

ISSN: 0212-0267

DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu2024175191>

REIMAGINAR PRÁCTICAS, TIEMPOS Y ESPACIOS DE LA ESCUELA: *PROYECTO CLUB DE LECTURA Y ESCRITURA DE LA ESCUELA DE APLICACIÓN DE LA FEUSP*

*Rethinking Practices, Times and Spaces in School:
Reading and Writing Club Project in the FEUSP
Application School*

Rita de Cassia GALLEGO

Universidad de São Paulo (Brasil)

Correo-e: ritagallego@usp.br

Paula PERIN VICENTINI

Universidad de São Paulo (Brasil)

Correo-e: paulavicentini91@usp.br

Vivian BATISTA DA SILVA

Universidad de São Paulo (Brasil)

Correo-e: vivianbatista@usp.br

Recibido el 3 de agosto de 2023

Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMEN: El artículo se inserta en el marco de los estudios sobre la historia de la escuela, identificando herencias e imperativos de cambio en los modos por los cuales se puede (re)imaginar sus prácticas, tiempos, espacios. Para lograrlo, discute las relaciones entre experiencia, innovación y forma escolar mediante el análisis del Proyecto Club de Lectura y Escritura que, desde 2015, se lleva a cabo en la Escuela de Aplicación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, desarrollado con cuatro grupos con alumnos entre 8 y 11 años. Se pudo notar que la innovación identificada se relaciona sobre todo a la manera como se viene enfrentando el desafío de la heterogeneidad de los modos de aprender, siendo creadas nuevas

disposiciones en la organización de los tiempos y espacios escolares, que rompen con la soberanía del método simultáneo, como la forma, casi siempre tomada como única, de enseñar y aprender.

PALABRAS CLAVE: historia de la escuela; transformaciones de la escuela; aprendizaje; prácticas diferenciadas; proyectos de lectura y escritura.

ABSTRACT: This article is inserted in school history studies framework by identifying heritages and imperative changes through which their practices, times and spaces could be rethought. This way, it discusses the relationship among experiences, innovation and school forms by analysing the *Reading and Writing Club Project at FEUSP School of Application* which has been carried out since 2015 and developed with 4 students groups ranging from 8 to 11 years old. It highlights the innovation in learning heterogeneity challenges, observing new dispositions in school times and spaces organization, breaking up the simultaneous teaching methods supremacy as the only best way to teaching and learning.

KEYWORDS: history of school; school changes; learning; differentiated practices; Reading and writing projects.

1. Introducción

C ECÍLIA MEIRELES (2001), en el poema «Hoy desaprendo lo que había aprendido hasta ayer», hace un perspicaz juego de palabras con el verbo aprender, cuyo verso final es «mientras aprendo, desaprendo y torno a reaprender». Tal mención es importante porque *aprender*, *desaprender* y *reaprender* constituyen verbos que señalan bien los procesos que vivenciamos a lo largo del trayecto como estudiantes, docentes y de una dada cultura institucional, siendo expresivos en el ámbito del análisis de la experiencia aquí presentada. Esos verbos están en el centro de importantes cambios posibles en la escuela moderna, cuyo modelo se viene constituyendo en distintos lugares del mundo desde el siglo XIX (Nóvoa y Schriewer, 2000). E incorporan un amplio debate público e internacional, bien representado por el documento publicado en 2022 por la Unesco con el título, por sí solo muy sugestivo, *Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación*. El texto fue preparado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, establecida en 2019 con el objetivo de proponer otras formas de vivir y aprender en la escuela, históricamente marcada por la homogeneización de las formas de enseñar y por la producción del fracaso de un número significativo de estudiantes. Evidentemente, no se va a tratar aquí de la riqueza del documento, pero tal vez sea útil señalar la necesidad ya advertida de dirigir las prácticas, los tiempos y los espacios escolares hacia la equidad, la inclusión y la participación democrática.

¿De qué manera se vive un desafío como este en las escuelas? Al pensar en las relaciones entre experiencia, innovación y forma escolar, se expone aquí el

Proyecto Club de Lectura y Escritura que, desde 2015, se lleva a cabo en la Escuela de Aplicación de la Facultad de Educación de la USP (EAFEUSP)¹, que involucra los cuatro grupos de los últimos años de la Enseñanza Fundamental I (EFI) (dos del 4.º año y dos del 5.º año), y contempla 120 estudiantes, 4 docentes y pasantes de la escuela egresados de las carreras de profesorado en Pedagogía o Letras. Las actividades con los niños se refieren a Lengua Portuguesa, y abarcan seis clases semanales por grupo y contemplan las actividades de lectura, producción textual, actividades diferenciadas (escritura) y clases en la biblioteca. Pero ¿a qué se debe la elección de este proyecto, que nos permite contar una especie de historia del presente de la escuela, y comprender los modos por los cuales se reimaginan prácticas, tiempos y espacios construidos a lo largo del tiempo?².

El proyecto viene aportando, en sus casi diez años de vida, expresivas innovaciones en la organización pedagógica de la EAFEUSP; innovaciones pautadas en un lema: «Nadie se queda atrás», conforme señalan las maestras Brenda y Fabiana³. Esta consigna expresa la preocupación singular de las docentes al enfrentar la cuestión de la diversidad de los modos de aprender y, por ende, el compromiso con el aprendizaje de todos, lo que viene impactando las formas de enseñar y la organización pedagógica, especialmente en sus tiempos y espacios. Aquí conviene advertir que, al subrayar aspectos del proyecto, no se tiene la intención de hacer propaganda o bien considerarlo modelo, ubicable y replicable en otra realidad escolar, sino demostrar que se trata del fruto de luchas, negociaciones y procesos que incluyeron el *aprender, desaprender y reaprender* a lo largo de esos años; supone una institución concreta, con su historia y sus sujetos.

¹ En Brasil, la llamada Educación Básica es obligatoria para todos los niños de 4 a 17 años y está constituida por la Educación Infantil (2 años); la Enseñanza Fundamental, cuya duración es de nueve años, y por la Enseñanza Media, que incluye 3 años más. La EAFEUSP es una escuela de Enseñanza Fundamental y Media, que cuenta con 3 grupos de primer año, con 20 estudiantes cada uno y, a partir de ahí, pasa a tener 2 grupos por año, con 30 estudiantes cada uno.

² El análisis aquí presentado se inserta en el Proyecto Temático *Saberes y prácticas en fronteras: por una historia transnacional de la educación (1810-...)*, financiado por la FAPESP (proceso n.º 2018/26699-4), cuya coordinación general es de las profesoras Carlota Boto y Diana Vidal. El proyecto temático tiene cuatro ejes, siendo el último, *Materiales didácticos para la enseñanza pública y formación de profesores*, coordinado por la profesora Rita de Cassia Gallego y por la profesora Paula Perin Vicentini. Entre las cuestiones que integran el Eje 4, sobresalen, en líneas generales, las que están orientadas a las memorias y a la diversidad presentes en la cultura escolar de la EAFEUSP, entre otras escuelas públicas que componen el eje bajo la responsabilidad de docentes de otras universidades asociadas. Entre las prácticas de la EAFEUSP dirigidas a la atención de la diversidad está el *Proyecto Club de Lectura y Escritura*, entre los que vienen siendo analizados en el ámbito de la investigación. En este caso, la diversidad más contemplada se refiere al aprendizaje.

³ La maestra Brenda tiene 35 años, es pedagoga (FEUSP) y psicopedagoga (*Sedes Sapientiae*). Está desde hace doce años en la EA y desde hace tres en la coordinación del Área de la Enseñanza Fundamental I. La maestra Fabiana tiene 49 años, también es pedagoga (FEUSP), licenciada en Letras/portugués (FFLCH-USP), maestra y doctora en Educación (FEUSP). Actúa en la EA desde hace más de diez años y es actualmente orientadora pedagógico-educacional de la Enseñanza Fundamental II. Ambas docentes han tenido otras experiencias profesionales relevantes en el área de educación, en diferentes redes, públicas y privadas.

Pero ¿qué se entiende, al fin, por *innovación*? ¿Se innova en relación a qué? ¿Qué impactos viene causando ese tipo de iniciativa en la cultura escolar? ¿Cuáles son los cambios notables en esos casi ocho años de proyecto? Esas son cuestiones nucleares a plantear en el texto. Se emprenderá el análisis mediante las contribuciones teóricas de Antonio Viñao Frago (1995) y Agustín Escolano (1992) en lo que se refiere a la noción de cultura escolar, que, además, involucran la discusión sobre espacio y tiempo escolar de los mismos autores (Viñao Frago y Escolano, 2001), también llevada a cabo por Correia y Gallego (2003). Respecto a la forma escolar, son importantes referentes Guy Vincent *et al.* (2001) y Carlota Boto (2003), y, acerca de la diversidad en el aula, Philippe Meirieu (1998, 2005) y Carol Ann Tomlinson (2022) aportan consideraciones bastante importantes para el análisis que aquí se presenta. Entre las fuentes nucleares del estudio, destacan: el Plan Escolar, los Proyectos del *Club de Lectura y Escritura*, horarios del 4.º y del 5.º año, fotos, materiales de conferencias y conversaciones sistemáticas con las dos profesoras coordinadoras del proyecto. El escrito está dividido en tres partes: la primera va a tratar de la inserción del Proyecto Club de Lectura y Escritura en la EAFEUSP y las relaciones con su cultura; la segunda va a poner énfasis en el primer hito innovador del proyecto –el trabajo con la diversidad del aprendizaje y los cambios en la forma escolar de la institución–; y la tercera va a discutir la resignificación de los espacios y los tiempos escolares en el ámbito del desarrollo del proyecto analizado. Después de ello, se expondrán las reflexiones finales.

2. La inserción institucional del Proyecto Club de Lectura y Escritura: la cultura de la EAFEUSP y su peculiar organización

La EAFEUSP está vinculada a la FEUSP, desde 1973, año de la extinción del Centro *Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*, CRPE-SP (Centro Regional de Investigaciones Educativas de São Paulo), creado en los años 1950, al cual estuvo ligada desde su origen. Desde cuando se estableció, se hizo reconocida por sus propuestas pedagógicas diferenciadas y por los cursos de especialidades ofrecidos a docentes de diversos países, lo que no se altera cuando se vincula a la FEUSP: se mantuvo como campo para investigaciones educativas e iniciativas para formación docente, tal como lo evidencia Nívea Gordo en su tesis, defendida en 2010. Localizada al lado del edificio de la referida facultad, la EAFEUSP ofrece Enseñanza Fundamental y Media, y el ingreso de los estudiantes se realiza por medio de sorteo público. Respecto al ingreso de los docentes, se da mediante concurso público. Una importante característica de la escuela es su perfil cultural referente a la gestión democrática, con la siguiente organización: al (a) director(a) lo eligen sus compañeros; está el cargo de Orientación Pedagógica y Educativa; están los profesores(as) y coordinadores(as) del área, que también son elegidos por sus compañeros(as); y están los (las) docentes, organizados(as) por áreas del conocimiento.

Otro aspecto que merece destaque para comprender la inserción institucional del *Proyecto Club de Lectura y Escritura* es la organización del trabajo de las docentes de la Enseñanza Fundamental I: son 40 horas semanales, siendo 8 horas dedicadas a la especialidad, 6 horas de juntas/proyecto y 5 horas de actividad pedagógica. Así, son factores esenciales que hacen viable no solo el diseño, sino también la implementación del proyecto aquí tratado, el régimen de trabajo sumado a las condiciones concretas de llevarlo a cabo, que aseguran en la jornada un tiempo dedicado a las reuniones y la planificación. Ese tipo de iniciativa demanda un análisis de muchos factores (espacios, tiempos, evaluaciones de los(as) estudiantes, por ejemplo) y un tiempo significativo de planificación, lecturas, estudio y discusión. Todo ello no sería posible, o sería muy difícil, si las docentes involucradas tuvieran que dedicarse 40 horas al aula.

Entre 2011 y 2014, se llevaron a cabo proyectos de formación y reorganización del currículo, con énfasis en Lengua Portuguesa, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza⁴. También en esos años, se realizó en la escuela la investigación «El Reto de Lectura y Escritura en la Enseñanza Fundamental de 9 años», coordinada por el Prof. Dr. Claudemir Belintane (FEUSP), esencial, según las maestras Brenda y Fabiana, para pensarse el proyecto de que se trata. Entre 2012 y 2014, se llevó a cabo el Proyecto Profesor de Ciclo. Así es que, en 2015, se conquistan las condiciones para constituir el Área de la EFI - Enseñanza Fundamental I, que contempló como pautas principales de los debates pedagógicos: diferenciación de las identidades de ciclo y área en la EFI; evaluación de los proyectos de formación; levantamiento de demandas de formación del grupo; búsqueda de una identidad de la labor del pedagogo. Se nota que ese año empieza a cobrar forma el *Proyecto Club de Lectura*. En 2016, el énfasis de formación en el Área de EFI se mostró en el intercambio de experiencias «Manejos pedagógicos», y se implementó efectivamente el proyecto. 2017 fue esencial para que se establecieran los contornos de la estructura pedagógica que se advierte actualmente, una vez que los esfuerzos se centraron en el estudio de diferentes propuestas de organización escolar (ciclo y graduación), concepciones de infancia, atención a las diferentes necesidades educacionales. Asimismo, en 2017, la escritura pasa a integrar el proyecto, y se cambia su nombre a *Proyecto Club de Lectura y Escritura*.

Al recorrer todos esos años en medio de estudios, intercambio de experiencias, lecturas de documentos, discusiones, se puede decir que, en 2018, el grupo de docentes de la EFI pone en marcha una serie de cambios curriculares, que venían siendo gestados con más ahínco desde 2016, y asume, de forma efectiva, la atención a la heterogeneidad escolar en la perspectiva de la organización en ciclos. Se consolidan, así, principios que pasarán a nortear las acciones desarrolladas por el conjunto de profesoras de la EFI, conforme consta en los documentos oficiales. Sostienen las maestras Brenda y Fabiana: quitarle el enfoque a la dificultad de aprender; respetar los distintos ritmos de aprendizaje; pensar el niño como un

⁴ Además de esas, los niños tienen clases de Ciencias Humanas (1.º al 3.º año), Historia y Geografía (4.º y 5.º año), Artes y Educación Física en la EFI.

ser integral: con diferentes formas de aprender y diferentes necesidades de aprendizaje; perfeccionar el manejo de la heterogeneidad y las prácticas de enseñanza; asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje; refinar la mirada sobre las diferencias entre dificultades y disturbios de aprendizaje; consolidar prácticas de organización en ciclos de aprendizaje. Tales principios abren camino a las prácticas de la EAFEUSP y dialogan con lo que entiende Philippe Meirieu (2005) como «instituir la escuela», tal como expresó en sus consideraciones:

«Instituir la escuela» es, de hecho, permitir sistemáticamente a los niños de orígenes, niveles y perfiles distintos, que trabajen colectivamente para construir las reglas necesarias para «vivir juntos» e, indisociablemente, para adquirir los saberes susceptibles de reunirlos en una humanidad común. «Instituir la escuela» es, a la vez, darles a todos aquello que los une a los otros y a cada uno aquello que permite diferenciarse. «Instituir la escuela» es, por tanto, alternar sistemáticamente los tipos de reagrupamientos para que el «mismo» y «el otro» se entrelacen en el día a día en el aula y en el establecimiento. (Meirieu, 2005, p. 127)

Al proponer esa discusión, no se pretende acuñar una forma ideal de enseñar y aprender, sino que se apunta a la construcción de dinámicas en las cuales se intercalen momentos individuales, colectivos, con grupos distintos, así, muy distinto de un formato fijo para la organización pedagógica. Pero la arquitectura didáctica constituida en el ámbito del proyecto, que será mejor detallada, no tiene fin en sí misma, sino que se inspira en la perspicaz indagación de Meirieu: «[...] ¿con qué derecho dices que éste o aquel niño no puede tener éxito? ¿Con qué derecho lo condenas al fracaso, a enclaustrarse en dificultades que, al contrario, deberías ayudarlo a superar?» (2005, p. 41). La búsqueda por «quitarle el enfoque a la dificultad de aprender», comprender al «niño como ser integral: con distintas formas de aprender y distintas necesidades de aprendizaje», así como «refinar la mirada sobre las diferencias entre dificultades y problemas de aprendizaje», –ya que es muy común que tal distinción no sea analizada con el debido cuidado–, y la provocación que hace el referido autor guardan coherencia con el empeño del equipo de la EAFEUSP en el enfrentamiento del fracaso escolar.

La configuración del *Club de Lectura y Escritura* ha ocurrido durante un periodo de fervorosas discusiones sobre la organización del momento que vivía la Educación Básica en la EAFEUSP; proceso que contemplaba debates sobre concepciones de aprendizaje, currículo, infancia, evaluación, etc. Así, no ha sido una acción aislada, sino que se sumó a un conjunto de reflexiones y prácticas que, en forma colectiva, se fueron estableciendo. Se puede afirmar, por tanto, que tal dinámica fue delineando nuevos contornos a la cultura de la institución. Formulado por Vïnao Frago (1995), el modo de comprender el concepto de cultura escolar es muy esclarecedor: la entiende como un «conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan la escuela como organización», e incluye

prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos –la historia cotidiana del hacer escolar–, objetos materiales –función, uso, distribución en el espacio,

materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...– y *modos de pensar, así como significados e ideas compartidas*. (Viñao Frago, 1995, pp. 68-69)

Sostiene el autor que habría tantas culturas escolares cuantas escuelas hubiese. Y nótese que prefiere utilizar el término en el plural. Porque, aunque se parta de documentos oficiales y directrices municipales, provinciales, nacionales e internacionales comunes, concepciones pedagógicas de moda en los cursos de formación docente, etc., cada institución, con sus sujetos y contextos específicos, (re)crean normas, prácticas, espacios, tiempos, objetos, valores, rituales, etc.; asimismo es posible, obviamente, establecer similitudes entre escuelas más allá de las fronteras locales, debido a la circulación y la apropiación de saberes. Otra comprensión importante de cultura escolar la aporta Agustín Escolano (1992), que dialoga con la discusión propuesta por Viñao Frago. Preconiza la existencia de *tres culturas* distintas de la escuela, en que se destacan el rol de los sujetos, particularmente de los docentes, para constituir una *política o normativa*: reglas que gobiernan el funcionamiento de las escuelas; *científica o pedagógica*: elaborada en el ámbito de las universidades; *empírica, práctica o material*: producida por los docentes, en el ejercicio cotidiano de su oficio.

Advierte Viñao Frago aún en lo que se refiere a la constitución de la cultura escolar, que existen distinciones en las diversas etapas de la Educación Básica –en el caso brasileño– Infantil, Fundamental I y II, además de la Enseñanza Media. Considerando que la EAFEUSP trabaja con las tres últimas etapas de la Educación Básica y que contempla las contribuciones del referido autor, se entiende que coexisten y se yuxtaponen, en la misma institución, culturas distintas, aunque los compromisos que asume sean colectivos, tenga la misma gestión y se comparta el mismo espacio físico. Eso queda muy claro cuando se analiza la configuración e implementación del *Proyecto Club de Lectura y Escritura*, por ejemplo, una vez que no se puede comprenderlo sin establecer una relación entre lo específico y lo general. Porque tal como ya se mostró anteriormente, aunque esté orientado al 4.º y 5.º año de la EFI, integra la propuesta pedagógica de la escuela y forma parte de un proyecto mayor, que involucra los demás años de la EFI, ya que, desde el 1.º año, se les proponen a los niños actividades diferenciadas. Además, dialoga también con los debates oficiales y pedagógicos más amplios ocurridos los últimos años acerca de la organización estructural de la escuela y con concepciones defendidas respecto a la formación de los niños de ese rango de edad, tal como se advierte en las pautas de discusión del grupo de docentes de la EFI a partir de 2010, tratadas anteriormente. Expuestas las condiciones de construcción y desarrollo del proyecto, volvamos a la cuestión: ¿cuáles fueron las innovaciones que aportó? Y, a fin de cuentas, ¿qué se entiende por innovación? Esas son las cuestiones que trataremos a continuación.

3. *Proyecto de Lectura y Escritura* y el trabajo con la diversidad de aprendizaje: una experiencia de innovación en la forma escolar

El *Proyecto Club de Lectura y Escritura* pasó por relevantes cambios como, por ejemplo: en la versión del proyecto de 2016/2017, se incorporaron actividades en la biblioteca; a partir de 2017, se insertaron las actividades de escritura, que pasaron por algunos cambios, según las necesidades específicas de los niños, relacionadas con la lectura y la escritura, tal como se mencionó; entre 2020 y 2021, se desarrolló el trabajo a distancia, cuando se suspendieron las clases presenciales debido a la pandemia de COVID-19. Tras el regreso presencial, las maestras advirtieron que había nuevas demandas acerca del aprendizaje, en lo que se refería a las actividades escolares y al aprender. Eso sucedió a causa de las distintas condiciones que tuvieron los más de 100 niños que forman parte del 4.º y 5.º año cuando estaban confinados. Las desigualdades se aumentaron y fue fundamental realizar acciones distintas de las anteriores. En ese camino, se buscan experiencias de aprendizaje inclusivo, igualdad de aprendizaje y oferta de posibilidades que alcancen a más estudiantes, tal como se comprende a partir de las consideraciones de las maestras coordinadoras.

Una importante aliada en ese proceso ha sido la expresiva conquista, fruto de la labor de las maestras Brenda y Fabiana, de la presencia de más pasantes a lo largo de los últimos años (dos, hasta 2018; cuatro hasta 2022; ocho a partir de 2023), lo que ha permitido atender con más cuidado a la diversidad de los alumnos. Cumple recordar que los practicantes perciben remuneración de un programa específico de la Universidad de São Paulo, el Programa Unificado de Becas (PUB). En las clases de producción escrita, los (las) becarios(as) acompañan todas las etapas: planificación, escritura y revisión de texto. Orientados, supervisados y en alianza con las maestras, interactúan con los niños, aconsejan la escritura, corrigen, auxilian la revisión y permiten que reflexionen sobre aspectos más refinados en la producción textual. Es importante registrar que las docentes se encargan de los grupos que demandan más atención en el ámbito del aprendizaje, lo que hace la diferencia, ya que, muchas veces, los mismos pasantes son responsables de desafíos complejos sin tener la graduación y la experiencia necesarias. Pero ¿podemos decir que el número de becarios es suficiente? Desafortunadamente no, ya que ese tipo de trabajo, que prevé atención personalizada, demanda más docentes. Sin embargo, se trata de una conquista que ancla las intenciones formativas delineadas por el proyecto.

En líneas generales, la justificación y las intenciones del proyecto tienen los siguientes aspectos: el propósito de avanzar en la inmersión en textos más largos y que demandan distintos *tiempos* y *lugares* de lectura; la posibilidad de acompañar la lectura más allá de las actividades normales de las clases de Lengua Portuguesa, con el afán de fortalecer el hábito de la lectura, fomentar el placer de leer y trabajos en la biblioteca; reducir la proporción adulto-niño, mediante la constitución de grupos menores, divididos según las *diferentes necesidades de aprendizaje*. El enfrentamiento vigoroso del principio de homogeneización de las formas de

aprender en la EAFEUSP y la búsqueda por prácticas que acogen la diversidad dialogan con algunas fértiles consideraciones de Philippe Meirieu:

El agrupamiento basado en la homogeneidad de niveles se introdujo en forma muy progresiva, y solo se impuso gracias al criterio de edad para llegar al sistema que conocemos actualmente. [...] En otras palabras, el aula, tal como la conocemos, no es absolutamente un 'principio' fundamental de la Escuela, e incluso tal vez sea hoy, desde nuestro punto de vista, un obstáculo a la consecución de las finalidades fundamentales de la institución. (Meirieu, 2005, p. 26)

En ese sentido, el mismo autor afirma que:

«Diferenciar la pedagogía» no es absolutamente una «revolución» en la Escuela, ni tampoco, *a fortiori*, una renuncia a los principios o incluso a la existencia de una institución que se diluiría en una *infinidad de procedimientos individuales yuxtapuestos*. «Diferenciar la pedagogía» es, al contrario, reforzar una institución escolar incorporando en su seno lo que jamás debería abandonarse a la esfera privada, familiar o comercial: el *acompañamiento individualizado de los alumnos*. «Diferenciar la pedagogía» es ofrecer a cada uno los *medios de apropiarse de los saberes respetando sus necesidades específicas, acompañándolo de la mejor manera posible en su trayectoria de aprendizaje*. (Meirieu, 2005, p. 122, *la cursiva es nuestra*)

De forma muy semejante a la percepción de Meirieu (2005), Carol Ann Tomlinson (2022) destaca que «la diferenciación didáctica es la respuesta proactiva que da el profesor a la necesidad del alumno en términos de aprendizaje» (p. 35, *traducción libre*). Según la autora:

La diferenciación didáctica es el modelo diseñado para hacer efectiva una enseñanza que proporcione equidad al acceso a la excelencia a todos los estudiantes. En ese sentido, el profesor que incorpora la diferenciación en su práctica cree en la capacidad que tiene cada estudiante de ser exitoso... (Tomlinson, 2022, p. 43, *traducción libre*)

En la misma obra, Tomlinson, subraya que, en la pedagogía diferenciada, el profesor considera que todos los estudiantes tienen capacidad de obtener éxito y sostiene esta idea por medio del *teaching up* y del plan formativo diferenciado (p. 39). El análisis de lo presentado acerca del desarrollo del proyecto, en diálogo con su inserción institucional, permite constatar que los principios que subsidian las prácticas realizadas se alinean a lo que defienden Meirieu y Tomlinson en sus escritos acerca de los procesos de aprendizaje.

El visible enfrentamiento del principio de la homogeneización por medio de prácticas diferenciadas no sería posible sin cuestionarse las representaciones sociales acerca del aprendizaje, que se basan, muchas veces, en acciones tan solo de escucha, disciplina corporal, repeticiones, memorización sin la efectiva significación desarrollada magistralmente por Philippe Meirieu (1998), en su capítulo «¿Qué es aprender?, que integra el libro *Aprender... pero ¿cómo?* Al contrario,

el aprendizaje, en general, consiste en un proceso complejo que se ancla en las interacciones entre los esquemas cognitivos de los sujetos con el exterior (sujetos, objetos, materiales, espacios, etc.). Así, según lo que se pretende enseñar, los dispositivos didácticos son importantes para movilizar lo que ya se tiene para alcanzar el conocimiento pretendido, en una dinámica que prevé obstáculos, errores, dificultades, correcciones, es decir, que no es lineal, ni tampoco se concreta sin mucho trabajo por parte de los estudiantes y docentes involucrados(as). Por ello, Tomlinson (2022) defiende que se establezca un ambiente que afiance y dé condiciones para aprender, que haya una evaluación para modificar el aprendizaje y una didáctica que responda a la heterogeneidad de los estudiantes (p. 35).

Con base en esa perspectiva de aprendizaje, que también se advierte en las concepciones que sostienen la organización del proyecto, sabemos que es prácticamente imposible que todos(as) los(as) estudiantes aprendan al mismo tiempo. Aunque se reconozca e incluso se concuerde con esa visión, muchas instituciones y docentes continúan tratando de enseñar y seguir el mismo programa, sin cambios, para todos(as), tal como preconiza el método simultáneo de enseñanza, ampliamente difundido a lo largo del siglo XIX, con la institucionalización de las escuelas graduadas. Así, ante las distinciones presentes en los grupos o al enfrentar las «dificultades», normalmente se ofrece, tal como observó de manera perspicaz Meirieu, «más de lo mismo» al mismo tiempo a todos, mientras se intenta, con suerte, dirimir las distinciones en las formas de aprender.

¿Cuál(es) es (son) la(s) innovación(es) que aporta esa experiencia? ¿Respecto a qué se innova? Valdría la pena indicar la connotación diversas veces presente en los discursos usuales sobre la idea de lo que se considerarían prácticas escolares innovadoras. El término innovación, incluso antes de la pandemia, comúnmente se asocia a la presencia, mayor o menor, de equipos digitales o tecnológicos en la cultura escolar. Es una idea fundamental para pensar la historia de la escuela moderna, desde sus tiempos más incipientes (Nóvoa, 1995). De ese modo, se puede correr el riesgo de reducir la idea de innovación a artefactos tecnológicos, *high tech*. Otra asociación bastante común, en los últimos años, es perseguir innovaciones pedagógicas basadas en la ruptura casi completa con los aspectos constitutivos de la historia de la escuela: se derrumban las paredes, se extinguen las aulas organizadas por edad, los docentes pasan a ser tutores, ya no se dan clases simultáneas o las reducen sustancialmente, entre otros tantos cambios. Ese tipo de iniciativa no es actual, como comprueba la proposición de las pedagogías no directivas, a ejemplo de la creada por Neill, en 1921, con *Summerhill*, así como tantas otras propuestas llevadas a cabo por los escuelanovistas en contraposición a la escuela homogénea, en que todos aprenden el mismo contenido al mismo tiempo. Es decir, desde el momento en que se creó y difundió esa forma de enseñar y aprender, se producen críticas y «propuestas innovadoras».

Aquí correspondería retomar uno de los momentos más importantes en la historia de la escuela en que se advierten rupturas expresivas, tal como la transición, nada rápida, entre los métodos individual y simultáneo, que recorrió el siglo XIX y las décadas iniciales del siglo XX (Gallego, 2008). ¿Quién podría imaginar

que sería innovadora, actualmente, un aula organizada por líneas, rangos de edad y un maestro delante que le enseña el mismo contenido, al mismo tiempo, a un grupo de niños? Lo que se considera tradicional, y es extremadamente criticado por presuponer la pasividad de los niños, consolida aspectos considerados modernos en términos materiales, como el nuevo uso de la pizarra y concepciones de enseñanza y aprendizaje; el principio era aprender de forma homogénea, por tanto, se debía enseñar lo mismo (programa idéntico y lineal), al mismo tiempo, a un grupo de alumnos organizados por edad, clasificados en un grado.

En general, eso fue lo que Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001) consideraron la forma escolar, que se mantiene gracias a la estructuración de tiempos y espacios propios e institucionalizados, que se consolida con las escuelas graduadas, grupos escolares, como quedaron conocidos y se difundieron en Brasil, al final del siglo XIX y primeros años del siglo XX. Al retomar el referido concepto, Aquino y Boto (2019) evocan los autores y lo señalan como características del concepto canónico de forma escolar:

Estructuración de una instancia exclusivamente destinada a la infancia; existencia de reglas específicas en lo que se refiere tanto al aprendizaje como a la distribución temporal de las acciones y una serie continua de ejercicios cuya repetición tendría el objetivo de incorporar las mismas reglas. (Aquino y Boto, 2019, p. 14)

En el contexto de difusión de esa forma escolar, el principio de la homogeneidad no solo está instituido, sino también es anhelado y considerado un parámetro de éxito docente y perdura hasta ahora, aun siendo blanco de tantas críticas; sería un aspecto notable de permanencia en la cultura escolar. Ese momento consolida aspectos que se vienen cuestionando y con los que se busca romper, según mencionamos anteriormente; serían varias experiencias a lo largo de la historia de la escuela, de las teorías y prácticas pedagógicas que intentan, de manera más o menos enérgica, contraponerse a esa forma escolar y sus implicaciones en la cultura escolar (juicio exacerbado de buenos y malos alumnos con base en calificaciones y clasificación en evaluaciones, reprobaciones, comparaciones, organización de aulas homogéneas, pruebas como soporte de la organización y flujo escolar, etc.). En ese momento, la experiencia evocada no se basa en artefactos tecnológicos, no aporta rupturas expresivas con relación a la forma escolar, al fin, no se extinguen los grados, tampoco la organización etaria, aunque se flexibilice cuando se reúnen los niños en función de sus demandas. Tales referencias se deshacen puntualmente en la organización pedagógica, como se explicará más adelante. La principal *innovación* que aportan las prácticas correspondientes al *Proyecto Club de Lectura y Escritura*, y privilegiada en esta parte, es el rompimiento con la soberanía del método simultáneo, como *la* forma, casi siempre tomada como única, de enseñar y aprender. Así, se relaciona sobre todo con la manera como enfrentan la institución y sus sujetos el desafío de la heterogeneidad. Para ello, las docentes vienen delineando otras formas de organización pedagógica, que rompen con la

histórica rigidez de la manera de utilizar los espacios y tiempos escolares, aquí considerados innovadores, tal como se discutirá a continuación.

4. *Proyecto de Lectura y Escritura y la resignificación de los espacios y tiempos de enseñar y aprender*

Al enfrentar la heterogeneidad de los modos de aprender, tal como se discutió anteriormente, y ampliar las posibilidades didácticas para más allá del método simultáneo, las docentes responsables del proyecto llevaron a cabo innovaciones importantes en la organización de los espacios y tiempos para poder responder a la diversidad. Tal organización busca ampliar los límites de los grados, con base en los principios presentes en el régimen de ciclos y por intermedio de otras acciones desarrolladas en la escuela. ¿Cuáles serían esas innovaciones? Al reunir 120 niños, ¿cómo organizar tales acciones? En lo que se refiere a las actividades orientadas a la lectura, los niños del 4.º año leen libros del acervo del grupo en los géneros narrativa de aventura y poemas y los alumnos del 5.º año leen narrativas de enigma, cuentos de tradición oral, poemas de *cordel* y relatos personales. Se trabajan los textos en la doble perspectiva de fruición y estudio: lectura para apreciar y lectura para analizar las características de los textos y géneros. Además de eso, constituyen repertorio para las producciones textuales de los niños. Las actividades acerca de la escritura, es decir, diferenciadas por las necesidades de aprendizaje específicas de los 120 niños, abarcan el ciclo (4.º y 5.º año), en pequeños grupos, de acuerdo a las demandas, así, no es una referencia el criterio de grado.

Pero antes de presentar la organización de los espacios y tiempos del proyecto, indagamos: ¿qué se entiende aquí por espacio y tiempo escolar? Según Viñao Frago y Escolano, se comprenden como *estructuradores de la cultura escolar*, no son neutros y forman los sujetos. En ese sentido, para los autores, ellos también integran el currículo y educan, como se aborda en el libro *La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum* (2001). Al llevar en cuenta las concepciones de cultura escolar que sostiene el análisis aquí presentado, consideramos que los sujetos de la escuela también ejercen un importante protagonismo en relación con lo prescrito, a lo estructurado, al resistir, recrear, tensionar y cambiar lo esperado, tal como se observa en la configuración del proyecto.

Viñao Frago y Escolano (2001) indican que la organización espacial de la escuela constituye un lenguaje silencioso, expresión que consideramos muy potente para analizar el modo como se edifican y constituyen los espacios en la institución escolar. Sin embargo, aseveran que, para más allá de lo físico, concreto y objetivo, sus usos son esenciales para que se comprendan las prácticas allí presentes. Por ello, también lo consideran un *lugar*, es decir, el espacio físico habitado, significado y utilizado por los sujetos que lo componen. Al aportar la distinción entre espacio y lugar, nos hacen advertir el carácter subjetivo de la acción educativa y de la importancia de las relaciones establecidas entre los sujetos. Es esencial pensar en lo que se puede llamar «clima». Tomlinson (2022) señala

que «En la clase que adopta una verdadera diferenciación didáctica: el clima es altamente colaborativo...», y se deben valorar el respeto y la promoción personal de todos. Según la autora, «la relación está en la base de esta perspectiva...» (p. 7); y, claramente, se advierte la búsqueda por parte de las docentes involucradas en el proyecto. En ese sentido, la organización espacial, es decir, los lugares, cumplen un rol fundamental en nuestro comportamiento, sentimientos y en nuestras actitudes, tal como mencionó en forma perspicaz Colin Ellard, en el sugestivo libro *Psicogeografía: la influencia de los lugares en la mente y en el corazón*:

Nuestras experiencias diarias relativas al lugar, por norma, no son tan sublimes. [...] estudios psicológicos sugieren que la forma de tales espacios no solo afecta el modo como nos sentimos, sino también nuestras actitudes y nuestro comportamiento, y los hacen más condescendientes y listos para someternos a una voluntad mayor y más fuerte. [...] El contraste entre nuestras reacciones a tales espacios puede ser fácilmente notado en nuestros cuerpos. Está visible en nuestra postura, en los patrones de nuestros movimientos de ojos y cabeza e incluso en nuestra actividad cerebral. Donde quiera que vayamos, nuestros sistemas nerviosos y nuestras mentes se moldean según lo que vivimos. (Ellard, 2019, pp. 17-18)

Respecto al proyecto, podemos decir que los espacios de la EAFEUSP ganaron contornos significativos para enfrentarse al reto de trabajar con las diversas formas de aprender y las consecuentes demandas diferenciadas, ya sea en términos físicos o bien acerca de los ajustes para que fueran, de hecho, acogedores de las diferencias. Así, para atender y subdividir a los 120 niños de 4.º y 5.º año en las actividades de lectura y escritura, las docentes y sus becarios exploran diversos espacios de la escuela. Algunas actividades extrapolan el espacio restringido del aula, que es usualmente el espacio dedicado a la enseñanza y aprendizaje de las varias asignaturas, excepto de Arte y Educación Física. Al analizar los registros fotográficos de las actividades y los relatos de las maestras Brenda y Fabiana, se nota el uso de diversos espacios: cancha (usualmente dedicada a los juegos y a la Educación Física), biblioteca, aulas, áreas verdes, etc. Además, se crean diversas disposiciones en los espacios para realizar las actividades: pequeñas líneas, corros con más o menos niños en que ellos y los docentes están en pupitres o en el suelo, lado a lado, en grupos con mesas reunidas o bien en pleno movimiento, durante los juegos dirigidos.

Algo importante a destacar es que el uso más amplio de los espacios de la escuela no tuvo lugar sin que hubiera oposiciones y discusiones a lo largo de los años. Las profesoras coordinadoras relatan que fue necesario concertar fechas para los lugares que utilizan más de un docente, negociar con docentes del EFII que usaban las aulas-ambientes para hacer actividades que podrían desarrollarse en la sala de profesores, pero, por la costumbre, preferían usar aquel espacio y, especialmente, organizar un esquema temporal minucioso en forma de cuadros, en los que figuran días y horarios en que cada espacio debe estar reservado para cada grupo, docentes y becarios. Se advierte que los grupos no se identifican según el tipo de demanda, sino por nombres que eligieron los niños. Ese aspecto merece

realce, ya que es una manera de evitar que se diseminen estereotipos entre los niños. Además, los grupos no son fijos, los niños no *pertenecen* a los grupos, sino que *están* temporalmente en ellos, pues las evaluaciones sistemáticas permiten hacer cambios tan pronto alcanzan los objetivos previstos para aquel momento.

En términos de configuración temporal, el club actualmente tiene lugar dos veces a la semana, un cambio que se hizo tras la pandemia, ya que antes solo había un encuentro semanal. Son 55 minutos al día, tiempo semejante a las materias que integran el currículo de 4.º y 5.º año. Es necesario bloquear los horarios, considerándose los grupos involucrados y las demás asignaturas, cuyas maestras no siempre son las mismas, como en las clases de Arte y Educación Física. Se contemplan las actividades de lectura, análisis de textos, tópicos de ortografía y gramática, producción y revisión de textos, además de un trabajo sobre aspectos de la alfabetización todavía no superados.

Una observación pertinente que han hecho las coordinadoras es que esa organización temporal se revé cada momento, y cuenta con la participación de los niños. Según relató la maestra Brenda, ellos sugirieron que el club tuviese lugar antes de la clase de Educación Física, pues, cuando ocurría después de esa clase, llegaban muy sudados. Los niños argumentaron que, cuando esa clase se da después del recreo, pueden acudir por su cuenta al lugar de la actividad. Tal como resalta Tomlinson (2022), en el trabajo con las actividades diferenciadas, «se utiliza el *tiempo* de manera flexible y de acuerdo con la necesidad de los alumnos» (p. 40). La misma autora destaca que, normalmente, se usan múltiples materiales y variadas fuentes y los grupos son flexibles, tal como se advierte en el proyecto.

Al analizar, en general, esa organización temporal dinámica que viene ocurriendo durante los años en que se desarrolla el proyecto, consideramos que la potente reflexión que hace Thomas Mann en un fragmento de su libro *La montaña mágica* es apropiada, ya que tenemos una referencia temporal y sus relaciones con el espacio, normalmente la referencia de la organización seriada, naturalizada, una vez que se entrañaron en nuestras representaciones, y se nos olvida que se trata tan solo de una convención:

El tiempo no posee ninguna realidad. Cuando nos parece largo es largo, y cuando nos parece corto es corto; pero nadie sabe lo largo o lo corto que es en realidad [...] Notamos el espacio con nuestros sentidos, por medio de la visión y del tacto. ¡Muy bien! Pero ¿con cuál órgano sentimos el paso del tiempo? ¿Me puede contestar esa pregunta? No, no lo puede. ¿Cómo es posible medir algo de que en realidad no sabemos nada, nada, siquiera una única característica? Decimos que el tiempo pasa. Está bien, déjelo pasar. Pero, para que podamos medirlo... ¡Espere un poco! Para que se pudiera medir el tiempo, tendría que transcurrir de manera uniforme; y ¿quién le puede asegurar que es así? Para nuestra consciencia, no lo es. Solo lo suponemos, para el buen orden de las cosas, y nuestras medidas, permítame hacer esta observación, *no son más que convenciones...* (Mann, 2006, pp. 96-97)

En diálogo con el problema que aporta Mann, Jean-Claude Carrière (1998), evocado por Marie-Pierre Chopin (2011) en la conclusión de su libro *Le temps de*

l'enseignement, enseña una analogía muy pertinente entre el tiempo y el viento, en sus palabras: «El tiempo es un poco como el viento. Al viento no lo vemos: se ven las ramas que mueve, el polvo que levanta. Pero al viento mismo, nadie jamás lo vio» (Carrière, 1998, s. p., *apud* Chopin, 2011, p. 157, *traducción libre*). No se ve, pero está materializado en los cuadros horarios y en las varias referencias presentes en la institución escolar, que hace que detengamos las actividades y vayamos al patio para el recreo; se cambie el (la) maestro(a); dejemos un espacio para ir a otro; pasemos a otra actividad, etc. Así, el tiempo escolar puede ser comprendido como un conjunto de referencias (administrativas y pedagógicas) que organiza las prácticas de la institución escolar, que se somete a las dinámicas sociales y locales, como también influencia tales dinámicas (Correia y Gallego, 2003), ya que esas referencias dialogan con la naturaleza, la tecnología, los instrumentos de medición, el calendario y sus hitos/fiestas y la relación con otras instituciones, como la familia. Así, el tiempo es dinámico, mutable, no generalizable, arbitrario. Es un proceso no lineal, cultural, social, y que aporta valores, según su organización.

5. Algunas reflexiones finales...

La relación entre experiencia, forma escolar e innovación de que se trató aquí moviliza el *Proyecto Club de Lectura y Escritura*. Tal como se ha señalado, la intención no ha sido aportar un modelo, sino demostrar que es posible innovar, con el empeño colectivo de una institución, pero imposible de llevarse a cabo si no hay luchas, negociaciones y dificultades. Hemos traído un breve panorama acerca de la EAFEUSP para demostrar que la experiencia no se consigue en forma aislada de la propuesta institucional. Además, se hizo un rápido historial del club, en que queda claro que, durante los últimos años, el objetivo nuclear del proyecto ha sido enfrentar el desafío histórico de responder a la diversidad en el aula y lograr, así, romper con la perspectiva de homogeneización que está en el centro de la forma escolar consolidada y divulgada a lo largo de los siglos XIX-XX. Tal lucha no se emprende sin revisar la lógica de la seriación, de tener una maestra por aula, con un elevado número de estudiantes, es decir, sin resignificar los usos de los tiempos y espacios escolares, como ya discutimos. Sin embargo, tal uso no se alcanza sin retos, y entre ellos se destaca la dependencia de la aprobación de las becas para que lleguen los pasantes, quienes hacen viable la atención personalizada a los diversos grupos; sin encontrar espacios para distribuir los niños y orquestar la dinámica temporal para asegurar que se tenga el tiempo necesario para llevar a cabo todas las actividades, que involucran varias docentes.

Así, se buscó deshacer aquí la idea de que la innovación solo se basa en la materialidad de la escuela y sus artefactos, en la existencia o no de herramientas digitales y de alta tecnología. ¿La inserción de recursos digitales generalizados durante la pandemia ha innovado en el sentido de repensarse prácticas que excluyen y discriminan? ¿Serían medios para afrontar el principio de la homogeneización de los modos de aprender? Ante tales indagaciones, nos posicionamos

considerando la innovación más allá de los modismos pedagógicos diseminados, como observamos anteriormente. Es proficuo evocar las provocadoras consideraciones que hace José Mario Pires Azanha, en su texto «Una reflexión sobre la didáctica», publicado a fines de la década de 1980, y aún muy actual. El autor, al crear un argumento con base en la deconstrucción de que el sueño de Comenio y sus variantes históricas del momento en que escribió el texto se fundaban en una ilusión, observa que la actividad de enseñar, en su sentido más amplio, no puede ser exageradamente regulada.

La simple sustitución de artefactos, de lo analógico a lo digital, o la adopción de uno u otro método del momento no asegura que habrá una educación inclusiva, que respete a los sujetos. El derrumbe de paredes, la flexibilización de tiempos, romper con la tan criticada forma escolar, difundida en los siglos XIX y XX, tampoco son, en sí mismas, soluciones listas para innovar y enfrentar los desafíos históricos por los que debemos luchar. En ese sentido, la innovación que aquí se defiende pasa por las concepciones asumidas de aprendizaje, evaluación, organización didáctica, que vienen encarando la diversidad de los modos de aprender, invirtiendo en los usos diferenciados de tiempos y espacios. Para finalizar, evocamos a Malavasi (2020), cuyas consideraciones expresan el sentido de innovación observado en el proyecto de que tratamos. En su desarrollo está la tríada de los verbos presentes en los versos de Cecília Meireles con los cuales empezamos este texto: aprender, desaprender y reaprender. Según el autor:

La realidad de la **innovación creativa** está relacionada con la naturaleza profunda de la **formación** y del **trabajo**. Aunque el término *innovación* guarde cierta ambigüedad y se reduzca, ciertas veces, al fetiche y a la panacea, su uso en los contextos más distintos, la fuerza creativa de cada periodo cruza y **supera la técnica** y puede descubrir el futuro por medio de la *invención*, del análisis y de la síntesis. (Malavasi, 2020, p. 47, *traducción libre, la negrita es nuestra*)

6. Bibliografía

- AQUINO, Julio Groppa y BOTO, Carlota: «Inovação pedagógica: Um novo-antigo imperativo», *Educação, Sociedade e Culturas*, 55 (2019), pp. 13-20.
- AZANHA, José Mário Pires: «Uma reflexão sobre a Didática», en 3.º *Seminário A Didática em questão*, vol. I, São Paulo, FEUSP, 1985.
- BOTO, Carlota: «A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito», *Cad. Cedes*, Campinas, 23(61) (diciembre 2003), pp. 378-397.
- CHOPIN, Marie-Pierre: *Le temps de l'enseignement – l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*, Rennes/Francia, Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- CORREIA, António y GALLEGO, Rita: *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo (1880-1920)*, Lisboa, Educa, 2004.
- ELLARD, Colin: *Psicogeografía: La influencia de los lugares en la mente y en el corazón*, Barcelona, Ariel, 2019.
- ESCOLANO, Agustín: «Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar», *Revista de Educación. Tiempo y Espacio*, Madrid, 298 (1992), pp. 55-70.

- ESCOLANO, Agustín y VIÑAO FRAGO, Antonio: *La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum*, 2.ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- GALLEGO, Rita de Cassia: *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)* (Dissertação, São Paulo, FEUSP), 2003.
- GALLEGO, Rita de Cassia: *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)* (Tese, São Paulo, FEUSP), 2008.
- GORDO, Nívea: *História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1987): A contribuição de José Mario Pires Azanha para a cultura escolar* (Tese de doutorado em educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP), 2010, 220 pp.
- JULIA, Dominique: «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), pp. 9-43.
- MALAVASI, Pierluigi: *Insegnare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.
- MANN, Thomas: *La montaña mágica*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.
- MEIRELES, Cecília: «Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem», en *Poesia Completa*, vol. 2, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.
- MEIRIEU, Philippe: *Aprender... sim, mas como?*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- MEIRIEU, Philippe: *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*, Porto Alegre, Artmed, 2005.
- NÓVOA, António: «Uma educação que se diz nova», en CANDEIAS, A.; NÓVOA, A. y FIGUEIRAS, M. (Orgs.): *Sobre a educação nova*, Lisboa, Educa, 2000, pp. 25-41.
- NÓVOA, António y SCHRIEWER, Jurgen: *A difusão mundial da escola*, Lisboa, Educa, 2000.
- TOMLINSON, Carol Ann: *La differenziazione didattica in classe – Par rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*, Brescia/Itália, Morcelliana, 2022.
- UNESCO: *Reimaginar nosso futuro juntos. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*. Brasília, Representação da Unesco no Brasil, 2022, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por/PDF/379381por.pdf.multi
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard y THIN, Daniel: «Sobre a história e a teoria da forma escolar», *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33 (2001), pp. 7-47.
- VIÑAO FRAGO, Antonio: «Historia de la educación e historia cultural», *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, 0 (1995), pp. 63-82.

