ESCUELAS PÚBLICAS COMO COPRODUCTORAS DEL ESPACIO PÚBLICO EN EL SUR GLOBAL

PUBLIC SCHOOLS AS CO-PRODUCERS OF PUBLIC SPACE IN THE GLOBAL SOUTH

FRANKLIN ROBERTO FERREIRA DE PAULA
Centro Universitário Anhanguera, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-5298-8044

MARIA ISABEL IMBRUNITO
Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
https://orcid.org/0000-0001-7394-3809

Recibido: 30 de diciembre del 2025
Aprobado: 3 de abril del 2026
doi: https://doi.org/10.26439/limaq2026.n018.8512

Este artículo examina cómo las escuelas públicas localizadas en periferias urbanas del sur global pueden operar como infraestructuras de coproducción de lo público. A partir de una investigación doctoral desarrollada entre 2020 y 2024, este estudio analiza prácticas comunitarias, apropiaciones espaciales, dinámicas informales y dispositivos arquitectónicos que permiten que la escuela funcione como un condensador social y un nodo activo de aprendizaje colectivo. El estudio de caso se sitúa en un barrio periférico de São Paulo, Brasil, donde la escuela pública se configura simultáneamente como un espacio de regulación y como un territorio de resistencias cotidianas. La metodología, de carácter cualitativo, incluye observación directa, recorridos acompañados, mapeos, entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes y habitantes del entorno. Los resultados demuestran que la coproducción de lo público emerge de la interacción entre arquitectura, gestión escolar, vínculos comunitarios y prácticas de enseñanza informales, lo que configura la escuela como una plataforma regenerativa de urbanidad.

arquitectura escolar, ciudad educadora, coproducción de lo público, informalidad urbana, territorio educativo

This article examines how public schools located in urban peripheries of the Global South can operate as infrastructures for the co-production of the public realm. Based on doctoral research conducted between 2020 and 2024, it analyzes community practices, spatial appropriations, informal dynamics, and architectural devices that enable the school to function as a social condenser and an active node of collective learning. The case study is situated in a peripheral neighborhood in São Paulo, Brazil, where the public school is configured simultaneously as a space of regulation and as a territory of everyday resistance. The qualitative methodology includes direct observation, accompanied walkthroughs, mapping, interviews, and questionnaires applied to students, teachers and local residents. The results demonstrate that the co-production of the public realm emerges from the interaction between architecture, school management, community ties, and informal practices of teaching, configuring the school as a regenerative platform of urbanity.

school architecture, educating city, co-production of the public, urban informality, educational territory

Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

INTRODUCCIÓN

El espacio público ha sido concebido, desde la tradición sociológica occidental, como el ámbito en el que se negocian intereses, se construyen consensos y se ejerce la ciudadanía. Para Habermas (1981), lo público es una esfera de interacción en la que temas de relevancia colectiva son debatidos y puestos en disputa. Sin embargo, en América Latina, que fue moldeada por un violento proceso de colonización —marcado por profundas desigualdades, informalidad urbana y formas cotidianas de resistencia—, la esfera pública adopta configuraciones que desafían los modelos normativos originados en el norte global. Según Santos (1998), en América Latina, mientras el espacio geográfico se ve atravesado por lógicas verticales hegemónicas y desintegradoras, se generan relaciones horizontales que establecen acuerdos sociales de solidaridad en la proximidad del entorno en el que se insertan. Además, se analiza la idea del espacio banal, entendido como el territorio de todos, que da sentido a la vida local y resiste el avance del espacio global (Santos, 1998).

Henri Lefebvre (2011) propuso la noción de derecho a la ciudad como un campo de lucha colectiva y como un ejercicio cotidiano de apropiación de los espacios urbanos. En los territorios periféricos de América Latina, estas apropiaciones suelen ocurrir en condiciones de fragmentación urbana, intensa disputa y precariedad, pero también en contextos de creatividad y agencia social (Hernández, 2020; Santos, 2006). Las calles, los pasajes, las aceras improvisadas y los espacios de borde constituyen escenarios donde lo público tiene lugar a diario, más allá de la infraestructura formal. Estos espacios pueden entenderse como ámbitos de transición, intervalos entre lo público y lo privado, capaces de participar en las situaciones fronterizas con las que entran en contacto y conexión (Hertzberger, 2015).

En este contexto, la escuela pública, comúnmente entendida como una institución disciplinaria moderna (Foucault, 1987), adquiere un papel destacado, por tratarse de un equipamiento público con gran penetración en el territorio, de uso prolongado y alcance universal. Su presencia es simultáneamente material y simbólica: la infraestructura estatal, que en muchos casos constituye la principal edificación colectiva disponible en un territorio atravesado por carencias, es un espacio para la formación juvenil cotidiana y un punto de encuentro comunitario.

Este artículo parte de la premisa de que la escuela pública puede operar como una infraestructura activa de producción del espacio público, especialmente en contextos periféricos del sur global, en los que los dispositivos de lo común se configuran en diálogo constante con la informalidad. La investigación se centra en cómo estas dinámicas se manifiestan en una escuela estatal ubicada en un conjunto habitacional de São Paulo, Brasil, y analiza sus prácticas cotidianas, sus relaciones con el territorio y sus posibilidades de generar formas emergentes de urbanidad.

La pregunta orientadora del estudio fue la siguiente: ¿de qué manera la escuela pública puede convertirse en coproductora de lo público en territorios periféricos marcados por desigualdades socioespaciales e intensas dinámicas informales?

El problema central que guía este estudio es que la escuela pública suele ser interpretada exclusivamente como una institución educativa formal, sin que se consideren sus dimensiones espaciales, territoriales y comunitarias. En parte de la literatura crítica, así como en la práctica de los gestores escolares en áreas de violencia urbana agravada por disputas territoriales, la escuela aparece como un equipamiento que debe protegerse mediante muros, controles de acceso, restricciones de circulación y mecanismos de vigilancia. Esta forma de entender el edificio escolar limita su potencial como infraestructura urbana abierta a la comunidad.

Sin embargo, investigaciones recientes han señalado que la escuela puede funcionar como territorio educativo ampliado (Azevedo et al., 2016) y como espacio de relación con la ciudad (Hertzberger, 2015). Del mismo modo, esta perspectiva de la ciudad educadora sostiene que los procesos educativos se desarrollan en toda la urbe y no únicamente dentro de las instituciones formales (Arantes et al., 2008). En la periferia urbana, donde la falta de equipamientos colectivos es frecuente, la escuela se convierte en un punto de referencia para la vida comunitaria y en un nodo estructurador de las sociabilidades locales.

Pese a estas contribuciones, persiste una laguna teórica y práctica: ¿cómo se coproduce lo público desde la escuela y cuáles son los procesos formales e informales que permiten que un edificio, pensado para el control y la regulación, se transforme en un espacio de encuentro, negociación y aprendizaje colectivo?

Con el fin de responder a esta cuestión, el artículo se estructura en cinco secciones. Tras esta introducción, se expone el marco teórico utilizado para comprender la escuela como dispositivo arquitectónico y social. La tercera sección describe la metodología cualitativa adoptada. La cuarta expone los resultados empíricos y la discusión interpretativa, y la última ofrece las consideraciones finales en las que también se puntúan las limitaciones del estudio y las contribuciones al campo disciplinar.

MARCO TEÓRICO

La producción de espacio público en las periferias urbanas del sur global se ha analizado desde múltiples perspectivas: los estudios sobre la informalidad (Roy, 2005), las teorías de la vida cotidiana (Santos, 2006) y del espacio dividido (Santos, 2004), las investigaciones sobre la agencia comunitaria (McFarlane, 2011) y los debates sobre la apropiación urbana (Lefebvre, 1974). Desde estas perspectivas, lo público no es dado ni garantizado, sino producido a través de relaciones sociales, conflictos, prácticas y aprendizajes situados.

La escuela como dispositivo arquitectónico y social

La comprensión de la escuela como dispositivo arquitectónico disciplinario tiene profundas raíces en el pensamiento de Michel Foucault (1987). Su análisis del panóptico y de las instituciones de encierro permite entender cómo el edificio escolar moderno se constituye bajo el signo de la vigilancia, la normalización y la regulación de los cuerpos, en diálogo con modelos como el ejército, el hospital y la prisión. A lo largo del siglo XX, tipologías basadas en corredores lineales, clases seriadas, patios cerrados y circulaciones jerárquicas reforzaron esta lógica, lo que produjo un espacio que facilita la supervisión constante y la organización funcional del tiempo, del movimiento y de la localización de los estudiantes.

La escuela moderna, al apropiarse de esta racionalidad, consolidó una espacialidad activa en la conformación de subjetividades. En esta línea, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2008) señalaron cómo la dificultad de acceso a los códigos culturales dominantes distancia los contenidos eruditos de la vida cotidiana de las clases populares, lo que refuerza jerarquías simbólicas y exclusiones.

Sin embargo, esta no es la única lectura posible. Desde finales del siglo xx, la crítica arquitectónica —particularmente con Herman Hertzberger (2015)— ha propuesto pensar la escuela como una estructura abierta, flexible y relacional. Espacios como corredores ampliados, graderías, patios multifuncionales y zonas de transición pueden favorecer encuentros no planificados y sostener prácticas pedagógicas más participativas e integradas al entorno.

Espacio público, informalidad y producción de lo común

La literatura sobre el espacio público en el sur global ha demostrado que la informalidad no es un residuo urbano, sino una forma de organización profundamente arraigada en la producción de la ciudad. Autores como Roy (2005), Simone (2004), Caldeira (2011, 2016) y Santos (2004) analizan cómo prácticas cotidianas, redes locales y arreglos informales generan espacialidades que desafían tanto la lógica capitalista como las nociones eurocéntricas de lo público.

En este marco, la noción de coproducción resulta central. McFarlane (2011) sostiene que el espacio urbano se construye mediante aprendizajes colectivos, improvisaciones, relaciones de cuidado e intercambios de saberes. Así, lo público no es una provisión estatal acabada, sino un proceso emergente de interacción entre actores institucionales, habitantes y dinámicas territoriales.

Ciudad educadora y territorio educativo

El concepto de ciudad educadora presupone que la escuela incorpora la ciudad como soporte, objeto y agente de su acción. Las prácticas educativas adquieren sentido al vincularse con la realidad concreta y al trascender los límites físicos del edificio escolar. La proximidad entre escuela y territorio se vuelve clave para fomentar experiencias formativas que articulen educación formal e informal, promoviendo la participación y la transformación social (Zuin & Dias, 2020).

La noción de territorio educativo, desarrollada por Azevedo et al. (2016), entiende la escuela como un nodo en una red de relaciones urbanas que incluye familias, espacios libres, equipamientos culturales y dinámicas cotidianas. Este enfoque rompe con la idea de la escuela como una cápsula aislada y la posiciona como una infraestructura capaz de articular actores y procesos de aprendizaje distribuidos.

La Asociación Internacional de Ciudades Emergentes (AICE, 2019) refuerza esta perspectiva al afirmar que la educación es una responsabilidad compartida. La ciudad, en su complejidad, se convierte en un entorno formativo en el que la escuela actúa como espacio de convivencia, intercambio y producción de lo común.

Arquitectura, espacio libre y porosidad urbana

En el campo arquitectónico, la atención a bordes, transiciones y zonas intermedias ha evidenciado su papel en la generación de relaciones sociales (Gehl, 2015; Wolfrum, 2018). Estos espacios, al igual que el *terrain vague* (Solà-Morales, 2002), se caracterizan por su indeterminación y apertura al uso imprevisto, lo que favorece apropiaciones diversas y temporales.

Según Stavrides, los bordes pueden entenderse como configuraciones abiertas que facilitan el encuentro entre prácticas heterogéneas, lo que contribuye a la construcción de lo común (como se cita en Wolfrum, 2018). Esta condición se vincula con la noción de porosidad urbana, que concibe la ciudad como un sistema permeable en el que los límites físicos no implican necesariamente barreras sociales, sino oportunidades de intercambio y continuidad entre lo construido y lo vivido.

En este sentido, los espacios de transición en la escuela —patios, rampas, áreas externas y aceras— funcionan como interfaces capaces de intensificar las relaciones con el entorno. Incluso en contextos en los que predominan muros y cierres por razones de seguridad, pueden existir aperturas visuales, simbólicas o programáticas que permiten establecer vínculos con la vida comunitaria. Así, el sistema de espacios libres escolares adquiere relevancia como soporte de prácticas colectivas que desbordan el uso estrictamente educativo.

Teoría del actor-red y la coproducción de lo público

La teoría del actor-red (Latour, 2012) permite ampliar la comprensión de la coproducción del espacio público, pues concibe lo social como un efecto de asociaciones entre actores humanos y no humanos. En lugar de categorías fijas, esta perspectiva propone seguir las relaciones que configuran la realidad. Entonces, aplicada al espacio público, implica reconocer que su producción emerge de redes heterogéneas en las que intervienen habitantes, instituciones, políticas, infraestructuras

y elementos materiales. Estos no actúan como soportes pasivos, sino como mediadores que influyen en las formas de uso y apropiación.

En el caso de la escuela pública en territorios periféricos, esta mirada permite entenderla como un ensamblaje socioespacial en el que se articulan prácticas educativas, dinámicas comunitarias, configuraciones arquitectónicas y condiciones territoriales. La gestión escolar opera como un nodo que conecta actores y facilita la circulación de recursos y saberes.

Asimismo, la arquitectura participa activamente en estas redes: patios, corredores y áreas abiertas no solo alojan actividades, sino que posibilitan encuentros y formas de interacción. De este modo, la coproducción de lo público se configura como un proceso relacional y distribuido, en el que la escuela actúa como una infraestructura capaz de sostener vínculos entre distintas escalas y actores. Esto evidencia que lo público se produce continuamente a través de relaciones en constante transformación.

METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cualitativo y combina lecturas del territorio con herramientas participativas desarrolladas en colaboración con la escuela pública.

Selección del estudio de caso

El caso elegido es la escuela estatal Sd. PM Éder Bernardes dos Santos (Figura 1), ubicada en el conjunto habitacional Encosta Norte, en la zona este del municipio de São Paulo. Se trata de un gran complejo de viviendas construido en respuesta a los movimientos por el derecho a la vivienda que tuvieron lugar a mediados de la década de 1980. El complejo abarca 53 hectáreas y contiene viviendas unifamiliares, edificios de apartamentos e instalaciones públicas, incluidas escuelas. Este conjunto forma parte de un proceso de urbanización pública marcado por discontinuidades territoriales, infraestructura incompleta y la presencia de asentamientos informales en su entorno inmediato (Figura 2). Uno de estos asentamientos informales es la favela Jagatá, que ocupa una antigua área verde que protegía un arroyo ubicado frente a la escuela Éder Bernardes. El edificio de la escuela, diseñado por el arquitecto Décio Tozzi (São Paulo, 1936), fue analizado a lo largo de un periodo que considera las transformaciones internas y ambientales de la institución.

Figura 1

Escuela Estatal Sd. PM Éder Bernardes dos Santos

Nota. Vista parcial de la escuela estatal Sd. PM Éder Bernardes dos Santos (caso de estudio), frente a la favela Jagatá en el conjunto habitacional Encosta Norte, São Paulo, Brasil.



Figura 2

La favela de Jagatá

Nota. La favela Jagatá limita con el arroyo Tijuco Preto y está ubicada en la parte noroeste del barrio. Al fondo, a la derecha de la imagen, se ve el edificio de la escuela Eder Bernardes.



Antes de la construcción del edificio actual, proyectado por Tozzi, existía en el mismo lugar una edificación de carácter más precario, conocida como barracón. Esta formó parte de las tres primeras escuelas implantadas en el Encosta Norte durante su fase inicial de urbanización, entre mediados de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990. Con la construcción del nuevo edificio y la demolición simultánea del barracón, a partir del año 2000 la escuela experimentó cambios continuos, tanto en su configuración interna como en su entorno inmediato. Estas transformaciones incluyeron reformas y adecuaciones de los espacios interiores —como la implementación de proyectos de accesibilidad—, así como modificaciones en las áreas verdes circundantes al bloque pedagógico, que implicaron la supresión parcial de la vegetación para la ampliación del estacionamiento de los funcionarios y la instalación de rampas accesibles.

En este sentido, el edificio escolar fue analizado considerando un proceso temporal amplio, que abarcó tanto las modificaciones físicas de sus espacios internos como las modificaciones ambientales y paisajísticas de su entorno, lo que permitió comprender la evolución de la escuela en relación con las dinámicas territoriales que la rodean.

Métodos utilizados

La investigación se basó en la observación directa, prolongada y sistemática de las dinámicas y espacios escolares entre el 2020 y el 2024, en diferentes turnos y actividades: entrada y salida de estudiantes, recreación, eventos comunitarios, reuniones escolares y periodos de cierre administrativo. Además de la observación, se realizaron recorridos guiados (*walkthrough analysis*) con estudiantes de diferentes edades para comprender cómo perciben, utilizan y redefinen los espacios intramuros y extramuros. Otros recursos metodológicos utilizados fueron el mapeo visual y los registros fotográficos. Se elaboraron mapas de flujos peatonales, usos estacionales, áreas de mayor permanencia y zonas de conflicto espacial.

Además de la recopilación de datos, se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a la comunidad escolar y en general. Por un lado, los cuestionarios fueron dirigidos a estudiantes, familias y residentes del complejo residencial y sirvieron para identificar vínculos sociales y percepciones territoriales, dado que el objetivo de dichos instrumentos era comprender las relaciones de uso y pertenencia al espacio escolar de los actores.

Por otro lado, las entrevistas incluyeron a docentes, gestores, voluntarios y agentes comunitarios que realizan proyectos en colaboración con la escuela (actividades culturales, deportivas o solidarias). Incluso, los investigadores participaron en el Proyecto Escuela Comunitaria, lo que permitió una inmersión significativa en las prácticas comunitarias que se desarrollan en el territorio. Finalmente, se realizó el análisis de los datos para identificar patrones y significados emergentes: elementos arquitectónicos, dinámicas comunitarias, prácticas informales, aprendizajes colectivos y formas de coproducción del espacio público.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación revelaron que, a pesar de presentar una arquitectura amurallada hacia el interior, la escuela Éder

Bernardes funciona como un espacio complejo donde se superponen las dimensiones pedagógicas, arquitectónicas, comunitarias y territoriales, expandiendo sus actividades a fin de dialogar con la comunidad circundante. Para organizar estos hallazgos, se presentan cinco ejes interpretativos que permiten entender cómo la escuela participa activamente en la coproducción de lo público en un contexto periférico.

La persistencia de la arquitectura disciplinaria y su superación simbólica

El edificio escolar presenta elementos característicos de la arquitectura disciplinaria moderna: muros perimetrales altos, accesos controlados, circulación jerárquica, zonificación funcional y separación clara entre espacios pedagógicos y espacios administrativos. Estos rasgos, en principio, parecen confirmar la continuidad de un modelo basado en el orden y la regulación; sin embargo, la investigación revela que estas barreras materiales no impiden la generación de relaciones sociales abiertas ni de aprendizajes territoriales.

La gestión escolar, motivada por establecer buenas relaciones con la favela y marcada por una orientación comunitaria, activa mecanismos simbólicos de apertura que superan el enclaustramiento físico. Tales mecanismos incluyen la participación de familias en actividades extracurriculares, la presencia frecuente de voluntarios, la articulación con organizaciones del territorio y la realización de eventos de gran escala abiertos al barrio. Estos procesos permiten comprender que, aunque la arquitectura escolar mantenga elementos de control, la práctica cotidiana puede subvertir sus funciones, transformando el edificio en un espacio dinámico, disponible y parcialmente permeable.

La escuela como condensador social

Una de las características más significativas de la escuela es que opera como condensador social (Koolhaas, 2008), concepto que se utiliza aquí para designar un espacio capaz de reunir a diversos actores, intensificar las interacciones y generar formas de sociabilidad que trascienden su función original. El análisis empírico muestra que la escuela no solo recibe a la comunidad, sino que la organiza, la activa y la transforma. Se convierte en un punto de referencia territorial en el que se promueven reuniones para la organización de la comunidad. En el espacio escolar confluyen diferentes agentes interesados en la

búsqueda de mejoras para el territorio y para los jóvenes, que muestran actividades extracurriculares, como clases de estética y actividades de ocio para la comunidad (figuras 3 y 4).



Figura 3

Aula adaptada para actividades que impliquen cuidados estéticos

Nota. A través del Proyecto Escuela Comunitaria, la administración del colegio organiza acciones sociales y ofrece actividades dirigidas a los vecinos del barrio.



Figura 4

Niños saltando la cuerda

Nota. Las actividades sociales se realizan en fechas festivas como el Día del Niño. Las actividades que se ofrecen están abiertas a toda la comunidad y se desarrollan en diferentes áreas del colegio, como las aulas y el salón escolar.

El sistema de espacios libres como territorio educativo

El análisis detallado de los espacios libres de la escuela —patios, rampas, cancha multideportiva, áreas verdes, pasillos externos y calzadas perimetrales— permitió identificar que estos conforman un territorio educativo fundamental para la coproducción del espacio público. Estos espacios complementan el sistema circundante de áreas abiertas y facilitan encuentros intergeneracionales, al abrir la escuela a padres y familiares; promueven experiencias de convivencia; permiten

la realización de talleres y actividades culturales; sirven de extensión natural para la enseñanza; y se convierten en zonas de permanencia afectiva para los estudiantes y las familias.

En este contexto, los encuentros intergeneracionales adquieren un papel central, en la medida en que la escuela promueve actividades y eventos en articulación con distintos agentes urbanos —como organizaciones comunitarias, colectivos culturales, iniciativas deportivas y programas sociales—, que posibilitan la presencia simultánea de personas de diversas franjas etarias en sus espacios. Estas dinámicas incluyen, por ejemplo, actividades deportivas abiertas, festividades escolares, talleres culturales, reuniones comunitarias y acciones de apoyo social, en las cuales niños, jóvenes, adultos y personas mayores comparten el mismo espacio y participan en prácticas colectivas (Figura 5).



Figura 5

Estudiantes plantando una plántula de una especie nativa

Nota. El terreno de la escuela cubre aproximadamente diez mil metros cuadrados, cubierto predominantemente por vegetación. En colaboración con la universidad São Judas Tadeu, se realizó el proyecto Prácticas de educación ambiental en la escuela estatal PM Soldado Éder en el barrio Encosta Norte, que consistió en plantar especies nativas en el sitio.

Más allá de su función educativa formal, la escuela se configura como un lugar de encuentro cotidiano en el que se establecen vínculos entre generaciones, se transmiten saberes y se fortalecen relaciones de cuidado y pertenencia. En este escenario, los espacios libres actúan como soportes físicos para la interacción social, lo que favorece la permanencia, el intercambio y la construcción de experiencias compartidas. De este modo, la escuela se afirma como un espacio abierto a diferentes grupos etarios, lo que expresa su capacidad para actuar como infraestructura de convivencia en el territorio.

Un aspecto relevante es que el uso de estos espacios no está completamente programado, pues estos presentan grados de indeterminación que permiten múltiples posibilidades (Solà-Morales, 2002). En otras palabras, se trata de espacios que, aprovechando su posición de intervalo entre la escuela y el tejido urbano (Hertzberger, 2015), demarcan la presencia activa de la escuela en el territorio, lo que amplía sus acciones y convoca a la participación. La arquitectura, al no fijar de manera rígida los comportamientos, favorece la creatividad y el dinamismo social.

En estos espacios se registraron diversas prácticas que producen lo público desde lo informal: el uso espontáneo de la cancha multideportiva y del patio fuera del horario escolar, la apropiación de la calzada para actividades comunitarias y la organización de eventos barriales de manera autogestionada. Estas prácticas muestran que el espacio público no está delimitado por la infraestructura estatal, sino por los usos cotidianos.

Aprendizajes territoriales y pedagogías del cotidiano

Los resultados también mostraron que la escuela no se limita a transmitir contenidos curriculares. Por el contrario, opera como un dispositivo que facilita aprendizajes y conocimientos derivados de la relación con el entorno urbano. Estos aprendizajes incluyen la lectura crítica del territorio y la identificación de problemas urbanos, el reconocimiento de redes de apoyo local, la comprensión de la importancia de la participación ciudadana y la apropiación afectiva del espacio público. Asimismo, estos aprendizajes se producen a través de experiencias situadas, en las que los estudiantes participan en proyectos escolares que abordan problemáticas del barrio —como campañas de limpieza, acciones de sensibilización ambiental o iniciativas de mejora de espacios comunes—, lo que les permite comprender el territorio no solo como un objeto de estudio, sino como un campo de acción (Figura 6). Las interacciones cotidianas con familiares, vecinos y agentes comunitarios también contribuyen a este proceso, al poner en circulación saberes locales y experiencias compartidas que amplían el repertorio de conocimientos más allá del aula.



Figura 6

Estudiantes caminando por un callejón en la favela Jagatá

Nota. En colaboración con la universidad São Judas Tadeu y la ONG Instituto Corrida Amiga, un grupo de estudiantes de la escuela realizó una caminata por el barrio Encosta Norte con el objetivo de identificar problemas relacionados con la movilidad y el medioambiente.

De este modo, el aprendizaje se configura como un proceso relacional y continuo, en el cual la escuela actúa como mediadora entre el conocimiento formal y las experiencias urbanas vividas. Estas prácticas se relacionan con la idea de la ciudad educadora (AICE, 2019), la que propone que la ciudad es simultáneamente objeto, campo y agente de procesos educativos (Zuin & Dias, 2020). En este marco, los temas abordados son incorporados al currículo formal, a la vez que complementados mediante actividades de extensión y alianzas institucionales, lo que promueve prácticas educativas informales.

Los estudiantes, al circular por el barrio, participar en proyectos comunitarios o interactuar con personas de distintas edades, incorporan saberes urbanos que desbordan la sala de clase. Esto nos permite afirmar que la escuela se convierte en un agente educador de la ciudad, al mismo tiempo que la ciudad educa a quienes habitan la escuela. En tal sentido, los hallazgos presentados revelaron que la escuela pública, especialmente en contextos periféricos del sur global, es un actor urbano fundamental en la coproducción del espacio público y de la esfera pública. En el estudio de caso se observaron diferentes matices respecto al papel de la escuela, que se enumeran a continuación:

- Del espacio disciplinario al espacio relacional: la transición entre la escuela entendida como dispositivo disciplinario (Foucault, 1987) a la escuela como infraestructura relacional no se produce con el cambio o sustitución de las estructuras físicas, sino mediante la superposición de roles, en la que ambas funciones

—las de la educación formal e informal— coexisten. En línea con lo propuesto por Hertzberger (2015) y Solà-Morales (2002), esta investigación demuestra que las prácticas sociales pueden ampliar el significado de la arquitectura, lo que redefine sus usos inicialmente previstos.

- Coproducir lo público desde la periferia: esto implica actuar sobre una realidad concreta, considerada como las dificultades y potencialidades del espacio periférico, incluyendo una informalidad como forma de urbanidad (Santos, 2004). En los márgenes de la ciudad, la escuela emerge como un centro de gravedad comunitario que integra el espacio formal y los programas de enseñanza oficiales con prácticas experimentales y agenciados de la comunidad, siendo capaz de activar relaciones, sostener redes de cuidado y producir formas colectivas de ciudad (McFarlane, 2011).
- La arquitectura como mediadora de encuentros sociales: ante la ausencia de otros espacios públicos cualificados en zonas vulnerables, el espacio escolar y sus alrededores ofrecen oportunidades para encuentros, deportes y celebraciones. Las investigaciones sugieren que ciertos elementos arquitectónicos desempeñan un papel destacado en la generación de encuentros, como la cancha deportiva, el patio escolar, el depósito y las aceras. Estos lugares, aunque no diseñados explícitamente con la intención de activar relaciones comunitarias, adquieren una vida social intensa y actúan como condensador social (Koolhaas, 2008), debido a su localización estratégica, su escala adecuada y su capacidad para alojar prácticas informales.
- El papel de la gestión escolar y el fortalecimiento de lo común: lejos de una comprensión meramente administrativa, la gestión se mostró como un agente articulador del territorio. Mediante decisiones estratégicas, apertura institucional y diálogo con actores locales (Latour, 2012), la gestión contribuyó a activar programas sociales de deporte, arte y cultura; proyectos estudiantiles de intervención urbana; actividades de voluntariado; y usos compartidos de la infraestructura escolar. Esta apertura permitió que la escuela superara su función tradicional para convertirse en una plataforma que articula intereses educativos, comunitarios y territoriales. La coproducción de lo público, por tanto, no depende solo del diseño físico, sino también de la voluntad política y pedagógica de quienes gestionan el espacio escolar.

A partir de los resultados, el estudio aporta cuatro contribuciones principales al campo de investigación sobre espacio público en el sur global:

- La escuela es un actor urbano, es decir, no debe ser vista únicamente como infraestructura educativa, sino como uno de los principales espacios públicos disponibles en muchas periferias.
- El espacio libre escolar es un recurso urbano que articula vida comunitaria y aprendizajes territoriales.
- Las prácticas educativas informales emergen como potencias creadoras en estos espacios.
- La coproducción del espacio público es un proceso multiactoral, en el que la arquitectura, la gestión, los estudiantes, las familias, la informalidad y el territorio contribuyen conjuntamente.

Estas contribuciones permiten ampliar la comprensión de la escuela como infraestructura urbana significativa para la vida cotidiana de los habitantes, capaz de afectar la calidad del espacio público y de la esfera pública.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de este artículo fue analizar cómo una escuela pública en una periferia urbana de São Paulo actúa como coproductora del espacio público. La investigación reveló que, en contextos en los que escasean equipamientos de convivencia, la escuela emerge como infraestructura esencial del espacio público, pues articula prácticas comunitarias, dinámicas informales y relaciones territoriales que trascienden su función educativa formal.

Los hallazgos permiten afirmar que la coproducción de lo público es un proceso cotidiano y multiactoral, en el que la escuela articula relaciones entre estudiantes, familias, organizaciones sociales y agentes estatales. Esta red sostiene la vida comunitaria y activa formas colectivas de ciudad, lo que fortalece la ciudadanía mediante aprendizajes territoriales que contribuyen a la construcción del común. La arquitectura escolar, a través de sus espacios libres —patios, cancha, aceras—, genera porosidad y permite intercambios físicos y simbólicos con el entorno, lo que demuestra que, incluso, edificios con barreras físicas pueden ser social y territorialmente permeables. La informalidad

urbana, lejos de ser un obstáculo, desempeña un papel decisivo en la producción legítima del espacio público en áreas de vulnerabilidad.

A partir del caso estudiado, emergen preguntas sobre la continuidad temporal de estos procesos, su dimensión política y la capacidad de la escuela para producir transformaciones urbanas. La investigación muestra que la escuela no solo responde a necesidades inmediatas, sino que configura imaginarios urbanos y fortalece la sensibilidad colectiva hacia el bien común. Esto proyecta sobre el territorio experiencias positivas de convivencia y cooperación.

Aunque los resultados son significativos, es necesario reconocer limitaciones derivadas del estudio de un solo caso y del recorte temporal parcialmente marcado por la pandemia. Futuras investigaciones deberán ampliar el análisis a otros actores territoriales, así como explorar mecanismos que garanticen la estabilidad de estas dinámicas.

El estudio aporta una relectura de la escuela como objeto arquitectónico y urbano complejo, cuya significación depende menos de su forma física que de su capacidad para activar relaciones y aprendizajes territoriales. Asimismo, amplía también la noción de espacio público al incluir infraestructuras educativas como espacios de convivencia y negociación de lo común. Al articular informalidad, educación y territorio, la investigación evidencia que la escuela pública, especialmente en periferias del sur global, constituye una infraestructura social y urbana fundamental para la producción del espacio público contemporáneo. Su papel como actor político y territorial activo resulta central en regiones donde el Estado carece de presencia integral y la población genera soluciones cotidianas para sostener la vida colectiva.

REFERENCIAS

Arantes, V. A., Ghanem, E., & Trilla, J. (2008). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. Sumus.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2019). *Espacio urbano y ciudades educadoras* (Cuaderno de debate n.º 5). https://www.ciudadeseducadorasla.org/ciudades/cuadernos

Azevedo, G. A. N., Rheingantz, P. A., & Tangari, V. R. (2016). *Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*. Rio Books; Capes.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Vozes.

Caldeira, T. P. R. (2011). *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo.* Editora 34.

Caldeira, T. P. R. (2016). Peripheral urbanization: Autoconstruction, transversal logics, and politics in cities of the Global South. *Environment and Planning D: Society and Space*, *35*(1), 3-20. https://doi.org/10.1177/0263775816658479

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* Vozes.

Gehl, J. (2015). *Cidades para pessoas.* Perspectiva.

Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública.* Gustavo Gili.

Hernández, E. L. (2020). *A liberdade territorial: a práxis territorial popular na América Latina.* Consequência.

Hertzberger, H. (2015). *Lições de Arquitetura.* Martins Fontes.

Koolhaas, R. (2008). *Nova York Delirantes: um manifesto retroativo para Manhattan*. Cosac Naify.

Latour, B. (2012). *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede.* Universidade Federal da Bahia; Editora da Universidade do Sagrado Coração.

Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace.* Anthropos.

Lefebvre, H. (2011). *O direito à cidade.* Centauro Editora.

McFarlane, C. (2011). *Learning the city: Knowledge and translocal assemblage*. Wiley-Blackwell.

Roy, A. (2005). Urban informality: Toward an epistemology of planning. *Journal of the American Planning Association*, *71*(2), 147-158. https://doi.org/10.1080/01944360508976689

Santos, M. (1998). O retorno do território. En M. A. A. de Souza, M. L. Vieira & M. Santos (Orgs.), *Território, globalização e fragmentação* (pp. 15-20). Hucitec.

Santos, M. (2004). *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos.* Edusp.

Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. Edusp.

Simone, A. (2004). *For the city yet to come: Changing African life in four cities*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822386247

Solà-Morales, M. (2002). *Territorios.* Gustavo Gili.

Wolfrum, S. (2018). *Porous city: From metaphor to urban agenda.* Birkhauser.

Zuin, A. L. A., & Dias, M. L. (2020). A cidade educadora para a educação cidadã. *Debates em Educação*, *12*(27), 459-476. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p459-476