

EL ESPACIO EDUCATIVO COMO MATERIALIZACIÓN DE CONCEPCIONES Y
PRINCIPIOS: APORTES A UN DEBATE NECESARIO

*O ESPAÇO EDUCACIONAL COMO MATERIALIZAÇÃO DE CONCEPÇÕES E
PRINCÍPIOS: APORTES PARA UM DEBATE NECESSÁRIO*

*THE EDUCATIONAL SPACE AS A MATERIALIZATION OF CONCEPTIONS AND
PRINCIPLES: CONTRIBUTIONS TO A NECESSARY DEBATE*



Marili Moreira da Silva VIEIRA¹
e-mail: marili.vieira@mackenzie.br



Jaqueline MOLL²
e-mail: jaquelinemoll@gmail.com



Eduardo Castedo ABRUNHOSA³
e-mail: eduardo.abrunhosa@mackenzie.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

VIEIRA, M. M. da S.; MOLL, J.; ABRUNHOSA, E. C. El espacio educativo como materialización de concepciones y principios: Aportes a un debate necesario. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024029, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18195>



| Enviado en: 22/06/2023
| Revisiones requeridas en: 03/08/2023
| Aprobado el: 19/11/2023
| Publicado el: 29/02/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo – SP – Brasil. Doctora en Educación: Psicología de la Educación. Pasantía posdoctoral, Facultad de Educación, USP. Profesora Titular, PPG Educación, Arte e Historia de la Cultura – Centro de Educación, Filosofía y Teología.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Profesora Titular de la Facultad de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil y en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Regional Integrada de Alto Uruguai y las Misiones, Campus Frederico Westphalen.

³ Universidad Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo – SP – Brasil. Profesor Adjunto del Centro de Educación, Filosofía y Teología y de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Coordinador del Centro Histórico y Cultural Mackenzie.

RESUMEN: ¿Cómo contribuyen los espacios educativos a experiencias de aprendizaje que favorezcan la entrada en la cultura alfabetizada y al desarrollo de instrumentos de acceso al conocimiento elaborado y sistematizado? Desde la perspectiva de las teorías educativas democráticas, argumentamos que la innovación pedagógica requiere romper con aspectos de la cultura escolar establecida. Argumentamos que la escuela brasileña necesita de cambios estructurales de concepciones, postulados, espacios y su arqueología para que las concepciones de educación y desarrollo ya defendidas sean experimentadas, pero imposibles por el enredo de estructuras simbólicas y edificios escolares.

PALABRAS CLAVE: Teorías educativas. Espacios educativos innovadores. Educación integral.

***RESUMO:** Como espaços educacionais contribuem para experiências de aprendizagem que favoreçam o ingresso na cultura letrada e para o desenvolvimento de instrumentos de acesso ao saber elaborado e sistematizado? Na perspectiva de teorias educacionais democráticas, argumentamos a favor de uma concepção de inovação que requer ruptura com aspectos da cultura escolar estabelecida e reinterpretção constante das teorias e práticas educacionais. Defendemos que a escola brasileira necessita de mudanças estruturais de concepções, postulados e espaços, para que se vivenciem concepções de educação e desenvolvimento já preconizadas, mas impossibilitadas pelo engessamento das estruturas simbólicas e dos edifícios escolares.*

***PALAVRAS-CHAVE:** Teorias educacionais. Espaços educacionais inovadores. Educação integral.*

***ABSTRACT:** The text of the abstract must be structured as follows: (I) Times New Roman font; (II) Size 12pt How do educational spaces contribute to learning experiences that favor the entry into literate culture and to the development of instruments of access to elaborated and systematized knowledge? From the perspective of democratic educational theories, we argue in favor of a conception of innovation that requires rupture with aspects of the established school culture and constant reinterpretation of educational theories and practices. We defend structural changes in conceptions, postulates, and in space in the Brazilian school, so that these conceptions, both of education and of human development, already advocated but made possible by the entangling of symbolic structures and school building, may be fully experienced.*

***KEYWORDS:** Educational theories. Innovative educational spaces. Integral education.*

Introducción

La importancia del espacio escolar como *locus* para los procesos de desarrollo humano, para los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes elaborados y sistematizados por la humanidad y para el desarrollo de los instrumentos necesarios para la comprensión del mundo y la adquisición de nuevos conocimientos se evidenció a lo largo de la cuarentena provocada por el alto contagio del virus COVID-19 en los últimos dos años. El distanciamiento del espacio escolar que se vivió reforzó la necesidad de que forme parte de las reflexiones sobre la cultura escolar, así como de los propósitos y estudios sobre las concepciones mismas de la educación.

La mayoría de los estados de la Federación llevan más tiempo sin clases presenciales en la escuela que otros países (Escobar, 2021). Este dato puede interpretarse como un descuido de la educación, que de hecho lo fue, si tenemos en cuenta que tuvimos grandes dificultades para volver a la escuela también por la falta de infraestructura en las escuelas para recibir a sus alumnos. Pero, además de este aspecto, lo que se evidenció es la incapacidad de pensar la educación escolar más allá del espacio del aula tradicional, y no hubo movimientos por parte de las autoridades y gestores educativos para organizar la continuación de los procesos de aprendizaje de otra manera, en otros espacios.

Una experiencia que se vivió y que puede ser percibida como destacable en medio de esta crisis fue el esfuerzo de los docentes con relación al desafío de mantener los procesos pedagógicos y, ojalá, apostar por el aprendizaje de los estudiantes a distancia, a pesar del peso de las desigualdades sociales en los resultados de dichos procesos. Las exigencias de este nuevo contexto impusieron el uso de tecnologías que ya estaban disponibles, pero que no participaban del *modus operandi* de las aulas tradicionales. Esta experiencia puede aportar innovaciones al proceso pedagógico al regresar a la escuela. Sin embargo, esto solo sucederá si se modifica la organización de las escuelas, sus aulas y sus recursos y mobiliario, de lo contrario prevalecerá la cultura de la escuela, con sus mesas en filas, su mobiliario y sus recursos inamovibles. Tal cambio depende directamente de la tensión de la representación estática de los lugares en los que puede tener lugar la educación.

Se considera, por tanto, que es fundamental reflexionar sobre la relación entre las teorías educativas y los espacios educativos con toda su organización. La pregunta que aquí se plantea es cómo los espacios educativos contribuyen, o no, a experiencias de aprendizaje que favorezcan el ingreso a la cultura alfabetizada y al desarrollo de instrumentos de acceso a conocimientos elaborados y sistematizados.

Se argumenta que la innovación pedagógica requiere una ruptura con aspectos de la cultura escolar establecida. Romper con la cultura escolar implica renovar sus espacios, sus artefactos, sus construcciones, modificar las concepciones. Por lo tanto, se entiende y defiende que la escuela brasileña necesita, sobre todo, cambios estructurales en las concepciones, postulados, espacios y su arqueología (Escolano Benito, 2017), para que se puedan poner en práctica concepciones de desarrollo y aprendizaje ya preconizadas en tiempos más remotos, pero imposibles de implementar, debido al enlucido de estructuras simbólicas y edificios escolares.

Así, este ensayo tiene como objetivo retomar las teorías educativas y construir notas, subrayando los principios de experiencia, intencionalidad, sentido y comprensividad (Esteves, 2021) como necesarios para las políticas educativas, considerando la relación entre los espacios escolares y las posibilidades de educación integral, desafíos históricos y estructurales para la educación brasileña.

Teorías Educativas, Espacios Escolares y Educación Integral: Tejiendo Enfoques y Consideraciones

Las teorías educativas que rompen con los supuestos de las pedagogías tradicionales siguen latentes en nuestro contexto escolar y no han sido experimentadas de manera efectiva. Desde principios del siglo XX, y antes de él, diferentes escuelas pedagógicas han señalado que el proceso de aprendizaje tiene lugar en la interacción social, en las experiencias vividas por los sujetos y en la relación con su entorno. Sin embargo, el espacio escolar sigue siendo similar al de la Edad Media, que centraba el proceso de enseñanza y aprendizaje, que, para unos pocos, se centraba en la palabra del profesor, en los ejercicios de memoria, en las respuestas estandarizadas y en el silenciamiento de los alumnos. Esta cultura escolar está enraizada en las referencias e imaginarios sobre la práctica escolar, en las experiencias de estudiantes y docentes, en el imaginario colectivo de lo que es la enseñanza, y también en la disposición de objetos y muebles en las aulas.

Escolano Benito (2017) informa que los objetos materiales utilizados en la escuela y en el espacio del aula tejen prácticas en la vida escolar, prácticas en las que se encarna un modelo, un modo de educación. Señala que este camino cristalizó, se decantó en experiencias y se transmitió, dando forma a una cierta cultura escolar, que aún se vive en la actualidad.

El autor sostiene que el investigador en el campo de la educación debe orientar sus indagaciones para dar cuenta de las formas empíricas de gobernar la escuela y ordenar el

proceso de enseñanza. Para él, "la práctica escolar es cultura, y no un simple repertorio de mediaciones instrumentales aleatorias que se producen en la realidad" (Escolano Benito, 2017, p. 24). Esto implica comprender que las prácticas escolares no son meros y mecánicos desarrollos de las llamadas secuencias didácticas, tan al gusto del mercado, sino la materialización de supuestos teóricos, históricos y epistemológicos, conscientes o no, por parte de quienes las practican. Es importante entender que las prácticas que se realizan en la vida cotidiana de las aulas, llevadas a cabo por los docentes, adaptan y materializan diferentes teorías y propuestas educativas, además de los discursos que se pueden hacer sobre las escuelas.

Las teorías educativas democráticas defendidas y establecidas, especialmente en el siglo XX, trajeron al campo pedagógico posibilidades de innovación en relación con los procesos vividos hasta entonces. Sin embargo, por muy estudiadas y probadas que hayan sido, en experiencias localizadas, su adopción efectiva en las políticas educativas a gran escala y en las escuelas no se ha materializado. António Nóvoa (2009, 2021) llega a afirmar que hoy, con la tecnología digital y disponible, estas teorías, elaboradas hace más de un siglo, son más aptas para ser implementadas, siempre y cuando se garantice una capacidad efectiva de creación e innovación en la formación docente. Cabe preguntarse, sin embargo, si la formación creativa e innovadora de los docentes sería capaz de hacer frente a lo que se necesita para cambiar las prácticas aculturadas en la escuela.

A partir de estos autores, se entiende que, para innovar y cambiar las prácticas en la escuela, la formación de los docentes es estructural y necesita considerar el espacio que materializa la cultura de la escuela, afirmando principios construidos desde las premisas de la afirmación del derecho al aprendizaje y al desarrollo, así como exigiendo la convergencia de las políticas educativas desde la perspectiva de la autonomía escolar. Además, el cambio en las prácticas y la cultura debe considerar el contexto que rodea a cada institución escolar en términos del territorio y las redes en las que se conecta. Obviamente, es importante destacar que la formación docente debe favorecer el desarrollo de la solidez teórica, el espíritu crítico, autónomo y creativo (Vieira; Galian, 2023) y la conciencia de su papel en el cuidado de los demás.

Los cambios pueden abordarse desde diferentes concepciones teóricas de la innovación en educación. Por ejemplo, la concepción de la teoría normativa de la innovación, cuya perspectiva es instrumental, técnica y burocrática. En este caso, la innovación tiene lugar después de que se haya decidido a nivel administrativo y se haya implementado. Esto genera una búsqueda infundada de una política educativa que se considere la correcta, conduce a

reformas descontextualizadas, cambios sistémicos orientados por y para resultados (Pacheco, 2017). Esta vez, la gramática de la escuela no cambia.

El concepto de gramática escolar, o forma escolar [...] "constituye la cultura genérica de la escuela, una estructura común compartida por agentes internos y externos, que reconocen en ella la verdadera naturaleza de la escuela y el fundamento de su autoridad" (Lessard y Carpentier, 2016, p. 82), constatando que el cambio se produce en los márgenes del sistema (Westbury, 2008) y que "a lo largo del siglo XX ninguna innovación ha sido capaz de transformar la gramática de la escuela" (Lessard; Carpentier, 2016, p. 83 *apud* Pacheco, 2017, p. 94, nuestra traducción).

Otra teoría de la innovación es la teoría comprensiva del cambio. Desde esta perspectiva, el foco del cambio no está en la implementación de estrategias, sino en la interpretación que los actores hacen en la escuela. Así, los docentes deciden sobre sus prácticas y sobre los cambios necesarios a partir de un espacio de discusión de políticas educativas y de aprendizaje. Los cambios en el currículo y en la cultura escolar se producen a largo, mediano y corto plazo. Los cambios en las disciplinas ofrecidas ocurren en el largo plazo, los cambios en el plan de estudios pueden ocurrir en el mediano plazo, y los cambios en la organización de los espacios y tiempos de las clases y la escuela ocurren en un corto período de tiempo (Pacheco, 2017).

Teniendo en cuenta esta reflexión traída por Pacheco (2017), se puede entender que los cambios más relacionados con el espacio y el tiempo pueden ser detonantes, tanto en la educación inicial como en la permanente, de discusiones y procesos reflexivos entre los docentes respecto a la práctica pedagógica y las concepciones educativas, construyendo, aunque lentamente, cambios efectivos en la educación.

Cuatro Principios Educativos y Espacios Escolares

El análisis de Esteves (2021), en su tesis de maestría, permite una síntesis de aspectos esenciales para comprender cómo se puede promover el cambio de concepciones y prácticas educativas articuladas a los espacios educativos. La autora defiende cuatro principios sobre los que establece una relación entre ciudad y educación. Ellos son: intencionalidad, significación, experiencia y exhaustividad. Estos principios, en la perspectiva educativa adoptada en su investigación, fueron traídos de las bases teóricas de Lev S. Vygotski (1987, 1991), David Ausubel (2000), John Dewey (1976), Paulo Freire (1996), Darcy Ribeiro (2018), Fernando Azevedo (2010) y Anísio Teixeira (1983).

El aprendizaje se produce a través de experiencias, experimentos, movilizando los intereses de cada uno, en situaciones contextualizadas y significativas. Esta perspectiva tiene su base en Johann H. Pestalozzi (1746 – 1827), Friedrich Fröebel (1782 – 1852) y, especialmente en el siglo XX, John Dewey (1859 – 1952). Esteves (2021) señala que el énfasis en la experiencia como factor indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje se remonta a Jan Amós Comenius (1592 – 1670), considerado el precursor de la pedagogía, como campo de estudio y práctica. El autor señala que, años más tarde, Dewey enfatiza el valor de la experiencia para el aprendizaje. "En su obra *Experiencia y Educación*, Dewey (1976) busca encontrar puntos de confluencia entre las prácticas de la educación más nueva o más progresista, es decir, las prácticas educativas basadas en teorías que se oponen a los supuestos de la educación tradicional" (Esteves, 2021, p. 31, nuestra traducción).

Este enfoque, según Valdemarin (2017), tiene un impacto importante en la educación, quitando con el tiempo el énfasis que se le daba a la acción del docente y dirigiéndolo al alumno. Según el autor, se produciría, a partir de ello, un avance en la psicologización de la educación en detrimento de las investigaciones y estudios sobre el método de enseñanza y el papel del maestro. Tal crítica, que en un primer momento puede dar lugar a una especie de reduccionismo en lo que estamos considerando como progreso o innovación, revela un importante giro epistemológico que pone en el centro de la escena educativa al sujeto con su universo de significados, relaciones, referencias y con su potencial para la construcción de respuestas creativas a nuevas preguntas. Esteves señala que:

La filosofía de dicha educación está comprometida en cierto modo con el empirismo y la experimentación, sin embargo, el significado de la experiencia es parte del problema a explorar por el empirismo, después de todo, "afirmar que la educación genuina se da por la experiencia, no significa que todas las experiencias sean genuinas e igualmente educativas, algunas experiencias son no educativas" (DEWEY, 1976, pág. 14). La calidad de la experiencia viene dada por su carácter inmediato (agradable/desagradable) y a largo plazo (estimulante/limitante) y, considerando estos dos tiempos, se configura como educativa o no educativa (Esteves, 2021, p. 33, nuestra traducción).

Por lo tanto, la calidad de la experiencia requiere de contenidos, instrumentos, medios y espacios articulados entre sí, a través del desempeño de docentes que dominen las teorías educativas y estén disponibles para nuevas experiencias pedagógicas.

Otro educador estudiado por el autor es el psicólogo bielorruso Lev S. Vygotsky (1991), quien investigó el proceso de aprendizaje y desarrollo cambiando también el énfasis del maestro al estudiante, pero al mismo tiempo valorando la intencionalidad del maestro en la organización

de interacciones y experiencias que promuevan el desarrollo del estudiante. Vygotsky (1991) explicó que la interacción con el entorno (por lo tanto, la experiencia) era necesaria para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, ya que estas se concretan en la relación entre el sujeto y su entorno, a través de la mediación de diferentes instrumentos y diferentes personas.

Ante esto, se destaca que el espacio educativo, el edificio escolar y/u otros espacios de la ciudad son símbolos y pueden jugar un papel importante, educativo o no educativo, en la mediación del aprendizaje. Silva (2007) evidencia esta perspectiva en un estudio sobre el impacto del descuido en el entorno escolar. Registra una definición de Montoya, fechada en 1997, de arquitectura escolar, que corrobora lo que estamos señalando.

De acuerdo con la afirmación de Laurentino Heras Montoya (1997, p. 15), en su búsqueda por comprender el espacio escolar, "la arquitectura es el soporte de los deseos simbólicos, funcionales, técnicos y políticos que caracterizan la cultura de una época". Para Montoya, por lo tanto, en la arquitectura del edificio escolar, las condiciones de iluminación, los efectos del ruido, la ventilación, el aislamiento contra el frío y el calor, la estética, la distribución del mobiliario y la existencia (SCI) de equipos pueden influir positiva o negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Silva, 2007, p. 194, nuestra traducción).

Esta mediación simbólica puede darse espontáneamente en las interacciones; Sin embargo, en la educación debe haber intencionalidad en su promoción, para que los símbolos, las palabras y las ideas se activen como promotores del aprendizaje y el desarrollo.

Vygotsky (1987) diferenció el desarrollo que tiene lugar en la vida cotidiana del que tiene lugar en la escuela, del paso de los conceptos espontáneos a los conceptos científicos. Para ello, la mediación necesaria tiene que ser intencionada, el proceso pedagógico tiene que ser planificado intencionadamente, y si, como señala Montoya, los espacios, los artefactos y la arquitectura son simbólicos, para la educación también tienen que ser intencionados.

La mediación a través de los símbolos y el lenguaje experimentado por el sujeto en experiencias que unen lo que ya sabe con nuevas posibilidades aporta sentido y significación al proceso de aprendizaje. De estos supuestos teóricos se extrae un principio más, el del significado.

Una experiencia educativa se describe como cualquier experiencia que proporciona el "*continuo* experiencial", una cadena de eventos que funcionan como facilitadores de eventos nuevos y diferentes que son en gran medida agradables y estimulantes, que son vínculos entre sí, ya sea naturalmente o estimulados por la mediación. Así, el sujeto que experimenta tales eventos

puede crear y recrear significados y significantes entre lo que se aprende en cada experiencia.

Desde esta perspectiva, las experiencias propuestas y contenidas en la educación tradicional son entendidas mayoritariamente como no educativas, ya que la dinámica del aprendizaje en esta concepción consiste en la repetición de experiencias pasadas y la reproducción de contenidos diversos, sin la preocupación de crear vínculos de sentido entre lo vivido en cada área del conocimiento. Por lo tanto, a la hora de pensar una propuesta educativa basada en la experiencia educativa, es necesario revisar y cambiar las prácticas de la pedagogía tradicional (Esteves, 2021, p. 36, nuestra traducción).

La experiencia educativa, con sentido y significación, implica una revisión profunda de las prácticas tradicionales de enseñanza y, como consecuencia, la organización de espacios educativos que imprimen otras características a la cultura escolar.

El significado fue un principio muy trabajado por David Ausubel (2000), autor que siguió estudios basados en Jean Piaget (1976) y Lev S. Vygotski (1991), proponiendo el aprendizaje significativo. Investigadores brasileños, que trajeron los postulados de Ausubel a Brasil, afirman que:

Cuando hay interacción, ambos tipos de conocimiento cambian: lo nuevo comienza a tener significados para el individuo y lo anterior adquiere nuevos significados, se vuelve más diferenciado, más elaborado.

Esta interacción no es arbitraria ni literal, es decir, el nuevo conocimiento no interactúa con ningún conocimiento previo, sino con algún conocimiento que es específicamente relevante para darle sentido (Moreira; Masini, 1982, p. 16, nuestra traducción).

Los conocimientos previos son, por tanto, claves para que el alumno pueda establecer nuevos significados en su aprendizaje. Parte de este conocimiento previo se refiere a las percepciones de los sujetos sobre el espacio, sobre las personas, sobre las experiencias ya vividas. Tener en cuenta los aprendizajes y experiencias previas requiere mirar al sujeto/alumno de una manera completa, integral y localizada.

Educación integral y espacios educativos

La experiencia en los procesos pedagógicos intencionalmente planificados exige la conciencia de que la educación se ocupa de un tema integral. Un sujeto que siente, que tiene memoria, que crea, que establece vínculos, que puede aspirar a la ética, para que su desarrollo y la elaboración de nuevos futuros consideren la diversidad de personas y culturas, la vulnerabilidad del medio ambiente, la sostenibilidad y la necesidad del ser humano de crear y producir para sí mismo y para el mundo. En este sentido, pensar la educación integral es también

indagar en los procesos pedagógicos que ocurren en el espacio escolar, determinados en parte por las características de este espacio, así como por cuestiones que conforman el currículo oculto.

El significado del currículo como conjunto de experiencias planificadas es insuficiente, porque los efectos que produce en el alumnado un tratamiento pedagógico o currículo planificado y sus consecuencias son tan reales y eficaces como pueden ser los efectos derivados de las experiencias vividas en la realidad de la escuela sin haberlas planificado, a veces ni siquiera siendo conscientes de su existencia. Esto es lo que se conoce como currículo oculto (Sacristán, 1998, p. 43, nuestra traducción).

El espacio conforma este currículo oculto. En este sentido, los artefactos pedagógicos, la arquitectura y la relación entre tiempo, espacio y memoria nos llevan a considerar que no solo es posible, sino necesario que los espacios educativos, escolares o no escolares, sean comprendidos, considerados y valorados en la composición del currículo. La labor pedagógica de enseñanza y aprendizaje, que relaciona a docentes y alumnos, encuentra límites y posibilidades en los espacios escolares con sus características.

La educación del ser humano, en su totalidad, ha sido un derecho defendido por muchos autores, preocupados y deseosos de humanizar la educación. Considerar el sujeto cognitivo, afectivo, ético, estético, relacional, espiritual, entre otros aspectos, requiere de procesos educativos reflexivos y planificados, procesos que consideren cómo, a lo largo de la historia, se ha elaborado el conocimiento, qué errores se han cometido, qué posibilidades y sueños son posibles. Humanizar la educación, desde la perspectiva del desarrollo integral, implica comprender y modificar los espacios educativos, rompiendo la racionalidad técnica y positivista de la escuela, dominante en la cultura escolar en los siglos XIX y XX y aún presente en el siglo XXI, en la dirección de la construcción de espacios humanizados y humanizadores, que promuevan la relación entre las personas y el ejercicio intenso de la ciudadanía.

Jaqueline Moll (2011), coordinadora del Programa Más Educación de 2007 a 2013 (Brasil, 2007), recuerda que el tratamiento de la educación en su totalidad, el tratamiento de la educación integral de la persona trae a la contemporaneidad interlocutores significativos como Anísio Teixeira (1983), Darcy Ribeiro (2018), Paulo Freire (1996), Milton Santos (2007), Maria Nilde Mascellani (1999), entre otros que pensaron en la educación como promotora de vida y ciudadanía. Entendiendo esta construcción desde la perspectiva de los "diálogos polifónicos", las voces de los autores de este ensayo se unen a estos avatares, argumentando que la educación integral implica innovación, construcción y reconstrucción de espacios

educativos, por lo tanto, diálogo entre educadores, arquitectos, ingenieros, ambientalistas, entre otros profesionales.

Los espacios educativos no solo deben favorecer la interacción con la ciudad (un espacio que lleva muchos símbolos, recuerdos y vida cotidiana de muchas personas), sino también estar permeados por la ciudad y viceversa. La escuela y la ciudad se comunican entre sí, la escuela pertenece a la ciudad, por lo que necesita ser ocupada y cuidada como un espacio que pertenece a todos.

Valter Caldana (2014, online, nuestra traducción), con motivo del aniversario de la ciudad de São Paulo, aclara que

[...] En la estructuración de la ciudad, la ubicación de instalaciones educativas, escuelas, guarderías y otros son factores de aglutinación y polarización. Son, por tanto, agentes de organización del territorio que posibilitan la implantación de viviendas y otros equipamientos y servicios diversos, y son, finalmente, factores de valorización de la propia trama urbana.

En opinión del profesor y arquitecto, hablar de educación y ciudad es tratar un tema que se propone de manera sistémica. Reflexionar sobre la educación en el contexto de la ciudad se refiere no solo a pensar en la formación del estudiante a través del currículo oficial, o a través de las actividades y prácticas pedagógicas que se promueven, sino también a pensar en la educación "que es un servicio, que es un producto, que es un patrimonio, al mismo tiempo que también es un valor intrínseco e irrenunciable del proceso de construcción de ciudadanía" (Caldana, 2014, online, nuestra traducción).

En la misma línea, Jaime Giolo (2011), al escribir sobre la educación a tiempo completo, aborda de manera muy precisa el tema del espacio escolar y la relación entre escuela y ciudad:

Una de las formas que tiene la escuela de suplir la falta de espacio propio es obtenerlo de otros lugares, de iglesias, asociaciones, ONGs, etc. Es muy bueno que la escuela se relacione con la comunidad, porque hay mucho que aprender en contacto con las entidades colectivas externas a ella (comercio, transporte, industria, etc.). instituciones deportivas, grupos culturales, etc.). Por otro lado, es cierto que debe participar en la vida de la comunidad de manera organizada y educativa, llevando a cabo una acción prevista en su plan pedagógico. Por lo tanto, ir a la comunidad nunca puede representar un escape del espacio escolar o, lo que tiene la misma gravedad, una forma de que la escuela suplique la falta de espacio propio y condiciones de trabajo. Cuando una escuela tiene que dejarla para pedir prestada un aula a la iglesia o a una asociación comunitaria, significa que ni el gobierno ni la comunidad local consideran el espacio escolar como un entorno educativo y será difícil lograr buenos resultados pedagógicos. El concepto de ciudad educadora no se realiza de esta manera, sino sólo cuando la escuela se eleva al contexto externo como

una institución plena, fundamental para el mejoramiento de la propia comunidad.

No se pedirá a la industria y al comercio que desarrollen sus actividades de manera exquisita sin instalaciones adecuadas; No se pedirá a los administradores públicos que realicen un trabajo eficaz y eficiente sin reconocer su derecho a utilizar el dinero público para equiparse materialmente; No se les pedirá a los atletas que traigan medallas olímpicas sin darles los espacios adecuados para el entrenamiento requerido. ¿Se puede pedir a la escuela que imparta una educación de calidad sin las condiciones materiales mínimas?

Una gran parte de las llamadas escuelas brasileñas deben ser demolidas sumariamente y, en su lugar, deben construirse edificios escolares hermosos y funcionales, con espacio para clases, reuniones, salas de profesores, biblioteca, laboratorios, estudios grupales, comidas, ocio, deportes, etc. Escuelas donde estudiantes, profesores y otros profesionales de la educación puedan estar todo el día, organizando y realizando las actividades necesarias para la formación integral de los estudiantes. Considerando el contexto actual de Brasil, con su dinámica de desarrollo económico y social, este tipo de inversión es posible e impostergable (Giolo, 2011, p. 101, nuestra traducción).

Por lo tanto, la educación integral requiere, como ya se señaló, de espacios y planes que tengan como principios la experiencia, la intencionalidad, el sentido y la integralidad. Moll (2011) afirma que, para lograr esta educación integral de la persona, para humanizar la escuela, es necesario aumentar el tiempo de los niños (y de los docentes) en las escuelas. Sin embargo, señala que:

La extensión del tiempo de permanencia de los estudiantes tiene implicaciones directas en la reorganización y/o ampliación del espacio físico, en las horas de trabajo de docentes y otros profesionales de la educación, en inversiones financieras diferenciadas para garantizar la calidad necesaria para los procesos de cambio, entre otros elementos. La implementación de estos cambios requiere de procesos de mediano plazo que permitan a los sistemas educativos y a las escuelas, en su vida cotidiana, (re)construir y reorganizar su *modus operandi* (Moll, 2011, p. 28, nuestra traducción).

Las reformas recientes en la educación brasileña han puesto énfasis en las reformas curriculares, en la prescripción de habilidades y en el desarrollo de contenidos que permitan movilizar el conocimiento para resolver problemas de la vida cotidiana de los estudiantes de forma contextualizada. Política de Formación del Profesorado – Directrices y la Base Nacional Común – Formación Docente – BNC-FP (Brasil, 2019), también ha puesto gran énfasis en la capacidad del docente para contextualizar y desarrollar estrategias para garantizar el desarrollo de las competencias prescritas en la Base Curricular Común Nacional – BNCC (Brasil, 2018).

Son varios los estudios que han criticado y analizado los conceptos erróneos del BNCC y de la Formación BNC (Galian; Silva, 2019; Rodríguez; Peral; Mohr, 2019; Frangella; Dias, 2018). En general, este tipo de estudios cuestionan la concepción que se está sosteniendo

cuando se admite, en los propios documentos, que el éxito de la educación radica en las estrategias de los docentes para que los estudiantes se apropien de lo que se les está proponiendo, incluso afirmando que, con el BNCC, basta con que los docentes sepan enseñar.

Surgen muchas preguntas: ¿será suficiente garantizar una Base Nacional si no se revisan los fundamentos sobre los que se construye el sistema educativo brasileño, incluso en relación con sus características excluyentes, dualistas y arcaicas? Sin embargo, si no se revisan las bases materiales de la educación, compuestas también por edificios, con su arquitectura y sus disposiciones internas, educativas o deseducativas, ¿serán eficientes estas reformas que apuntan al currículo? ¿Están preparadas las estructuras escolares para trabajar teniendo en cuenta los cuatro principios enumerados en la investigación de Esteves (2021)? ¿Puede un aula con 35, 40, 45 alumnos para un profesor, con pupitres alineados y tal vez una o dos computadoras, con o sin conectividad, ser capaz de dar cuenta de estos principios, sobre todo después de todo el aprendizaje realizado en el contexto de la pandemia y que implica espacios más generosos, aperturas para las comunidades, infraestructura para la salud, la cultura, ¿Deben el deporte y la educación trabajar de manera integrada, a partir de los territorios y sus gentes?

Un cambio educativo profundo en el país, y no solo una reforma, requiere más que modificar el currículo de los estudiantes y la formación de los docentes. Exige un diálogo intersectorial entre las áreas de Educación, Infraestructura, Salud, Cultura, Deportes, por lo menos. Un diálogo que favorezca la construcción y elaboración de nuevos espacios educativos, espacios expansivos que conecten escuela y comunidad, que no solo incorporen nuevas tecnologías, sino que favorezcan la interacción efectiva con los signos y lenguajes de la sociedad, que permitan a los estudiantes interactuar entre sí y con el entorno social, que honren la autonomía garantizada en la LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996), para que las escuelas y las comunidades puedan planificar procesos y experiencias de aprendizaje significativos, con miras a construir un mundo en el que todos quepan.

A modo de reflexiones finales

La complejidad de los temas explicados en este artículo excluye cualquier pretensión de agotar las cuestiones o de aportar todas las dimensiones que pueden abordarse. Se propuso construir notas, enfatizando los principios de *experiencia*, *intencionalidad*, *sentido* y *comprensividad* como necesarios para profundizar en la comprensión de las políticas educativas que, a partir de la formación de los docentes y la permanente reestructuración curricular, deben

considerar la comprensión, relectura y ampliación de los espacios educativos con sus configuraciones, características y representaciones, considerando el compromiso con una educación desarrollo integral o pleno de la persona, previsto en la Constitución brasileña de 1988.

Cada uno vive y es atravesado por los espacios que motivan a interactuar, a crear, a innovar, o, por el contrario, a ser tímido, triste y aislado. Pensar la educación a partir de esta perspectiva puede significar la construcción de un camino promisorio que aún no ha sido ensayado por la educación brasileña.

REFERENCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AZEVEDO, F. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso en: 30 mayo 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Mais Educação, [S. l.], 2007.** Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2011-pdf/8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf>. Acceso en: 10 mayo, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2018. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acceso en: 10 mayo 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, 2019. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acceso en: 10 mayo 2023.

CALDANA, V. L. São Paulo, **Arquitetura e Educação.** Disponible en: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/arquitetura-urbanismo/6_Espa%C3%A7os_Educacionais_Inovadores_.pdf. Acceso en: 24 mayo 2023.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

ESCOBAR, H. Sociedade Brasileira de Pediatria. Retorno Seguro nas Escolas. Escolas não deveriam abrir com os altos índices da covid-19, dizem pesquisadores. **Jornal da USP**, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/escolas-nao-deveriam-abrir-com-os-altos-indices-da-covid-19-dizem-pesquisadores/>. Acesso em: 30 mayo 2023.

ESCOLANO BENITO, A. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Alinea, 2017.

ESTEVES, C. M. **Se essa rua fosse minha: relações da cidade com a educação na experiência paulistana**. 2021. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28544>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FRANGELLA, R.; DIAS, R. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da Educação Básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, 22, n. 1, jan./mar. 2018. 7-15. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 23 mayo 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAN, C. V. A.; SILVA, R. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5693>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. [S. l.]: Penso, 2011. *E-book*.

MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. [S. l.]: Penso, 2011. *E-book*.

MONTOYA, A. O. D. Realidade, Conhecimento Físico e Conhecimento Social: Processos e Mecanismos Comuns de Construção. **Schème**, Marília, v. 5, n. esp. 40 a 64, 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3221>. Acesso em: 30 feb. 2023.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2021.

PACHECO, J. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto Editora, 2019.

PIAGET, J. **A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

RIBEIRO, D. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP1. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SACRISTÁN, G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Ed. da USP, 2007. Disponível em: https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_espaco_do_cidadao_2007.pdf. Acesso em: 30 abr.2023.

SILVA, C. A. P. Ambiente escolar: o currículo oculto maltratado. **Revista Educação em Questão**, v. 28, n. 14, p. 192-214, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4470/3661>. Acesso em: 02 jun.2023.

TEIXEIRA, A. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. RBEP. Brasília, DF: MEC-Inep, 1983. p. 243-56. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/documentos/alfabetizacao-de-adultos/valores-proclamados-e-valores-reais-nas-instituicoes-escolares-brasileiras/>. Acesso em: 30 mayo 2023.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIM, V. T. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

VIEIRA, M.M. S.; GALIAN, C. V. A. Modelo de professor – atribuições identitárias em políticas articuladas à Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Linguagem**, v. 25, n. 1 p.127-150, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/1037360>. Acesso em: 04 ago. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: Queremos agradecer al Programa de Posgrado en Educación, Arte e Historia de la Cultura, en la persona de la Sra. Cassia Esteves, quien movilizó a estos autores con su Trabajo de Fin de Máster.

Financiación: Centro Histórico y Cultural Mackenzie – CHCM de la Universidad Presbiteriana Mackenzie – UPM.

Conflictos de intereses: No aplicable.

Aprobación ética: No aplicable.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Aportaciones de los autores: Todos los autores trabajaron juntos y compusieron el texto de forma dialógica, sin superposición de funciones.

Procesamiento y editoración: Editorial Iberoamericana de Educación.
Revisión, formateo, normalización y traducción.

