

POR OTROS ESPACIOS EDUCATIVOS PARA LA INFANCIA: UNA EXPERIENCIA A PARTIR DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA

POR OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS PARA A INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA ARQUITETURA EDUCACIONAL

FOR OTHER EDUCATIVE SPACES FOR CHILDREN: AN EXPERIENCE BASED ON EDUCATIONAL ARCHITECTURE

Marciléa Melo Alves LIMA¹
Cândida Maria Santos Daltro ALVES²

RESUMEN: Trataremos de presentar en este artículo los resultados de una investigación exploratoria con estudio de caso y observación participante. La misma se llevó a cabo en un municipio del Sur de Bahia en el periodo de 2019 a 2021 y está enfocada en el diálogo entre arquitectura educativa y Proyecto Político Pedagógico para la educación infantil, bajo la orientación del Programa de Posgrado de la Maestría Profesional en Educación – PPGE/UESC. El trabajo de campo mostró que en un momento histórico y político de desmantelamiento de la educación e intentos de debilitamiento de las políticas educativas, una comunidad integrada por profesores, alumnos y padres consiguió discutir y planificar una educación de calidad a partir del proyecto arquitectónico para la construcción de un Centro Integrado de Educación Integral en Serra Grande, un distrito de Uruçuca-BA, como posibilidad de una educación integrada a otros espacios con potencial educativo dentro del territorio de la Vila, donde la arquitectura educativa y el PPP son parte de la agenda de discusión colectiva para la educación local.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil. Arquitectura educativa. Espacios informales. Infancia sin muros.

RESUMO: Trataremos de apresentar neste artigo os resultados de uma pesquisa exploratória com estudo de caso e observação participante, realizada em um município do Sul da Bahia no período de 2019 a 2021, com foco no diálogo entre arquitetura educacional e Projeto Político Pedagógico - PPP para a educação infantil, sob a orientação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGE/UESC. O trabalho de campo revelou que num momento histórico e político de desmantelamento da educação e tentativas de enfraquecimento das políticas educacionais, uma comunidade envolvendo professoras, alunos e pais conseguiu discutir e planejar uma educação de qualidade a partir do projeto arquitetônico para a construção de um Centro Integrado de Educação Integral em Serra Grande, um distrito de Uruçuca-BA, como possibilidade de uma educação integrada a

¹ Universidad Estatal de Santa Cruz (UESC), Ilhéus – BA – Brasil. Estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-601X>. E-mail: mmalima@uesc.br

² Universidad Estatal de Santa Cruz (UESC), Ilhéus – BA – Brasil. Profesora de Pedagogía y del Programa de Posgrado en Educación. Doctora en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-7623>. E-mail: mmarcilea@yahoo.com.br

outros espaços com potencial educativo dentro do território da Vila, em que a arquitetura educacional e o PPP fazem parte da pauta de discussões coletivas da educação local.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação infantil. Arquitetura educacional. Espaços informais. Desemparedamento da infância.*

ABSTRACT: *This paper presents the results of an exploratory research with a case study and participant observation, conducted in a town in South Bahia, Brazil, from 2019 through 2021, focusing on the dialogue between the educational architecture and the Political-Pedagogical Project for child education, under the supervision of the Graduate Program of Professional Master's Degree in Education – PPGE/UESC. The fieldwork revealed that at a historical and political moment when education is being dismantled and there are attempts to weaken the educational policies, a community involving teachers, students, and parents managed to discuss and do the planning to provide quality education based on and drawing from the architectural design in order to build an Integrated Center for Full Education in Serra Grande, a district of the Uruçuca-BA, as a possibility of yielding an education integrated to other spaces with educative potential within the Village where the educational architecture and the PPP are part of the collective discussion agenda for local education.*

KEYWORDS: *Child education. Educational architecture. Informal spaces. Um-walling childhood.*

Introducción

Este trabajo fue concebido a partir del tema arquitectura educativa y educación infantil, como expresión de un movimiento colectivo para discutir la estructura física y las posibilidades de integrar otros espacios de potencial educativo más allá de las salas de referencia de la educación infantil y las paredes de una guardería, lo que ha favorecido el fortalecimiento de la relación comunidad-educación, integrando al trabajo educativo prácticas avaladas en la realidad social en la que se insertan los niños y sus grupos de interacción.

La educación discutida desde la concepción del Proyecto Arquitectónico y la percepción del territorio educativo en un pueblo en el que el Centro Integrado de Educación Integral - CIEI fue soñado por la comunidad y construido con recursos del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación - FNDE vino a contribuir a la educación local, integrando prácticas educativas a estos otros espacios mapeados por la comunidad educativa.

El proyecto arquitectónico se discutió inicialmente con la comunidad local y los educadores en 2012, y debido a la pandemia se planea que en 2021 el edificio de guardería y preescolar pueda operar. Este proyecto fue concebido para convertirse en un espacio educativo innovador, acogedor y de formación integral para niños y otras etapas de la educación básica, y que reflejara el sueño de la comunidad educativa, que apuntaba a una

institución que promoviera la educación integral de los niños atendidos en guardería y preescolar en la localidad.

Contrariamente a lo que experimentamos en nuestra relación con la arquitectura educativa, ya sea como estudiantes o educadores, esta investigación trae la arquitectura educativa no solo como una estructura física formateada por el hormigón, sino como espacios fríos preparados para mantener a los niños dentro de esta estructura y a todo el movimiento social fuera de ella. El proyecto arquitectónico alineado con el Proyecto Político Pedagógico - PPP propone una educación integrada a otros espacios con potencial educativo en la comunidad, ya que la educación se desarrolla en diferentes lugares del contexto social.

La concepción de la arquitectura educativa discutida por los actores sociales de la comunidad en la que se realizó la investigación refleja el sueño de todo educador comprometido con la educación pública de calidad, al proponer, planificar y diseñar colectivamente y en un proceso dialógico una arquitectura alineada con el Proyecto Político Pedagógico para la educación de la primera infancia, proponiendo una educación que respete la diversidad al considerar la cultura, sentimiento, creatividad, sentido de pertenencia, territorio y sostenibilidad como elementos integradores del proceso educativo.

Más que la estructura física, la arquitectura creativa del CIEI ha fortalecido la relación espacio-escuela-comunidad al proponer una amplia apreciación del proceso educativo, donde el aprendizaje se concibe como un movimiento dialógico que circula y también forma parte de otros espacios no formales dentro de los contextos del territorio, con su repertorio educativo, en el conocimiento que constituye la cultura de la comunidad y en el protagonismo de sus actores sociales.

Se invitó a la comunidad a discutir y opinar sobre el diseño del proyecto arquitectónico del Centro Integrado de Educación Integral, con espacio para decir qué tipo de escuela quería. Esta escucha sensible de la comunidad comenzó en 2012 y en 2019 llegó a la etapa de finalización del proyecto arquitectónico y el inicio de la obra, que a su vez movilizó la construcción colectiva del PPP para la educación de la primera infancia – en armonía con las posibilidades educativas del territorio, articulando la integración de los diversos entornos del Centro y la comunidad local –, que fue lanzado públicamente a la comunidad de Vila el 15 de diciembre de 2020.

Las experiencias vividas por la escuela y la comunidad local, en este contexto de la epidemia de covid-19 que azota a la sociedad a nivel mundial, han impactado a nuestra región desde marzo de 2020; vivimos, en este período, con cambios radicales en el proceso educativo, que favorecieron la reflexión y comprensión de la necesaria desmaterialización de

los espacios cristalizados de construcción del conocimiento –la sala de referencia y la escuela intramuros– apuntando a otros tiempos y espacios posibles.

A partir de la trayectoria de discusión sobre comunidad educativa y territorio educativo, la crisis sanitaria del Covid-19 amplió este diálogo para que se pudiera ofrecer educación a los niños, utilizando otras posibilidades, menos formales y más creativas, sugiriendo otros entornos, otras tecnologías y otros actores educativos en la mediación del conocimiento, ya que las prácticas educativas desarrolladas en espacios formales de aprendizaje eran inviables y sin esperar volver a la "normalidad".

La educación de la primera infancia como derecho

En vista del tema presentado y el reconocimiento de que la educación infantil de calidad es un derecho garantizado constitucionalmente para los niños de cero a 5 años, optamos por hacer una exposición considerando al niño como un sujeto histórico y cultural; por lo tanto, su aprendizaje tiene lugar a lo largo de la vida, a través de interacciones y juegos.

El artículo 208 de la Constitución Federal de 1988 establece como ley la garantía de la educación de la primera infancia, en guarderías y preescolares. El PNE 2014-2024 corrobora este entendimiento al proponer una política educativa que respete las especificidades de la niñez y favorezca el principio de equidad y calidad de atención en la educación de los niños mediante la ampliación de vacantes en espacios apropiados con base en parámetros nacionales de calidad para la Educación Infantil, según lo establecido en la meta 1, estrategia 1.6 (BRASIL, 2014).

Barbosa, Richter y Delgado (2015, p. 102) discuten la importancia de garantizar a los niños el derecho a la educación, así como el derecho a vivir en la infancia. Corsino y Nunes (2010), Kuhlmann Jr. y Fernandes (2012) nos recuerdan que estos derechos fueron conquistados históricamente con mucha lucha y persistencia de los movimientos sociales, cuando en las décadas de 1960 y 1970 hubo movimientos sociales incisivos de mujeres que reclaman el cuidado de guarderías para sus hijos, y que este cuidado era de calidad.

En los modos de producción capitalista, las mujeres trabajadoras, también pilar de la familia, como lo describe Guimarães (2012, p. 95), reaparecen en un contexto en el que "las voces tradicionalmente minoritarias ganan espacio en la sociedad", y provocan cambios en la legislación brasileña. Así, según Kuhlmann Jr. y Fernandes (2012, p. 33), estas madres trabajadoras tienen en la guardería la posibilidad de una institución educativa como lugar para

atender a su hijo, "sin tener que abandonarlo en la casa de los expuestos o enviarlo al cuidado de una mujer bebé-su-leche, como se practicaba en algunos países europeos".

Después de la Constitución de 1988 (BRASIL, 1988), como reflejo de los movimientos sociales, surgen algunas políticas públicas de cuidado infantil que amplían, incluso tímidamente, las vacantes en guarderías y preescolares, y documentos como el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia - ECA (BRASIL, 1990) y LDBEN (BRASIL, 1996), que destacan estos derechos de la niñez como políticas públicas.

El art. 5 del DCNEI (BRASIL, 2010) define que la Educación Infantil sea "ofrecida en guarderías y preescolares, que se caracterizan por ser espacios institucionales no domésticos que constituyen establecimientos educativos públicos o privados que educan y cuidan".

Cabe destacar la importancia de la discusión sobre políticas públicas en relación con los derechos de los niños y la concepción de la infancia, que comprende una construcción social e histórica que define el hacer en Educación Infantil y la vida de este niño en la sociedad como una práctica cultural institucionalizada, complementada con las experiencias desarrolladas con sus pares.

Educación infantil y propuesta educativa involucrando otros tiempos y espacios

El derecho a una educación integral y de la primera infancia implica la garantía de un espacio-tiempo en el que los bebés y los niños muy pequeños puedan vivir la infancia como un derecho necesario a su pleno desarrollo biopsicosocial, potenciado por las interacciones con otros actores sociales y diversos contextos de aprendizaje.

En la educación integral de los niños no podemos pensar en espacios de aprendizaje en singular, porque se forma en espacios plurales. Tiriba (2018, p. 52) agrega que: "Hacer arreglos y combinaciones territoriales es una forma de ampliar el rango de acción, movimiento y aprendizaje de los niños".

El PPP del CIEI aconseja que "el conocimiento académico debe articularse a las potencialidades educativas del territorio, su conocimiento local, su biodiversidad, permitiendo así la construcción de conocimiento y cultura por parte de docentes y estudiantes, dentro y fuera de la escuela" (URUÇUCA, 2020).

Al recordar cómo aprendemos, buscamos tejer una relación entre cultura y educación como elementos constitutivos de la formación integral. Así, en la entrevista 4 aportamos una reflexión que contribuye a la discusión sobre el desarrollo de la infancia como forma de percibir otros espacios y entornos de producción de conocimiento y nuevas formas de

aprendizaje. En este escenario, el territorio y la comunidad son parte de este proceso y se integran con las prácticas educativas.

Comenzamos en 2008 a discutir los espacios escolares que eran inadecuados y había todo un movimiento en la comunidad. Todo para experimentar otros lugares y una nueva forma de aprender, una forma lúdica de aprender, donde las edades eran mixtas, los niños más pequeños aprendían de los mayores, de los ancianos del pueblo, los nativos enseñaban a los niños más pequeños lo que sabían hacer (ENTREVISTA 4).

Nossa abordagem sobre território educativo apoia-se também nos estudos de Rui Canário (2004, p. 47), em Portugal, que analisa essa temática pelo viés da política educativa de “combate à exclusão social”, apresentando o território educativo como possibilidade de ampliação do potencial educativo para além da concepção de “território escolar”, proposto pela educação formal.

Figura 1 - Taller con la comunidad local y educadores: estudio de las actividades de la comunidad educativa y el territorio educativo



Fuente: Centro de Referencia, 2019

El movimiento educativo que tiene lugar en el pueblo de Serra Grande, Uruçuca-BA, comienza a darse cuenta de que la educación de los niños ha ocurrido dentro y fuera de la escuela, y esta mirada al territorio educativo se ha expandido, como podemos seguir de la Figura 1 y el extracto de la Entrevista 1. Así:

Así que empezamos a traer la idea de territorio educativo porque es uno de los conceptos que hay detrás de la educación integral. Al mapear los activos educativos del territorio y la comunidad social comenzamos a reflexionar sobre lo que podemos aprender de una panadería, con alguien que toma miel del cacao, que cuida un rozamiento, con la iglesia, con el patio... cosas para que puedan entrar en el currículo (ENTREVISTA 1).

Ofrecer otros espacios y tiempos educativos para los niños favorece el desarrollo integral, y como afirman Corsino y Nunes (2010, p. 1), para entender esta formación, no se pueden negar los aportes de las dimensiones social, política, administrativa y técnico-científica, "que comienzan a concebir al niño de manera amplia e integrada y a la infancia como un momento fundamental en el proceso de formación humana".

Como escribe Razuk (2018, p. 17), nuestra humanidad está ligada a los procesos formativos que experimentamos, desde la experiencia, considerando "lo que ya se ha hecho, lo que ya se ha dicho, los caminos ya recorridos, apropiándose de nosotros, repitiéndonos y recreándonos, en el lenguaje, en la investigación, en la vida" y estas experiencias solo tienen sentido desde las culturas de los grupos sociales en los que se insertan los niños.

El desarrollo de los bebés y de los niños muy pequeños está condicionado a su reconocimiento como sujeto de derechos y a su condición de aprendizaje impulsado por la curiosidad, al estar expuestos a las numerosas interacciones formativas que mantienen con miembros más cercanos a sus grupos sociales, lingüísticos, culturales, geográficos y económicos.

Desarrollo infantil: por otros espacios de aprendizaje

Pensar la educación no formal como una posibilidad de innovación y transformación nos recuerda sus objetivos, planes y público colaborativo, además de la necesaria comprensión de los elementos y parámetros que la determinan y la diferencian de cualquier otro tipo de educación.

Al discutir el desarrollo de la infancia pretendemos resaltar el papel de las interacciones y los juegos en la construcción de la autonomía y el desarrollo infantil, que ocurre en múltiples experiencias en contextos sociales reales. Estos ricos contextos de aprendizaje pueden brindar oportunidades para la formación integral y favorecer la realización de la ciudadanía. Por lo tanto, los espacios educativos deben coexistir de manera cooperativa de manera articulada e integrada con otras modalidades de educación no formal e informal.

La transmisión de información y la formación social, política y cultural en la educación no formal, según Gohn (2006, p. 30-31), "prepara a los ciudadanos, educa al ser humano para la civilidad, en contraposición a la barbarie, el egoísmo, el individualismo, etc.", ya que las metodologías aplicadas en este modelo parten de la cultura del grupo en el que se inserta el individuo, resignificándolo.

Dewey (1959, p. 199) corrobora esta discusión afirmando que:

En la educación que llamamos no formal o no sistemática, el sujeto del estudio está directamente en su matriz, que es el propio intercambio social. Es lo que hacen y dicen las personas en cuya actividad está asociado el individuo.

Durante el proceso de desarrollo humano convivimos en algún momento con uno de los sistemas educativos: formal, informal y no formal. Estos sistemas son definidos por Trilla (2008, p. 24-25), como presentaremos a continuación:

La educación formal representa un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado; comienza en los primeros años de escolaridad y se extiende a la educación superior.

La educación no formal, a su vez, se refiere a todas las actividades educativas sistematizadas, organizadas y realizadas fuera de la estructura del sistema oficial, para facilitar ciertos tipos de aprendizaje a subgrupos específicos de la población, adultos y niños.

La educación informal, sin embargo, comprende un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento a través de las experiencias cotidianas y su relación con el entorno.

En García (2005, p. 20), comúnmente la concepción de la educación no formal, cuando se compara con la educación formal, se entiende erróneamente como acrítica, ingenua y de baja relevancia en la pirámide educativa, porque se considera no sistemática, basada en la tradición y la oralidad, guiada por la observación y contradicción del conocimiento socialmente construido.

En la educación no formal, esta libertad también tiene lugar en la elección de los socios, los objetivos sociales y las intenciones de aprendizaje, que se define por la naturaleza de la acción y los proyectos. Así, la implicación y voluntad de aprender es siempre una decisión de cada miembro del grupo, es voluntaria y no obligatoria, porque siempre existe la posibilidad de elección.

El hecho es que la educación formal, debido a la limitación metodológica y los límites impuestos por la estructura educativa, no satisface toda la demanda educativa que se presenta: otros medios complementarios y alternativos se integran de acuerdo con el proceso educativo.

Concomitantemente con el trabajo realizado en la escuela formal, da cabida a otros “medios y entornos que, por supuesto, no necesariamente habrá que contemplar como opuestos o alternativos a la escuela, sino como funcionalmente complementarios a ella”, lo que Trilla (2008, p. 28) llama educación no formal.

Según Foucault (2008, p. 44), "todo sistema educativo es una forma política de mantener o modificar la apropiación de los discursos, con los conocimientos y poderes que traen consigo". Entendiendo este proceso como apropiación cultural, es coherente afirmar que el proceso educativo formal o no formal dialoga con las culturas insertas en las prácticas sociales.

La educación no formal aprecia y dialoga con la cultura de los individuos y colectivos que la integran, valorando los conocimientos más diversos. Además, ve en la posibilidad de transformación social una puerta de acceso e inclusión de los más diversos sujetos, ofreciéndoles la reflexión necesaria para actuar e interferir en las direcciones de la historia individual y quizás colectiva.

La educación no formal está marcada por un territorio y una forma de organización específica, implica procesos educativos compartidos en diversos contextos sociales y, a menudo, por iniciativa de segmentos de la sociedad civil, por la demanda diaria de producción de conocimiento.

Según Gohn (2020, p. 12), "la educación no formal es aquella que se aprende 'en el mundo de la vida', a través de los procesos de compartir experiencias, especialmente en espacios y acciones colectivas cotidianas". Y este proceso se basa en la participación de los ciudadanos en el aprendizaje político, en el ejercicio de los derechos de los individuos y en la participación en actividades grupales.

La educación no formal, aunque también presenta una estructura y una cierta organización, difiere de la estructura de los sistemas de educación formal, dando relevancia a las prácticas sociales y al proceso educativo mediado por estas prácticas, en tiempos y espacios más flexibles, propicios para el aprendizaje de contenidos y experiencias adaptadas a cada grupo, de acuerdo con sus necesidades e intereses.

La educación informal, como afirma Libâneo (2010, p. 31), contiene influencias del entorno sociocultural, por lo tanto, de las relaciones de los individuos y grupos con su entorno físico, cultural, social y ecológico, derivadas de los conocimientos transmitidos, experiencias y prácticas sociales, que son independientes de la vinculación institucional o de su intención y organización.

Además de la educación formal, una educación que considera las culturas de los niños, la formación integral e integrada a las prácticas sociales y las experiencias significativas, que comprende otros espacios y agentes educativos, ve en la educación no formal e informal un abanico de posibilidades para estas múltiples experiencias. A partir de lo anterior, nos llaman la atención los estudios de Jaume Trilla sobre el desarrollo de la infancia.

Trilla (2013, p. 28-50), con el tema "Contexto y factores del desarrollo de la educación no formal", nos presenta el concepto de educación formal, no formal e informal, y desarrolla su punto de vista sobre la educación no formal como una práctica eficiente de asociación con la comunidad y valorización del conocimiento local.

Sobre el potencial educativo y la relación que desarrollan los sujetos con el "lugar-escuela, lugar-ciudad", en esta pedagogía de los lugares, Faria (2009, p. 101) escribe que: "Todo lugar tiene un potencial pedagógico, explícito o implícito. Las paredes hablan, tienen oídos, guardan secretos, dan escalofríos, emocionan, nos recuerdan, sueñan, piensan. A lo largo de la organización espacial [...] hay una forma silenciosa de enseñanza".

En su investigación, la arquitecta Ana Beatriz Goulart de Faria presenta temas relacionados con el diseño arquitectónico y la pedagogía del lugar, que es un tema de investigación que Faria viene desarrollando desde 1990, presentando propuestas de proyectos arquitectónicos y urbanos integrados al proyecto político pedagógico de espacios educativos escolares o extraescolares, ampliando la mirada a la pedagogía de la ciudad y sus entornos educativos.

Coincidimos con Faria (2009, p. 112) cuando proponemos discutir la posibilidad de la teoría y la práctica integradas en la pedagógica y la cultura, entendiendo que la comunidad y los territorios locales al mismo tiempo "nos enseñan y nos provocan a construir territorios infantiles específicos y específicos para cada lugar, para cada proyecto político-pedagógico, para cada comunidad".

Al experimentar experiencias con niños desde la exploración de territorios con potencial educativo y comunitarios como extensión educativa a través de la interacción con la cultura, entendemos que la educación no formal como forma de construir conocimiento con pares y en los múltiples espacios de la comunidad nos lleva a la transgresión de lo instituido, cristalizada por relaciones de poder verticalizadas y prácticas educativas autoritarias.

Al proponer otros espacios educativos no formales para el desarrollo de la infancia, no se puede perder de vista cuánto nos enseñan los espacios y cuánto aprendemos y producimos cultura con la interacción entre pares y en la experiencia de experiencias significativas en estos tiempos-espacios-entornos educativos.

Resultados de la investigación: Diálogo entre la arquitectura educativa y el proyecto político pedagógico para la educación infantil

En este texto describimos un contexto de estudio de caso exploratorio de investigación con observación participante, que tuvo como objetivo comprender la interrelación entre la arquitectura educativa como entorno-entorno para la integración de otros espacios y conocimientos con potencial educativo, desde la concepción del territorio educativo y la comunidad educativa desde la construcción de un Centro Integrado de Educación Integral (CIEI), con la construcción participativa de un Proyecto Político Pedagógico (PPP) para este espacio-entorno educativo.

Como resultado del ejercicio de gestión participativa, la experiencia que hemos vivido en el pueblo de Serra Grande, Uruçuca-BA, donde se discute la educación con la comunidad local y escolar (FIGURA 2), demuestra que además de las definiciones y concepciones académicas que encontramos para los espacios educativos, aquí la arquitectura educativa dialoga con la APP presentándose como un constructo que alinea las perspectivas del territorio educativo, escuela comunitaria y sostenible, como movimiento integrador de la práctica educativa para una educación integral.

Figura 2 - Encuentro de enfoques y discusiones sobre Diseño Arquitectónico y PPP del CIEI de Serra Grande con la comunidad y educadores, 2019



Fuente: Centro de Referencia, 2019

El pueblo de Serra Grande cuenta con un PPP que discute prácticas pedagógicas integradoras con miras a la construcción de la autonomía de los niños en la educación de la primera infancia y la expansión de la relación escuela-comunidad (FIGURA 2). Todo este movimiento fomenta la exploración de espacios no formales dentro de la comunidad para mejorar las experiencias de aprendizaje y desarrollo infantil.

Según el PPP, la arquitectura educativa dialoga con una práctica educativa que prioriza la interacción con los más diversos espacios y actores sociales de la comunidad local, y según este documento se puede decir que:

El CIEI tiene una arquitectura que valora el diálogo y la interacción [...], en esta perspectiva la propia configuración espacial también favorecerá la articulación entre las etapas. En la Educación Integral, la escuela debe trabajar en la perspectiva de que el espacio es un elemento esencial del enfoque educativo, posibilitando experiencias significativas, que tienen como socios no solo a los niños y sus maestros, sino también a los padres y a la comunidad escolar (URUÇUCA, 2020, p. 67-68).

La arquitectura y la educación se han discutido con la comunidad durante más de una década, y este difícil viaje se ha realizado en un diálogo constante entre compañeros (miembros de la familia, educadores, estudiantes y otros representantes de la comunidad local). Este proceso, como describe Vieira (2016, p. 214), "el diálogo entre arquitectura y pedagogía está constituido por la aproximación de objetivos que culminan en el proyecto educativo", y esta alineación "puede dilucidar el significado y los significados que materializan el espacio-entorno conformado en la interrelación de sus elementos" (ídem).

Los espacios-ambientes fueron diseñados para integrar la arquitectura con otros espacios y agentes sociales del territorio y la comunidad en la construcción y expansión del conocimiento de los niños y de la propia comunidad. Así, de la discusión del proyecto arquitectónico de un Centro Integrado de Educación Integral (CIEI) tenemos un Proyecto Político Pedagógico (PPP) que se inició en 2019 y finalizó en 2020, construido en muchas manos, involucrando a padres de familia, estudiantes, educadores y representaciones de la comunidad en general.

La propuesta educativa de CIEI fue diseñada con la perspectiva de desarrollar los principios de un Distrito Escolar en la comunidad local. Entendemos el vecindario-escuela a partir de la definición de Singer (2015, p. 5), que se describe a continuación:

Bairro-Escola es un sistema de corresponsabilidad entre escuelas, familias y comunidades con un enfoque en garantizar las condiciones para el desarrollo de las personas, especialmente los niños y los jóvenes. Desde la perspectiva de un sistema, el Barrio-Escuela interconecta elementos con el fin de fomentar un todo integrado: el territorio educativo.

Cabe destacar que la elaboración del PPP se basó en la escucha de la comunidad en asambleas organizadas mensualmente a lo largo de un año, talleres y encuentros por segmentos (familia, estudiantes, educadores, comunidad del barrio en el que se construyó el CIEI), con el fin de ofrecer experiencias enriquecedoras, donde los niños, como seres activos,

podieran explorar las más diversas posibilidades de aprendizaje a través de interacciones y juegos.

El PPP trae una propuesta de espacio-ambiente que busca integrar el conocimiento local y el territorio educativo, y en este sentido la discusión sobre prácticas integradoras para la educación de la primera infancia gana espacio, al proponer una organización de tiempos-espacios capaces de provocar nuevos aprendizajes, sustentados en ricas experiencias de los niños con sus pares y con los entornos en los que se insertan.

Al discutir un proyecto arquitectónico educativo, monitorear su ejecución, preparar el PPP e iniciar la organización del Consejo Escolar, esta comunidad experimenta una ruptura con las prácticas de gestión a las que estamos acostumbrados y nos acerca a ricos procesos de toma de decisiones y grandes posibilidades de transformación social.

Figura 3 – Niños de la Guardería Eva Santos en actividades realizadas en la Plaza Pedro Gomes, en Serra Grande, Uruçuca-BA



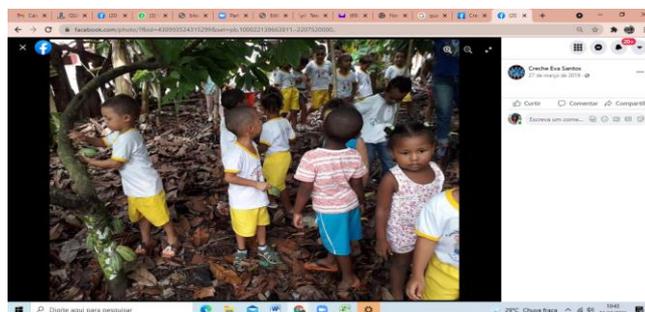
Fuente: Facebook, 2019³

Durante la investigación, en las observaciones de las actividades infantiles (FIGURA 3), en conversaciones informales y entrevistas con maestros y representantes de la comunidad local, entendemos cómo el entorno de la arquitectura educativa del CIEI es significativo para el aprendizaje de los niños, que interactúan con el entorno cultural y natural a través de experiencias externas al espacio educativo de la guardería y preescolar, y aquí podemos

³ Disponible en: <https://www.facebook.com/creche.evasantos.1/photos>. Acceso: 10 de enero. 2022.

señalar las experiencias de estos en las plazas, jardines, cascada, presa, playa con familiares y educadores.

Figura 4 – Niños de la Guardería Eva Santos en actividades realizadas en la Plaza Pedro Gomes, en Serra Grande, Uruçuca-BA



Fuente: Facebook, 2019⁴

El CIEI PPP propone una integración intencional de los activos educativos que ya han sido mapeados dentro del territorio de la aldea de Serra Grande como una posibilidad para integrar a los niños como productores de cultura y sujetos activos de esta comunidad, a través de metodologías activas y prácticas integradoras que promuevan experiencias externas poderosas y fomenten la capacidad creativa e imaginativa de los niños, como ejemplificamos en la Figura 4.

Entendiendo el espacio como generador de experiencias, el PPP y la arquitectura educativa fueron diseñados para la autonomía de los niños, donde los educadores y otros adultos no ejercen una influencia tan invasiva y común en las prácticas de educación formal, sino que fomentan el protagonismo y la autonomía de los niños al proponer prácticas que fomentan el descubrimiento, acompañar y beneficiar las iniciativas de los niños.

Las experiencias educativas como forma de aprehensión del mundo y comprensión de la realidad están provocando en el equipo de profesionales de la educación infantil del pueblo de Serra Grande una reflexión sobre la práctica desde la formación continua y la colaboración familia-escuela, con el fin de proporcionar a los niños experiencias cargadas de sentido y encuentro con la cultura y la identidad local.

⁴ Disponible en: <https://www.facebook.com/creche.evasantos.1/photos>. Acceso: 10 de enero. 2022.

Consideraciones finales

Al experimentar un contexto nacional de imposición de desigualdades sociales y económicas por el fortalecimiento del modelo capitalista y la fragmentación de las políticas públicas, a través de la desarticulación del proyecto educativo para garantizar derechos por una educación de calidad, nos reservamos la esperanza de días mejores al darnos cuenta de que, aunque sea singularmente, una comunidad discute la educación de los niños más allá del espacio intramuros de una institución educativa financiada con recursos de la FNDE, que posibilita el diálogo entre la arquitectura educativa y las APP, insertando el territorio y la comunidad como espacios de interacción y aprendizaje.

También consideramos que la arquitectura educativa puede ser un elemento integrador de la actividad pedagógica e influir en los procesos educativos: nuestra reflexión apunta a una arquitectura que fue pensada a partir de la propuesta educativa partiendo de una necesidad comunitaria.

En esta investigación traemos a la reflexión un modelo educativo integrado, como se propone en la obra "Territorios educativos para la educación integral", en el que los sistemas educativos –formal, informal y no formal– previamente concebidos por separado cooperan y dialogan entre sí, formando un sistema educativo integrado e integral.

El trabajo de campo permitió una intensa aproximación con la comunidad local y su cultura: percibir el potencial educativo del territorio fue un ejercicio vivido durante el encuentro de educación continua que fomentó una mirada a la comunidad y su potencial educativo.

Participar en discusiones y estudios pedagógicos con el colectivo de educadores, estudiantes y padres de familia, así como comprender cómo el proyecto arquitectónico influyó en la construcción de un Proyecto Político Pedagógico para atender la educación integral e integrada de la primera infancia al territorio y la comunidad provocó un despertar dentro de la comunidad, basado en un movimiento colectivo por una educación de calidad.

Dados los numerosos temas que fueron puntos de reflexión durante la investigación, podemos decir que el mayor desafío que se impone a la comunidad educativa y local es hacer operativo el documento PPP, ganar vida en las prácticas educativas e involucrar a tantos actores sociales en el pueblo de Serra Grande como sea posible, ampliando la acción de esta comunidad potencialmente educativa.

Si entendemos cómo la comunidad educativa ha desafiado a los grupos de trabajo a implementar la PPP para la apropiación del conocimiento, la movilización de la cultura y el

fortalecimiento de los diálogos entre los profesionales de la educación, los actores sociales, los niños y los espacios educativos.

Desde la concepción arquitectónica del CIEI, se amplió el deseo de una educación de calidad, y en el proceso dialógico se busca este sentido de una educación integral e integrada. Fue a través del ejercicio de escuchar, no siempre sinónimo de asegurar el discurso de todos, que comenzó el proceso. Como escuchamos de muchos durante el trabajo de campo, fue en el campo de la negociación que la historia de la educación local comenzó a tomar otras direcciones y experiencias, aunque insatisfactorias, de gestión participativa.

Fue a través de la palabra de los actores sociales y la palabra de sus interlocutores, el sentimiento en relación con el dicho y lo no dicho, visible en las expresiones faciales de aprobación o no, de indignación o no, de aceptación o incluso de repudio, que percibimos otras formas de entender a quienes en algún momento estuvieron siendo parte de este movimiento de discusión, consulta y construcción de un proyecto arquitectónico y posteriormente de un Proyecto Político Pedagógico.

En medio de la pandemia, en 2020, accediendo a plataformas digitales, un grupo ecléctico de la aldea de Serra Grande, desde el proyecto arquitectónico, discutió y terminó la construcción colectiva de una APP, presentada a la comunidad local y ahora trabaja para el adecuado despliegue y reverberaciones de este documento en las prácticas educativas de la educación de los niños de educación infantil.

La investigación reveló que los espacios educativos que tenemos en funcionamiento presentan una arquitectura que necesita ser provocada para promover cambios formativos, emocionales y afectivos, espacios colaborativos y potenciar el aprendizaje, y que la arquitectura educativa como elemento pedagógico puede dialogar con el PPP, mostrando nuevos contextos de aprendizaje.

Por su naturaleza, la educación no formal es irreverente, burlona y flexible, por lo que se teje sin prisas y de manera colaborativa en las relaciones de los individuos con sus parejas, en la vida cotidiana, dialogando con la cultura y con las historias de vida de cada uno, con sus dificultades y posibilidades.

REFERENCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: Tempo integral ou Educação integral?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 04, p. 95-119, out./dez. 2015. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00095.pdf>. Acceso: 10 jun. 2020.
- BARROS, M. I. A. (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018. Disponible en: <https://criancaenatureza.org.br/acervo/desemparedamento/>. Acceso: 12 de mayo de 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acceso: 8 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso: 10 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acceso: 12 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acceso: 2 Sep. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: EC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acceso: 8 abr, 2019.
- CANÁRIO, R. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082>. Acceso: 12 Sep. 2021.
- CORSINO, P.; NUNES, M. F. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. In: REUNIÃO DA ANPED, 33., GT 07, 2010. Caxambu, MG:ANPED, 2010. Disponible en: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749-Int.pdf>. Acceso: 18 de agosto. 2020
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOHN, M. G. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7.7, p. 9- 20, out. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3259>. Acesso: 18 de agosto. Año 2021.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso: 2 jun. 2021.

GUIMARÃES, D. A relação com as famílias na Educação Infantil. *In*: VAZ, A. F.; MONN, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KUHLMANN, J. M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, A. F.; MONN, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAZUK, R. M. A. **Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SINGER, H. (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. v. 2. São Paulo: Moderna, 2015.

TRILLA, J. A educação não formal. *In*: TRILLA, J.; GHANEM, E. (org.) Valéria Amorim Arantes. **Educação formal e não formal: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

TRILLA, J. La Educación No Formal. *In*: URUGUAI. MEC. **Educación no formal: lugar de conocimientos**. Selección de textos. 1. ed. Uruguai: MEC, 2013. pag. 27-50.

VIEIRA, D. M. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

Cómo hacer referencia a este artículo

LIMA, M. M. A.; ALVES, C. M. S. D. Por otros espacios educativos para la infancia: Una experiencia a partir de la arquitectura educativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 1202-1220, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14678>

Enviado en: 24/02/2021

Revisiones requeridas en: 15/01/2022

Aprobado en: 27/02/2022

Publicado en: 01/04/2022