

## La estética del espacio escolar: un eje para transformar el conocimiento práctico docente

*The aesthetics of the school space: an axis to transform practical teaching knowledge*



**Ana Márquez-Román** es Personal Investigador en Formación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga (España) · [marquezr@uma.es](mailto:marquezr@uma.es) · <https://orcid.org/0000-0003-2486-8827>



**Encarnación Soto Gómez** es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga (España) · [esoto@uma.es](mailto:esoto@uma.es) · <https://orcid.org/0000-0001-5758-1684>

### Cómo citar este artículo

Márquez-Román, A. y Soto Gómez, E. (2023). La estética del espacio escolar: un eje para transformar el conocimiento práctico docente. *Investigación en la Escuela*, 106, 174-188. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.14>

**Resumen.** ¿Repensar el espacio educativo favorece el desarrollo profesional docente? Este artículo pretende mostrar la sugerente y hasta ahora inexplorada relación entre el diseño del espacio escolar y la transformación del *conocimiento práctico* del profesorado. Para ello, y desde el marco de la investigación cualitativa, se analiza la experiencia vivida por un grupo de cuatro maestras de Educación Infantil a través de un estudio de caso que incluye una recogida de información amplia y diversa: relatos de vida, entrevistas, grupo de discusión, análisis documental, y una inmersión y observación prolongada en el contexto a lo largo de tres años.

Los resultados de esta investigación muestran que, para este grupo de maestras, la reflexión sobre el diseño, modificación y vivencia del espacio es un eje relevante para la transformación de su conocimiento práctico. Por un lado, por su naturaleza física y tangible, el espacio les permite visibilizar y generar consciencia sobre sus actuaciones más automáticas para comenzar a repensarlas y reconstruirlas (*teorización de la práctica*). De forma paralela, crear y habitar un nuevo espacio les genera una experiencia estética que las moviliza hacia nuevas respuestas y guiones de acción, condicionando una nueva mirada, postura y forma de ser docente (*experimentación de la teoría*).

**Abstract.** Does rethinking the educational space favour the professional development of teachers? This article aims to show the suggestive and hitherto unexplored relationship between the spatial design of the teaching space and the transformation of the *practical knowledge* of teachers. To do this, and from the framework of qualitative research, the experience lived by a group of four Early Childhood Education teachers is analyzed through a case study that includes a collection of broad and diverse information: life stories, interviews, group of discussion, documentary analysis, and prolonged immersion and observation in the context over three years.

The results of this research show that, for this group of teachers, reflection on the design, modification and experience of space is a relevant axis for the transformation of their practical knowledge. On the one hand, due to its physical and tangible nature, the space allows them to make visible and generate awareness of their most automatic actions in order to begin to rethink and reconstruct them (*practice theorization*). In parallel, creating and inhabiting a new space generates an aesthetic experience that mobilizes them towards new responses and action scripts, conditioning a new view, posture and way of being a teacher (*experimentation of the theory*).

### Palabras clave · Keywords

Desarrollo profesional docente; conocimiento práctico; espacio educativo; estética; estudio de caso  
Teacher professional development; practical knowledge; educational space; aesthetics; case study



Recibido: 2022-05-18 | Revisado: 2023-07-17 | Aceptado: 2023-07-17 | Publicado: 2023-07-17

DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.14> | Páginas: 174-188

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/index>

## 1. Revisión de la literatura

“No solamente nuestros recuerdos, sino también nuestros olvidos están ‘alojados’. Nuestro inconsciente está alojado. Nuestra alma es una morada. Y al acordarnos de las casas y los cuartos aprendemos a morar en nosotros mismos” (Bachelard, 2000, p. 29).

Todo lo que hacemos -y todo lo que somos- ocurre en un espacio que entra en relación de influencia recíproca con nuestro ser, determinando y siendo a su vez determinado por este. Nos encontramos en constante diálogo e interacción con el entorno, hasta el punto de que es imposible separar la imagen del yo de su existencia espacial (Pallasmaa, 2006): “Yo soy el espacio donde estoy”, decía el poeta Noël Arnaud en *L'état d'ébauche* (1950).

Desde los primeros filósofos hasta hoy, el espacio ha sido y es estudiado desde numerosos ámbitos de conocimiento entre los que se encuentran la fenomenología de la arquitectura, la antropología, la neurociencia, la biología humana y, por supuesto, la pedagogía, para la cual la importancia del espacio reside en las corrientes constructivistas e interaccionistas. Corrientes por las que se entiende que el conocimiento se construye como producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio (Rodríguez Arocho, 1999); lo que supone, como propone Barad (2007) con su sugerente concepto de *intracción*, que los sistemas vivos no son cosas separadas que entran en relación, sino elementos que se construyen en virtud de esas relaciones y contextos que habitan (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2021). Es decir, los individuos no preexisten a sus interacciones, sino que son el producto de tales intrarelaciones entrelazadas con el entorno.

Esta concepción del desarrollo y aprendizaje humano ha estimulado un reciente y fuerte interés por el diseño de espacios educativos (McNeil y Borg, 2018). Sin embargo, este no parece estar teniendo un impacto real en nuestras escuelas, las cuales, generalmente, siguen ofreciendo una organización espacial con una estructura, concepto y trasfondo idénticos al de los últimos cincuenta e incluso cien años (López, 2021): aulas repletas de mesas y sillas direccionadas hacia la pizarra o la mesa del docente, con paredes asépticas en la escuela primaria y superior, y con paredes sobrecargadas de colores y dibujos estereotipados en la escuela infantil, que, con la mejor intención de maestros y maestras, siguen perpetuando una imagen de infancia pasiva e infantilizada (Riera Jaume, 2005).

Pero, ¿por qué se hace tan difícil el cambio a pesar de que ya los tiempos y los retos educativos son otros?

### 1.1. Aulas de ayer y hoy. El fruto del conocimiento práctico docente

Dice Punset (2014) que “la plasticidad cerebral tiene una paradoja: una vez que has aprendido algo, aunque sea sin darte cuenta, cuesta mucho desaprenderlo, porque ya has creado un camino físico, químico y eléctrico en tu cerebro” (pp. 103-104).

Según Arnaus (1999), este es precisamente uno de los principales obstáculos del cambio: las maestras y maestros, durante su etapa escolar como alumnos y alumnas, han experimentado unas determinadas relaciones en el aula y han construido unas imágenes muy sólidas, difíciles de abandonar, sobre cómo debe ser el proceso educativo. Un proceso que además, por regla general, se ha caracterizado por una enseñanza más reproductora que transformadora, impregnando la biografía escolar del profesorado y convirtiéndose en modelos inconscientes y automáticos de acción.

Este ADN experiencial ha condicionado con frecuencia la puesta en práctica de los ideales a los que los y las docentes aspiran, ya que se genera una distancia entre lo que saben y quieren, y lo que realmente terminan haciendo debido a la variable inconsciente que determina sus acciones. Es decir, una distancia entre lo que dicen y su *conocimiento práctico*, definido por Pérez Gómez (2017) como “el conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones que, de modo rápido, económico y eficaz, operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación” (p. 17).

En investigaciones anteriores (Márquez-Román y Soto Gómez, 2021a), iniciamos el estudio del espacio como reflejo del conocimiento práctico del profesorado, presentándose este como un escaparate privilegiado para observar sus actuaciones más automáticas y las posibles disonancias con sus teorías proclamadas. Así, por ejemplo, en el contexto investigado en dicho artículo encontrábamos que, a pesar de la inclinación declarada de las docentes hacia los materiales naturales y los colores neutros, aún existía una fuerte persistencia de mobiliario y enseres de plástico, con estampados infantilizados y colores estridentes.

En este artículo abordamos una nueva investigación, donde consideramos necesario indagar en el poder transformador del diseño espacial, es decir, ¿es el espacio tan solo un “chivato” del conocimiento práctico docente, o la reflexión, rediseño y vivencia de nuevos espacios puede suponer una cierta reconstrucción de dicho conocimiento?

Esta es una pregunta que requiere analizar, en primer lugar, la dirección y el sentido con el que se están realizando los cambios en los espacios escolares, los cuales, como toda transformación social, vienen determinados por las características propias de la era actual, denominada por Pérez Gómez (2012) como la *aldea global* o *era de la información*.

En esta era, y con el objetivo de alcanzar la máxima rentabilidad, se ha acelerado la producción y el consumo, generando una atmósfera de apariencias, artificialidad y modas. Además, la tecnología y la consecuente globalización han creado lo que algunos denominan *desdiferenciación* (Lash, 1990; Smart, 1992), dándose una fuerte interrelación entre culturas y una consecuente fusión de las características identitarias de las mismas. Toda una aparente unificación cultural positiva donde, lejos de unir, se ha excluido, invisibilizado y minusvalorado determinadas sensibilidades en pro de imponer las características de una cultura elitista y colonial.

Esto también se ha visto reflejado en las escuelas y en concreto en el diseño de espacios educativos, donde maestros y maestras han acogido acriticamente nuevos diseños espaciales -influenciados principalmente por las tendencias propias de países del norte de Europa (presencia de mobiliario y materiales de madera, con colores claros y de estilo minimalista)- sin analizar el fondo y la necesaria relación que estos diseños tienen con otros modos de entender la relación educativa y, sobre todo, con los propios modos de entender la enseñanza y el aprendizaje.

De esta forma, y aunque no descartamos que en ocasiones estas adopciones de tendencias puedan estimular una reflexión en torno a los procesos educativos que los niños y niñas de hoy necesitan, consideramos que para que la transformación espacial implique un cambio trascendente, esta no puede ser determinada por una cuestión de modas cuyo resultado sea disfrazar viejas prácticas. Como señala Andreo León (2019), el diseño espacial ha de concebirse como una herramienta para el aprendizaje activo del alumnado, y también, como venimos planteando, como una herramienta para estimular la reflexión docente sobre los cimientos en los que se sustentan su práctica diaria.

## 1.2. Experiencia estética y espacios posibles. El necesario desarrollo del pensamiento práctico

Valorando lo anterior, consideramos de fundamental importancia constatar la diferencia entre crear y habitar *espacios estetizados*, y crear y habitar *espacios estéticos*, pues a diferencia de la estetización, la estética no es sinónimo de decoración u ornamentación. La experiencia estética se refiere al vínculo con los demás y con el mundo, con el orden simbólico y la estructura de significados. Tal y como la definíamos en Márquez-Román y Soto Gómez (2021b), la estética es un “sentir sensible”, que asume una actitud de encuentro y atención a lo que hacemos, a todo lo que se conoce y a todo lo que se está por conocer. Es la capacidad de maravillarse en la relación con el otro y con lo otro.

Si nos remontamos al origen griego de la palabra (*aisthesis*), esta hace referencia a la sensibilidad hacia la realidad del entorno (Veschi, 2018), siendo llamativo que, de la misma raíz etimológica, surge, añadiéndole el prefijo privativo an-, la palabra “anestesia”. Esto es revelador ya que podemos decir que lo contrario a la estética, según su propio origen griego, es estar anestesiado, adormecido e insensible a los estímulos. La estética se asemeja por tanto con el estar “despierto” o, como señala Bloom (2007), vivir como un ser humano plenamente consciente.

Volviendo entonces a la diferenciación entre espacio estetizado y espacio estético, podemos definir este último como aquel que provoca experiencia estética, entendida esta como aquella que implica una relación de cuidado, una relación auténtica, consciente, intencional y trascendente con el entorno, con el propio espacio y con los objetos y personas que en él habitan.

Es en este marco en el que nos cuestionamos si la reflexión, rediseño y vivencia de este espacio estético puede o no tener conexión con el conocimiento práctico del profesorado y su necesaria transformación hacia una consciencia reflexiva de la práctica docente. Esto es, su transformación en *pensamiento práctico* (Pérez Gómez, 2017), el cual incluye tanto el *conocimiento en la acción* como el *conocimiento reflexivo sobre la acción* (Schön, 1992), y que cuyo desarrollo necesita por tanto de dos procesos claves:

- La *teorización de la práctica* (Hagger y McIntyre, 2006), como “reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y utilizando como recursos los resultados de la investigación educativa más consciente” (Pérez Gómez, 2010, p. 98).
- La *experimentación de la teoría*, es decir, el proceso complementario de convertir las nuevas teorías personales en modos concretos y ágiles de interpretación y actuación informada (Korthagen y Nuijten, 2018).

Estos dos procesos suponen tanto la reconstrucción de representaciones como la transformación de las dimensiones que sustentan nuestras acciones y que son extremadamente resistentes al cambio. Cuando se asientan estas nuevas formas de interpretar y actuar, informadas por las nuevas concepciones teóricas, podemos afirmar que el nuevo pensamiento práctico se ha consolidado (Soto Gómez, 2022).

Pero, ¿de qué manera se relaciona y en qué sentido interviene el espacio educativo en todo ello?, ¿cómo la modificación del espacio alimenta el aprendizaje del profesorado y, por tanto, el desarrollo de su pensamiento práctico? Para dar respuesta a estas preguntas, la presente investigación tiene como objetivo explorar y comprender la posible relación entre el diseño estético del espacio y la reconstrucción del conocimiento práctico de un grupo de docentes. Es decir, analizar si el diseño espacial favorece la consciencia de sus acciones más automáticas, y si la reflexión, rediseño y vivencia de nuevos espacios puede estimular la reconstrucción de dichas acciones.

## 2. Método

### 2.1. Enfoque metodológico

El foco de estudio seleccionado supone considerar la cultura como redes de significado cuyo análisis necesita no tanto de una ciencia experimental en búsqueda de leyes, sino de una ciencia interpretativa en búsqueda de significados (Geertz, 2003), por la que se entiende que el mundo cognoscible es el del sentido atribuido por los individuos. En su dimensión epistemológica, esta investigación se enmarca por tanto en el paradigma interpretativo-constructivista y en escuelas de pensamiento como la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, entendiéndose que para interpretar y comprender la conducta humana hay que prestar atención a los significados, intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas de los sujetos estudiados (Tejedor, 2017).

En este marco metodológico necesariamente cualitativo, desarrollamos un estudio de caso con una duración de tres años naturales, extendidos en cuatro cursos académicos (desde abril de 2019 hasta octubre de 2021) en el Centro de Educación Infantil y Primaria “Nuestra Señora de Gracia”.

### 2.2. Participantes

“El Gracia”, como cariñosamente lo llama toda su comunidad, se trata de un pequeño colegio público situado en el centro de la ciudad de Málaga (España), de solo una línea educativa, que, desde el año 2004, se adscribe en el Plan de Compensatoria de la Junta de Andalucía y, desde el 2015, en la Convocatoria para Centros de Dificil Desempeño.

Dicho centro es elegido mediante el procedimiento de muestreo teórico o intencionado por sus peculiares y sugerentes características para la presente investigación, ya que su historia pasada y presente ha venido y viene determinada por una especial implicación de su equipo docente y directivo en la mejora continua del proceso educativo, donde la formación permanente del profesorado tiene un papel relevante.

El estudio se centra concretamente en el equipo docente del Segundo Ciclo de Educación Infantil, conformado por tres maestras tutoras y una maestra de apoyo, así como en el equipo directivo conformado por la directora del centro y la jefa de estudios. Sin embargo, y debido a que se trata de un estudio en profundidad que se ha extendido a lo largo de tres años, y donde se han considerado múltiples fuentes de información, este engloba otros muchos participantes secundarios que han formado parte de la historia de este centro durante esos años, como han sido voluntarios, arquitectos y formadores educativos que se reunían y colaboraban con las docentes para atender a diferentes proyectos de mejora metodológica y espacial del centro.

### 2.3. Instrumentos de obtención de información

Las técnicas de recogida de datos, presentadas en la Tabla 1, han sido diversas con el objetivo de reducir sesgos y aumentar la comprensión del caso a través de la triangulación (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

**Tabla 1***Técnicas y características de la recogida de datos*

Técnica	Recogida de información	Sentido y finalidad de la recogida
Observación sistemática no participante	125 horas 25 sesiones, entre abril de 2019 y octubre de 2021	Registro escrito y fotográfico de la vida del centro: evolución del aspecto físico de los espacios, y actuación del alumnado y profesorado en ellos.
Grabaciones de reuniones de las docentes con equipos de arquitectos (G1-2), voluntarios (G3) y formadores (G4)	G1, 04/07/2019	Estudio de los procesos de reflexión y toma de decisiones de las docentes respecto al espacio, en sus encuentros con otros profesionales.
	G2, 26/07/2019	
	G3, 16/01/2020	
	G4, 25/10/2021	
Entrevistas individuales semiestructuradas al equipo docente (E1-4) y directivo (E5-6)	E1, 20/05/2019	Recogida de información inicial sobre el centro y los posicionamientos y decisiones que sustentan la práctica educativa de las docentes, sirviendo esto como guía para la observación sistemática.
	E2, 27/05/2019	
	E3, 28/05/2019	
	E4, 30/05/2019	
	E5, 02/07/2019	
	E6, 02/07/2019	
Grupo de discusión semiestructurado con el equipo docente y directivo	1 hora y media GD, 25/01/2021	Recogida de información sobre la percepción del equipo acerca del propio proceso de transformación vivido. Para ello se utilizan técnicas de elicitación (Barton, 2015; Richard y Lahman, 2015) (un abanico de materiales y recursos fotográficos de la actuación docente sobre el espacio, extraídos de las sesiones de observación) para intentar trascender las teorías declaradas y bucear en la dimensión tácita de su conocimiento práctico.
Relatos de vida del equipo docente (R1-4) y directivo (R5-6)	R1, 25/01/2021	Análisis de narraciones y reflexiones sobre la propia experiencia escolar y profesional del equipo docente y directivo en relación al espacio educativo.
	R2, 04/02/2021	
	R3, 01/03/2021	
	R4, 08/03/2021	
	R5, 09/03/2021	
	R6, 26/03/2021	
Documentos del centro desde 2003 hasta 2021 (7 archivos)		Revisión y consideración del contexto e historia social y pedagógica del centro desde la instauración del proyecto inicial hasta la actualidad.
Otros documentos de interés: artículos de periódico, documentales, entradas en la página web y la página de la red social Facebook del centro, etc. (15 archivos)		

## 2.4. Análisis de datos y categorías de análisis

Para la reunión y cruce dialéctico de toda la información recogida, nos hemos apoyado en el software de análisis de datos cualitativo Nvivo 12, donde se almacenaron y organizaron con coherencia y rigor un total de 64 archivos (fuentes de información).

En este sentido, se realizó un análisis categorial de la información (Gibbs, 2012) organizando las más de 1200 referencias extraídas (bits de datos) en 7 categorías principales (Figura 1), ramificadas en subcategorías de hasta tres niveles. Entre estas 7 categorías cabe hacer mención especial a la que hace referencia a la relación entre el trabajo con el espacio y el desarrollo del pensamiento práctico, subdividida a su vez en los dos procesos principales que han determinado esta transformación: “Teorización de la práctica” y “Experimentación de la teoría”.



del profesorado, produjo ocho vacantes que fueron asumidas por un grupo de docentes ilusionados que solicitaron voluntariamente su adscripción, iniciando en el curso 2003-2004 un proyecto adaptado a las necesidades iniciales del centro y titulado “La ilusión de vivir y crecer en compañía”.

Este proyecto se sustentaba en cuatro pilares básicos: la convivencia y el clima escolar; el desarrollo de la identidad y la autoestima del alumnado; un currículo que respondiera a sus necesidades; y una apuesta clara por favorecer las relaciones con el entorno dentro de un clima de apertura, respeto y reconocimiento a la comunidad educativa (Proyecto “Prácticas innovadoras”, 2017-2018). Actualmente estos pilares siguen perviviendo, aunque se han enriquecido y ampliado con el devenir del centro, el cual hoy duplica el número de alumnado, además de presentar una diversificación en la procedencia social de las familias y una fuerte bajada del absentismo al 3,8% (Plan de Centro, 2020-2021).

### 3.1. El motor de la transformación espacial y pedagógica: interés, inconformismo y una vivencia constante en “lo provisional”

Desde la llegada del equipo inicial se consideró que “un elemento importante que influye en la convivencia escolar son los espacios”, planteándose ya entonces una primera reorganización de las aulas y considerando que “la distribución del espacio y los pupitres de manera vertical impiden la comunicación” (Proyecto “La ilusión de vivir y crecer en compañía”, 2003-2004). Desde aquel momento, las reflexiones y transformaciones en relación con el espacio no han cesado, hasta el punto de que, influenciadas por el enfoque reggiano y tras la visita a distintos centros donde se desarrollan modelos educativos activos, dan el salto hacia una propuesta metodológica (coloquialmente conocida como “trabajo por ambientes”) donde el espacio cobra un papel relevante.

De este modo, y aunque aún siguen manteniendo el trabajo por proyectos como eje didáctico vertebrador, se observa durante el estudio un fuerte proceso de retroalimentación entre la transformación espacial y la metodológica al ponerse en marcha una propuesta donde se abren momentos para que los niños y niñas circulen libremente por los diferentes espacios que conforman todo el ciclo, los cuales se convierten en provocadores de situaciones de aprendizaje autónomo:

Antes teníamos unos quince niños y así es muy fácil trabajar por proyectos porque trabajas con cinco, y otros diez se quedan jugando. Aun así, hoy por hoy, los hacemos y funcionan bien, pero nos planteamos de qué manera la mezcla de edades era otra de las posibilidades que habíamos estado leyendo. Y en este cole, aunque ya se trabajaba mezcla de edades desde mayores a pequeños, es decir, sabemos su potencialidad y el trabajo de convivencia que fortalece, queríamos potenciar en infantil ese trabajo. Y una de las maneras que empezamos a leer y a indagar eran los ambientes de aprendizaje. El curso pasado estuvimos yendo por diferentes colegios que trabajan de esa manera, y todo eso nos hizo ver que podía ser muy beneficioso para el alumnado dotar el aula de material para que el juego libre fuera mucho más potente (E3, Ana Belén, 28/05/2019).

Esta propuesta metodológica, en estado experimental y a la que aún no quieren darle nombre ni etiqueta, deriva en una necesidad de cuidado estético del espacio escolar que comienza con la ruptura de la estructura habitual de las aulas del ciclo de Educación Infantil, descongestionándolas de algunas mesas y sillas, y proponiendo un espacio más abierto. Estas, además, se van enriqueciendo progresivamente de material cada vez más desestructurado, que se distribuye por temáticas diferenciadas (juego simbólico, arte, ciencia y naturaleza, construcciones) y que desbordan las tres aulas de infantil, invadiendo el hall del colegio y, progresivamente, los espacios exteriores (Figura 2).

**Figura 2**

*Algunos de los espacios interiores y exteriores del Segundo Ciclo de Educación Infantil*



En este camino entre el deseo y la realidad, no todo lo que se ve se corresponde sin embargo con sus sueños. Las docentes son conscientes de que abordan todos los cambios de transformación espacial que las limitaciones financieras de la escuela pública les permite. A pesar de ello, están intentando imaginar otros posibles, buscando alternativas con una actitud comprometida: “estamos experimentando, valorando y reflexionando. Sabemos que es bueno y que es el camino, pero tenemos que seguir trabajando” (E5, Maribel, 02/07/2019).

Esta disposición positiva y la convicción de que deben mantenerse en un constante estado de reflexión sobre su práctica emergen como uno de los requisitos fundamentales que ha estimulado la reconstrucción del conocimiento práctico de estas docentes. El anhelo de lo que quieren ser, la ansiada y continua búsqueda, el impulso, el inconformismo y el rechazo a lo “definitivo”, a la costumbre y al hábito, es lo que en este caso las mantiene en movimiento.

En este sentido dice Bachelard (2000) que “más vale vivir en lo provisional que en lo definitivo” (p. 70), pues tal y como empiezan a profundizar algunos estudios (Morelli, 2010), la mente humana vive en relaciones, vive “en el futuro”, así como “en el pasado” y “en el presente”, y algunas de sus principales posibilidades residen en el “todavía no”:

Tú sabes que quieres hacerlo, pero no sabemos muy bien cómo. Tienes que ir probando. Nosotros llevamos años probando a mezclarnos (...) y ahora este tipo de mezclas donde decimos “vamos a jugar libremente, proponiendo estas cosas”. (...) Y yo creo que nunca se acabará de terminar, porque nunca valoramos lo que hacemos como un éxito total que se va a quedar tal cual. Todavía no hemos dado con la tecla (E4, Isa, 30/05/2019).

### 3.2. La teorización de la práctica. El espacio como imagen ineludible del conocimiento práctico

En el camino formativo de estas docentes, las palabras de Alfredo Hoyuelos, maestro y autor de referencia para la Educación Infantil y figura clave en la difusión del enfoque reggiano en España, se convierten en la provocación necesaria para comenzar a “mirar con otros ojos” el espacio. Un espacio en el que ven reflejada -y, por consiguiente, pueden empezar a replantearse- su imagen de infancia y educación:

A mí me impresionó mucho escuchar a Hoyuelos. El cambio estético en El Gracia vino cuando

fuimos a una charla a Madrid con Hoyuelos. (...) Cuando él nos habla de que no puede con esas maestras de infantil que ponen un *fixo* [cinta adhesiva] mal puesto o que colocan los dibujos doblados... Cuando él nos habla de todo eso y nosotras nos damos cuenta de que somos esas maestras decimos "es verdad que no puede ser". (...) y ya no paramos hasta que trajimos a Hoyuelos al colegio. Fue un regalo, porque hay un tema de formación, porque lo escuchas y te lo replanteas y empiezas a mirar con otros ojos. Y te planteas por qué tenemos una estética tan infantilizada, por qué entiendo que es eso lo que quieren los niños (R1, Maribel, 25/01/2021).

Las maestras empiezan así a tomar una consciencia real del espacio habitado, empezando a definirse unos criterios estético-espaciales explícitos y haciéndose patente la construcción de un discurso al respecto: las docentes empiezan a hablar del paisaje visual, táctil, lumínico y sonoro, mostrando un rechazo claro hacia el uso de colores estridentes, con preferencia por los colores cálidos y la madera como material por excelencia. Hablan del orden como elemento clave para la construcción de un ambiente amable, cómodo y armónico; de espacios progresivamente naturalizados, no uniformes, flexibles y provocadores, reflejándose también todo ello en los espacios que rediseñan (Figura 3).

### Figura 3

*A la izquierda, espacios del aula de 5 años entre 2013 y principios de 2019. A la derecha, esos mismos espacios en octubre de 2019*



Estas declaraciones y actuaciones de las docentes hacen patente una consciencia. La teoría, desde las palabras de Alfredo Hoyuelos, sacude y les hace conscientes de las limitaciones del espacio que habitan; algo que supone un primer paso de lo tácito a lo explícito y que por consiguiente ya empieza a evidenciar un cierto desarrollo del pensamiento práctico.

Durante todo este proceso, sin embargo, conviven sus criterios más automáticos con los criterios externos que están tratando de incorporar y que, como pueden verse en las fotografías (Figura 3), también se ven influenciados por las tendencias nórdicas que están envolviendo actualmente el panorama educativo, con un estilo espacial minimalista, menos estridente y saturado.

De esta forma, y a pesar de que, para las docentes, estos cambios se realizan en pro de un aprendizaje

activo del alumnado (y así se ha conseguido en la mayoría de los casos, como se ha podido evidenciar en las observaciones de la actuación de los niños y niñas en los espacios), en ocasiones estos cambios parecen terminar derivando en una simple estetización o transformación vacía que, lejos de proponer nuevas experiencias de aprendizaje, dificultan la persecución de este objetivo.

Un ejemplo de ello se hizo visible durante una visita de Carme Cols y Josep (Pitu) Fernández al centro, una pareja pedagógica que se dedica actualmente a la formación sobre la naturalización de espacios (Cols y Fernández, 2019, 2021). En esta visita, concertada por el propio equipo directivo y docente para avanzar en la mejora de los espacios exteriores (Figura 4), esta pareja pedagógica deambulaba por el centro haciendo visibles situaciones que hasta entonces estaban pasando desapercibidas: dos niñas se sientan en las mesitas de madera del patio para desayunar, una en frente de la otra. En el centro de la mesa hay una maceta decorativa. "Fíjate en los pequeños detalles", dice Carme Cols, "es muy bonito tener una maceta, pero fíjate cómo ellas la retiran rápidamente porque no se ven las caras. La retiran rápidamente porque le dan valor a esa mirada" (G4, 25/10/2021).

#### Figura 4

*A la izquierda, el patio pequeño en 2013. A la derecha, imágenes del mismo patio en octubre de 2021, tras la creación de un arenero, una casita de madera y otros elementos para la naturalización del espacio*



Este es uno de los muchos momentos en los que el espacio les “habla” a las docentes acerca de su actuación, en este caso atropellada y no suficientemente cuestionada desde el punto de vista pedagógico, pero siempre interesada y abierta a la mejora.

Esto es quizás lo que hace del trabajo con el espacio un eje con una potencialidad única respecto a otros posibles ejes formativos: la cinta adhesiva mal colocada o la posición inadecuada de elementos, como en el caso de la maceta, son imágenes fijas que no puedes esquivar una vez te haces consciente de ellas. Y esto es porque el espacio es uno de los factores más visibles, físicos, tangibles y perceptibles de nuestra enseñanza. Es donde nuestro conocimiento práctico se hace cuerpo. Es una de las maneras más reseñables de “ver”, en el sentido literal de la palabra, nuestro hacer.

Con todo, podemos inferir que el análisis de nuestros espacios o *teorización de la práctica*, adquiere un potencial extraordinario en la formación docente en cuanto que hace visibles nuestras ideas más inconscientes e implícitas, y nos facilita por consiguiente su posible reflexión y reconstrucción.

### 3.3. La teorización de la práctica. El papel de la mirada externa, crítica e ilustrada

En este proceso de teorización de la práctica es importante remarcar el papel relevante del contacto con la teoría, pues, como hemos visto con los ejemplos de Alfredo Hoyuelos, Carme Cols y Pitu Fernández como acompañantes y provocadores en el proceso formativo de estas docentes, para que la visibilización del conocimiento práctico ocurra se hace imprescindible el contraste con el conocimiento teórico, que en

este caso viene de la mano de personalidades expertas que aportan una mirada ilustrada, pero que también se produce, como las propias maestras hacen patente en numerosas ocasiones, a través de otras muchas vías formativas como lecturas, talleres o visitas a otros centros educativos.

Esto es importante para no acabar dialogando, como señala Maldonado-Ruiz (2022), “en una habitación de eco donde los estímulos que recibimos son el reflejo de nuestras propias ideas” (p. 61). Además, es especialmente necesario en el caso del análisis y reflexión espacial ya que, como señala Haapala (2005), en nuestra forma de relacionarnos con los lugares tiene un papel trascendental el grado de frecuentación, suponiendo esto que resulte más difícil percatarnos de las características de un ambiente familiar que de uno extraño, en tanto que nuestra atención se ve reducida en el primero de los casos al habernos ya aclimatado a dicho ambiente. Eisner (2006) solía comentar a propósito que “crecer en una cultura es un camino que nos enseña a mirar, como así también a no mirar” (p. 11).

Es reseñable por tanto el papel de “los otros” que nos hacen mirar nuestros espacios frecuentes como espacios “extraños”, necesitados de una mirada crítica constante. Los otros, con sus miradas externas, nos sacan de nuestros hábitos rutinarios para “vernos desde fuera”.

Además, en el caso de estas maestras, no solo las personas externas al centro funcionan como “retadores” de su conocimiento práctico sino también los propios compañeros docentes:

(...) un curso, me acuerdo que en el hall teníamos los corchos grandes en las paredes, y yo corté un papel continuo de aquella manera y lo coloqué, y estaba doblado y descuadrado. Y se asomó una compañera y me dice: “¿tú has puesto eso?”. Y le dije: “¿qué pasa?”. Y es que..., claro, viene alguien a la que le chirriaba mucho, y yo..., que era mayo y estaba muerta y cansada, puse eso por taparlo. Entonces si hay algo que choca, va a venir alguien a decírtelo, porque lo que sí sabemos es que tenemos la misma opinión en líneas generales (E2, Sara, 27/05/2019).

El otro, como vemos, es el “lugar”, la condición, donde la mente se vuelve posible. En otro lugar está el “lugar” donde la mente trasciende y puede cambiarse a sí misma. Y en este sentido es importante señalar la importancia de la coordinación docente y de figuras que “retan la mirada”. Algo que, de hecho, es reivindicado por las propias docentes, quienes reclaman la existencia de personal preparado para fomentar su propia educación estética y, por consiguiente, la de los niños y niñas (Figura 5).

### Figura 5

*A la izquierda, el aspecto de una de las paredes a principios de 2019. A la derecha, producciones del alumnado y su exposición en diciembre de 2019, donde se destila un avance en la educación estética de maestras, niños y niñas*



### 3.4. La experimentación de la teoría. Rediseñar y habitar un nuevo espacio como elemento transformador de nuestras disposiciones docentes

Ahora bien, como señalan Pérez Gómez *et al.* (2015), teorizar la práctica, la reflexión sobre la acción o, en este caso concreto, la reflexión sobre el espacio, no es suficiente para el paso del conocimiento práctico al pensamiento práctico. Es necesario *experimentar la teoría*, es decir, diseñar y habitar los nuevos espacios que surgen a partir de la reflexión sobre los diseños espaciales anteriores.

Para estas docentes, este proceso de modificación del espacio parece implicar, en primer lugar, una modificación de su propia posición corporal, lo que provoca a su vez un estado de “pérdida” que remueve sus prácticas educativas habituales y que las mueve hacia la búsqueda de nuevas respuestas y guiones de acción:

Yo creo que es una cosa que va y que viene, es decir, que va y que provoca. Tú vas haciendo intervenciones buscando una cosa y te encuentras con un regalo que se añade y te hace también cambiar tu forma de estar. A lo mejor al principio no se pensaba tanto cómo se ha cambiado la forma de estar en el aula como luego lo que te provoca ese cambio que has hecho. Tú buscas una cosa y haces un cambio, pero luego con ese cambio te encuentras nuevas posibilidades de hacer y eso genera aún más cambios (GD, Maribel, 25/01/2021).

Un ejemplo concreto de ello se observa con la pérdida de elementos emblemáticos y hasta ahora incuestionables como es el de la mesa de la maestra, cuya inexistencia obliga a las docentes a buscar otro punto de apoyo, otra forma de estar en el espacio, otra forma de ser docente:

Yo desde que entré aquí al Gracia lo primero que me llamó la atención fue no ver una mesa de maestro. (...) Porque por los otros colegios por donde yo había ido pasando siempre estaba la mesa y la silla grande. Y aquí eso ya se difuminaba (E1, Esperanza, 20/05/2019).

Esa sorpresa por la desaparición de un elemento hasta ahora incuestionable para ellas se puede corresponder con el origen de un aprendizaje, donde hay una acción de discontinuidad, de al menos una percepción relativa de falta y destrucción de un orden. La “destrucción” para la posterior construcción de nuevas configuraciones espaciales derivan en nuevas configuraciones mentales y operativas, nuevos códigos reguladores de la actuación docente:

Yo creo que hay un cambio importante en el papel de la maestra, porque la maestra ya no es la que canta la canción, la que dice quiénes son los responsables y la que va dirigiendo durante todo el día la secuencia... En el momento en el que tú das autonomía real, de que los niños decidan, elijan y hagan, tú también estás perdiendo tu papel protagonista, estás metiéndote en una historia horizontal (GD, Maribel, 25/01/2021).

Todo este necesario estado de discontinuidad, de destrucción y de cuestionamiento es un proceso lleno de vaivenes, donde ellas se van haciendo conscientes del porqué de sus concepciones educativas, del porqué de sus acciones. Así, en el “probar”, aparecen trazas de su conocimiento práctico del que poco a poco van tomando consciencia, transformando y generando nuevos hábitos informados. Un proceso que, tal y como señalan Kremer-Hayon y Zuzovsky (1995), tiene un *tempo* lento, con avances y retrocesos por las resistencias que supone un cambio de elementos tan profundos al haber formado parte de sus prácticas y vida escolar durante tantos años (Maldonado-Ruiz, 2022):

(...) viendo el funcionamiento, ve uno que hay cosas que no. El otro día hablábamos de que, si necesitan moverse, pues tendremos que dejar que salgan al patio pequeño. Porque decíamos que al patio pequeño no porque se iban a poner a jugar al tobogán, y dijimos: "bueno, ¿y qué pasa?, ¿por qué no pueden jugar al tobogán?". A veces pones límites o hacemos cosas simplemente porque siempre las hemos hecho así, y después dices: "si es que ellos lo necesitan" (E2, Sara, 27/05/2019).

La revisión, reconstrucción y transformación en la forma de organizar y habitar los espacios supone, por tanto, y como proponía Barad (2007), un proceso de intracción, o relaciones entrelazadas con este, que a su vez implica una transformación en nosotros mismos, en nuestro yo personal y profesional, en nuestro conocimiento práctico. Dice Pérez Gómez (2022), que “en educación, no nos sirven aproximaciones que no asuman este enfoque holístico, esta pluralidad viva de elementos que interactúan permanentemente, cambiándose a sí mismos y al todo como efecto de esta inter/intraacción” (p. 75).

## 4. Conclusiones

Decía Carme Cols, en la visita al centro estudiado, que ellos hablan de la naturaleza “porque es una excusa, es una belleza, pero en realidad no importa. Importa lo que pasa: los ruidos, cuando somos capaces de filmar los pies de los niños y niñas, cuando somos capaces de escuchar lo que hablan. Es la inmersión en

la convivencia". Al igual que ella con la naturaleza, podemos decir que, en cierta forma, el espacio también es una excusa. Es una excusa para seguir pensando sobre lo que hacemos y sobre lo que somos.

Es por ello que en este artículo no hemos pretendido defender el uso de colores cálidos frente a colores estridentes en el aula, o la conveniencia de los materiales de madera frente a los de plástico -aunque no ignoramos los estudios que hacen patente la influencia de algunos de estos factores en nuestro comportamiento-. Sin embargo, lo que aquí nos importa es valorar de qué manera el pensar sobre estos factores, modificarlos y vivenciarlos pueden estimular una transformación en el conocimiento pedagógico de docentes y, por consiguiente, en el sistema educativo.

Hemos tratado así de comprender qué aporta la reflexión y transformación del espacio escolar en la formación docente, es decir, qué tiene de especial y diferente el trabajo con el espacio y su estética con respecto a otros ejes formativos. Y las evidencias recogidas nos han permitido constatar que, para estas docentes, las reflexiones, contrastes y experiencias sobre la transformación espacial les han ayudado a:

- Hacer visible y tomar conciencia de su conocimiento práctico gracias a la naturaleza tangible del espacio y la mirada teórico-reflexiva-compartida del mismo: *teorizar la práctica*.
- Construir y reconstruir competencias docentes al modificar intencional y de modo informado el espacio como experiencia estética que implica un comportamiento diferente, con unas relaciones y una gestión corporal diferente: *experimentar la teoría*.

En definitiva, hemos visto que el encuentro de la teoría habitada en el espacio escolar y la experiencia informada, como eje de acción, estimula la transformación de sus propias concepciones, ideas y actuaciones educativas y, por tanto, se convierte en un elemento provocador del desarrollo del pensamiento práctico.

Un hallazgo con el que se sugiere entender una formación permanente que incida en aquellos factores que ayuden al profesorado a tomar conciencia de su conocimiento práctico y a desarrollar su capacidad de reflexión a partir del análisis contrastado y crítico de su experiencia, siendo el espacio un potencial reflejo de esta experiencia y por tanto un elemento facilitador para reconstruirla.

Además de ello, en este artículo se concluye, tal y como señalaba Hargreaves (1999), que “la buena enseñanza no solo radica en el conocimiento de habilidades y competencias, sino que también se alimenta con la pasión, el desafío, la creatividad y la alegría” (pp. 135-136). Y estas son características que definen el proyecto educativo del colegio Nuestra Señora de Gracia. Un proyecto único, que ha sido pensado, soñado, hecho y esperado en un momento determinado por un grupo de personas que han querido comprometerse. Una llamada al atrevimiento, a reestablecer órdenes y a saltar muros.

## Apoyos

Esta investigación ha sido apoyada por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España a través de una ayuda de Formación del Profesorado Universitario (FPU 17/04106) a Ana Márquez-Román, para la realización de su proyecto de tesis, dirigido por Encarnación Soto Gómez.

Especial agradecimiento también a toda la comunidad de “El Gracia” por acoger la investigación y estar siempre disponible a compartir sus procesos.

## Referencias

- Andreo León, J. (2019). La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tercio Creciente*, 16, 117-143. <https://doi.org/10.17561/rtc.n16.5>
- Arnaud, N. (1950). *L'état d'ébauche*. Le Messager Boiteux.
- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En Á. I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 599-635). Akal Textos.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Benavides, M.O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barton, K.C. (2015) Elicitation Techniques: Getting People to Talk About Ideas They Don't Usually Talk About. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179-205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Bloom, H. (2007). *Angeli caduti*. Einaudi.

- Cols, C. y Fernández, J. (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya, Revista de Investigación E Innovación Educativa*, (47), 107-115. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.008>
- Cols, C. y Fernández, J. (2021). Una nova visió dels patis escolars. *Temps d'Educació*, (60), 33-50.
- Eisner, E.W. (2006). Does Arts-Based Research Have a Future? *Studies in Art Education*, 48 (1), 9-18. <https://doi.org/10.2307/25475802>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Haapala, A. (2005). On the Aesthetics of the Everyday. Familiarity, Strangeness, and the Meaning of Place. En *The Aesthetics of Everyday Life* (pp. 39-55). Columbia.
- Hagger, H. y McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers. Realising the potential of school-based teacher education*. Open University Press.
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. En Á.I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 119-145). Akal Textos.
- Korthagen, F.A.J. y Nuijten, E.E. (2018). Core reflection: Nurturing the human potential in students and teachers. En J.P. Miller, K. Nigh, M.J. Binder, B. Novak, y S. Crowell (coords.), *International Handbook of Holistic Education* (pp. 89-99). Routledge.
- Kremer-Hayon, L. y Zuzovsky, R. (1995). Themes, Processes and Trends in the Professional Development of Teacher Educators. En T. Russell y F. Korthagen (Eds.), *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education* (pp. 155-171). Falmer.
- Lash, S. (1990). *Sociology of Postmodernism*. Routledge.
- López, S. (2021). *Esencia. Diseño de espacios educativos. Aprendizaje y Creatividad*. Ediciones Khaf.
- Maldonado-Ruiz, G. (2022). *Refracción. La documentación pedagógica como un enfoque para el desarrollo del pensamiento práctico de docentes en formación inicial. Un camino indagatorio* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Márquez-Román, A. y Soto Gómez, E. (2021a). Repensar el diseño estético del espacio escolar. Una “pregunta infinita” con eco en el desarrollo profesional docente. *Praxis educativa*, 25(3), 1-24. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-2503>
- Márquez-Román, A. y Soto Gómez, E. (2021b). Espacios escolares para una sociedad consciente. En F. Ventura Blanch y N. Salas Martín (Eds.), *Niños y universidad. Arquitectura, infancia, cuidados y conciliación familiar* (pp. 37-51). Recolectores Urbanos (RU Books).
- McNeil, J. y Borg, M. (2018). Learning spaces and pedagogy: Towards the development of a shared understanding. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(2), 228-238. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1333917>
- Morelli, U. (2010). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Allemandi.
- Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Gustavo Gili.
- Pérez Gómez, Á.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 17-36.
- Pérez Gómez, Á.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, Á.I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, Á.I., Soto Gómez, E. y Serván Núñez, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29.3(84), 81-101.
- Pérez Gómez, Á.I. y Soto Gómez, E. (2021). Aprender Juntos a Vivir y Explorar la Complejidad. Nuevos Marcos Pedagógicos de Interpretación y Acción. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Pérez Gómez, Á.I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En Á.I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 67-88). Morata.
- Punset, E. (2014). *El mundo en tus manos. No es magia, es inteligencia social*. Ediciones Destino.
- Richard V.M. y Lahman, M.K.E. (2015). Photo-elicitation: reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2013.843073>
- Riera Jaume, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 3, 27-36.
- Rodríguez Arocho, W.C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489.

- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós Ibérica.
- Smart, B. (1992). *Modern Conditions. Postmodern Controversies*. Routledge.
- Soto Gómez, E. (2022). Lesson Study: teorizar la práctica y experimentar la teoría como bucle infinito. En Á.I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 113-138). Morata.
- Tejedor, F.J. (2017). Investigación (cualitativa) para mejorar la acción educativa. En A. P. Costa, M. C. Sánchez-Gómez y M. V. Martín Cilleros (Coords.), *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 5-11). Ludomedia.
- Veschi, B. (noviembre de 2018). Etimología de estética. *Etimología*. <https://etimologia.com/estetica/>