriano es sin duda una apuesta que interpela tanto al Estado ecuatoriano como a la misma organización de la Universidad Intercultural poniendo en evidencia cuanto ha calado en Latino América la modernidad en los saberes espaciales. Queda claro que el Estado ecuatoriano al momento de ejecutar obras de infraestructura no entendió a la espacialidad como un componente del proyecto del nuevo Estado para el Buen Vivir, para que esto realmente suceda la interculturalidad requiere ser la base de una puesta en práctica y no solo un proyecto que se queda en intenciones inclusivas.

Al mismo tiempo encontré que la normativa de regulación de la educación superior en el Ecuador no se ocupa del espacio educativo sino que solo se trata a nivel de infraestructura asentada en normativas correspondientes al “sentido común” instaurado por la modernidad, restringiendo la posibilidad de generar otros tipos de organización educativa. El espacio educativo actual en Ecuador sigue privilegiando la infraestructura

correspondiente a la escolaridad moderna. Para la puesta en práctica de un proyecto crítico a la escolarización moderna desde una perspectiva intercultural es necesaria la apertura desde las instituciones de Estado, es necesaria la voluntad de comprender otras formas de pensamiento diferentes a las de la modernidad, incluso considero que se requiere transmitir e informar a todo nivel, tanto a quienes planifican, como a quienes utilizan el espacio, para que quienes habitan lo hagan de forma activa.

En el Ecuador la arquitectura se entiende lamentablemente como sinónimo de construcción, no es vista como parte de las humanidades trayendo como consecuencia que la reflexión sobre el espacio que le correspondería a la arquitectura es invisibilizada. La arquitectura es el mecanismo por el cual las políticas se posicionan en el ámbito cotidiano, se materializan, toman una forma específica y dan cuenta del modelo establecido por la sociedad que la construye. Si los espacios no facilitan la construcción de conocimiento y si no brindan la flexibilidad suficiente para poder ser realmente un espacio de interacción entre quienes participan de este proceso, difícilmente se puede generar un cambio en la percepción del espacio llamado intercultural ya que la responsabilidad de generar un ambiente propicio para este tipo de aprendizaje recaería directamente en la capacidad del docente de dictar una cátedra pero los cuerpos que ocupan el espacio siguen manteniendo la misma autodisciplina que se ejercería en cualquier otro modelo de educación que esté atravesado por un carácter fordiano de producción de sujetos en serie.

Pienso continuar a futuro con esta línea de investigación ya que encuentro cada vez más ideas que corroboran la posibilidad de espacialidades diferentes. La motivación es huir al espacio de control, buscando otras formas de vivir y habitar el espacio, descubriendo posibilidades para re-pensar sobre el habitar el espacio. He encontrado que cuestionar el espacio educativo producido por la modernidad desde la Arquitectura y desde los Estudios Culturales, es un tema en proceso de exploración, razón por la que quiero invitar a quienes lean este trabajo a preguntarse respecto a las posibilidades de cambio del espacio, principalmente del espacio educativo, considero que, de no hacerlo, continuaremos replicando recetas homogeneizantes. Con base en este trabajo invito a reconocer los mecanismos por los que se condiciona también a través la espacialidad, la dominación y disciplinamiento de los cuerpos, para así generar a futuro propuestas de espacialidad crítica aplicada al espacio educativo.

Bibliografía

- Berenzon Gorn, Boris. 2011. «La vigencia de trazar el espacio desde el tiempo: las Américas». En *Descubriendo la espacialidad social desde América Latina: reflexiones desde la geografía sobre el campo, la ciudad y el medio ambiente*, editado por Georgina Calderón Aragón y Efraín León Hernández, Primera edición. Colección Como pensar la geografía 3. México, D.F: Editorial Itaca.
- CEAACES. 2018. «Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas 2018. Versión preliminar del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas a ser discutido con las IES».
- Diario La Hora. 2018. «Presidente entregará edificio de la Unasur para una universidad indígena - La Hora». La Hora Noticias de Ecuador, sus provincias y el mundo. 2018. <https://lahora.com.ec/noticia/1102169171/presidente-entregara-edificio-de-la-unasur-para-la-universidad-indigena>.
- Díaz, Raúl, y Graciela Alonso. 2004. *Construcción de espacios interculturales*. Primera edición. Argentina: Miño y Dávila editores.
- EC Servicio de Contratación de Obras. s. f. *Catálogo de construcción Unidad Educativa del Milenio*. Editado por Presidencia República del Ecuador.
- Foucault, Michel. 1999. «Espacios Diferentes». En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales Volumen III*, editado por Miguel Morey, Fernando Alvarez-Uría, y Julia Varela, traducido por Angel Gabilondo. Barcelona: Paidós.
- Gavazzi, Adine. 2010. *Arquitectura andina: formas e historia de los espacios sagrados*. 1. ed. Colección Arqueología andina. Lima, Perú: Milano: Apus Graph Ediciones ; Editoriale Jaca Book.
- Gutiérrez Viñuales, Rodrigo, y Ramón Gutiérrez. 2012. «Una mirada crítica a la arquitectura latinoamericana del siglo XX. De las realidades a los desafíos». En *1810-1910-2010. Independencias dependientes*, editado por Enrik Karge.
- Harvey, David. 2005. *Espacios de esperanza*. Traducido por María Cristina Piña Aldao.
- Huanca, Ramiro. 2018. Entrevista: «Experiencias como investigador y participante de los procesos de la Pluriversidad Amawtay Wasi» Entrevistado por Estefanía Carrera.
- ICCI. 2000. *Boletín ICCI-RIMAI. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amautai Wasi*. Vol. 19. Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Illich, Ivan. 1979. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Macas, Luis, Carlos Pérez, Jorge García, José De Souza, Anna Meiser, y Skye Stephenson, eds. 2014. *Amawtay. Revista digital de la Pluriversidad «Amawtay Wasi»*. Vol. 3. Ecuador. <https://amawtaywasi.org/2018/08/17/revista-3/>.
- Massey, Doreen. 2005. «La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones». En *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*, editado por Leonor Arfuch. Buenos Aires: Paidós.
- Moreira, Ruy. 2011. «Una ciencia de saberes y prácticas espaciales». En *Descubriendo la espacialidad social desde América Latina: reflexiones desde la geografía sobre el campo, la ciudad y el medio ambiente*, editado por Georgina Calderón Aragón y Efraín León Hernández, Primera edición, 91-107. Colección Como pensar la geografía 3. México, D.F: Editorial Itaca.
- Muyolema, Armando. 2015a. «LA CONAIE EN EL OJO DEL HURACÁN CORREÍSTA Armando Muyolema *». 13 de enero de 2015. <https://lalineadefuego.info/2015/01/13/la-conaie-en-el-ojo-del-huracan-correista-armando-muyolema/>.

- . 2015b. «LA “REVOLUCIÓN CIUDADANA” Y EL DESMANTELAMIENTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE. Por Armando Muyolema». 18 de agosto de 2015. <https://lalineadefuego.info/2015/08/18/la-revolucion-ciudadana-y-el-desmantelamiento-de-la-educacion-bilingue-por-armando-muyolema/>.
- . 2018. «LA CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL, NI RESTITUCIÓN NI AUTONOMÍA. Por Armando Muyolema*». 14 de agosto de 2018. <https://lalineadefuego.info/2018/08/14/la-creacion-de-la-secretaria-de-educacion-intercultural-ni-restitucion-ni-autonomia-por-armando-muyolema/>.
- Nair, Prakash. 2016. *Diseño de espacios educativos: rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. Madrid: SM.
- Parra Monserrat, David. 2015. «Dimensión simbólica y función socioeducativa de los espacios escolares: estudio de caso». En *Espacios de control y regulación social: ciudad, territorio y poder (siglos XVII-XX)*, editado por Vicente Casals y Quim Bonastra. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Peteiro Cancelo, Emilio, y José Manuel Suárez García. 2015. «Cronotopo - Dictionary of World Literature». Dictionary of World Literature. 2015. <http://dictionaryworldliterature.org/index.php/Cronotopo>.
- Pineau, Pablo. 1999. «Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad». *Revista de estudios del curriculum*, 1999.
- . 2011. «Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa». En *La mirada pedagógica para el siglo xxi: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*, editado por Flora M Hillert, María José Ameijeiras, y Nora Graziano, 95-104. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pluriversidad Amawtay Wasi. 2014. «Pluriversidad Amawtay Wasi - Fotos». *Logotipo Pagina oficial de la Pluriversidad Amawtay Wasi* (blog). 14 de febrero de 2014. <https://www.facebook.com/pluriversidad.wasi/photos/a.1028193783865604/1028193807198935/?type=3&theater>.
- Presidencia de la República. 2010. *Ley Orgánica de Educación Superior - Ley Orgánica de Educación Superior | CES - Consejo de Educación Superior | Ecuador*. http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137.
- Quijano, Anibal. 2000. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander y Santiago Castro-Gómez, 1. ed, 201-46. Buenos Aires: [Caracas, Venezuela]: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO ; UNESCO, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.
- Sarango, Luis Fernando. 2018. Sobre la espacialidad de la Amawtay Wasi Entrevistado por Estefanía Carrera.
- Saransig, Julio. 2013. «Aportes al Ordenamiento Territorial desde la cosmovisión de los pueblos originarios». <http://repositorio.puce.edu.ec:80/xmlui/handle/22000/11154>.
- Simbaña, Gerardo. 2014. «La Pluriversidad Amawtay Wasi, la Cooperación Koreana y la Comuna Tola Chica “UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE”». *Amawtay. Revista digital de la Pluriversidad «Amawtay Wasi»*, 2014.
- Skljar, Carlos, y Magaldy Téllez. 2008. *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires; México: Noveduc ; Novedades Educativas de México.

- Soja, Edward. 1997. «El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica (Edward Soja)». Editado por Andrés Barsky y Sandra Albino, *geographikós*. Una revista de Geografía, , 71-76.
- . 1999. *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Malden, Mass.: Blackwell.
- . 2008. *Postmetrópolis: estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Torres, Rosa María. 2017. «La educación durante el correísmo: una revolución sobrevalorada». *GK* (blog). 24 de mayo de 2017. <https://gk.city/2017/05/24/la-educacion-durante-el-correismo/>.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi, ed. 2004. *Aprender a vivir en la sabiduría y el buen vivir*. Amauta Renacunapa Yachay. N. 2. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi UNESCO.
- . 2012. «Universidad Intercultural Amawtay Wasi - Fotos». *Logotipo de la Universidad Intercultural* (blog). 9 de octubre de 2012. <https://www.facebook.com/universidadintercultural.amawtaywasi/photos/a.1407482716133503/1407489719466136/?type=3&theater>.
- . 2013. «Universidad Intercultural Amawtay Wasi - Publicaciones». Post en página oficial de Facebook. *El proyecto educativo de Alianza País* (blog). 11 de diciembre de 2013. https://www.facebook.com/universidadintercultural.amawtaywasi/photos/a.1407482716133503/1437461276468980/?type=3&comment_tracking=%7B%22tn%22%3A%22O%22%7D.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar : ABYA YALA.
- . 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. 1era. edición. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Abya-Yala : Instituto Científico de Culturas Indígenas. Amawta Runakunapak Yachay.
- Zaragocín, Sofía. 2016. *Interseccionalidad constituida en el espacio*. Universidad Nacional de Colombia. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/26943>.