

Anthropos y cultura: claves para una educación humanística

ISBN: 979-13-7006-835-6

**Beatriz Valverde Olmedo
Emanuele Isidori
Ricardo de la Fuente Ballesteros
Maristella Trombetta
(editores)**

Anthropos y cultura: claves para una educación humanística

Beatriz Valverde Olmedo

Emanuele Isidori

Ricardo de la Fuente Ballesteros

Maristella Trombetta

(Eds.)

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.
Para mayor información, véase Consejo Editorial:
www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores
Madrid, 2026

ISBN: 979-13-7006-805-9

ÍNDICE DE CONTENIDOS

HORIZONTES FILOSÓFICOS, HUMANISMO Y CIUDADANÍA

Exequias del Anthropos.....	11
------------------------------------	-----------

León Febres-Cordero

Lo studio della religione come strumento per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.....	15
---	-----------

Andrea Avellino

Umanità, mediterraneo e storia: quali prospettive per l'educazione mediterranea?.....	22
--	-----------

Domenico Francesco Antonio Elia

Nausicaa entre mito y educación: un modelo pedagógico femenino de la épica a la modernidad.....	34
--	-----------

Emanuele Isidori

Ser docentes inclusivos en Italia: una investigación exploratoria sobre la autoeficacia percibida y la importancia de los valores y competencias para el apoyo educativo.....	45
--	-----------

Enrico Miatto, Angela Magnanini, Cristiana D'Anna y Claudia Maulini

L'importanza del rigore terminologico nella pedagogia speciale inclusiva.....	54
--	-----------

Francesco Riccardi

La identidad nacional en los alumnos en formación docente del programa educativo de español del centro de actualización del magisterio en zacatecas, plan 2022.....	62
--	-----------

Jorge L. Castañeda, Salvador Lira y David Castañeda Álvarez

L'interconnessione dinamica tra anthropos, cultura ed educazione: sfide e opportunità nel XXI secolo.....	69
--	-----------

Marianna Capo

L'azione delle istituzioni scolastiche come leva strategica innovativa per lo sviluppo e l'effettività dei diritti di cittadinanza e dei processi di integrazione sociale.....	76
---	-----------

Marco Cucinotta

El semanario de agricultura y artes dirigido á los párrocos (1797-1808) como herramienta de divulgación de la ciencia vitivinícola decimonónica.....	83
---	-----------

María Pascual Cabrerizo y Juan Pedro Morales-Jiménez

INCLUSIONE, DIVERSITÀ E NARRAZIONE

Costruire contesti inclusivi attraverso la didattica autobiografica: uno sguardo interdisciplinare sui processi formativi.....93

Alessia Travaglini

L'evoluzione del significato dei termini "integrazione" e "inclusione" nei dizionari italiani di pedagogia.....100

Angela Magnanini, Marianna Piccioli, Lorenzo Cioni, Marta Sánchez Utgé y Chiara Pannone

Inclusión y deporte: formación de entrenadores y estrategias educativas para un cambio cultural.....114

Claudia Maulini, Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi y Enrico Miatto

Arquitectura educativa: ciencias para el desarrollo humano sostenible.....123

Gina Chianese

Teaching Action as a Space for the Enhancement of Diversity Through Educational Technologies: A Critical-Reflective Approach.....129

Giuseppe Liverano

Il tranello del tratto. Misurare la disabilità tra culture, confini e orizzonti inclusivi.....138

Grazia Lombardi

Educación para inmunizar: la vacunación pediátrica como herramienta de equidad.....150

José María Jiménez Pérez

Lo sguardo multifocale della narrazione come linguaggio e strumento politico di cura nella pedagogia speciale inclusiva.....157

Patrizia Gaspari

LENGUA, ARTE Y PATRIMONIO CULTURAL

Il museo come spazio educativo e culturale per i bambini: tra memoria, identità e narrazione.....169

Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto y Letizia Pistone

Malentendidos pragmáticos en las clases de italiano L2: un estudio de caso.....175

Angela Lancione

Tamborileros, con chiflos, en las bodas de *El Peribáñez* y *El comendador de Ocaña* de Lope de Vega.....182

Bienvenido Morros Mestre

Altri musei. Per una nuova ecologia dell'arte.....203

Francesca Bianchi

***Altos juicios de Dios* de Domingo María Ripoll: fuente de las primeras leyendas zorrillescas.....210**

Mario Francisco Benvenuto

Dalla fruizione alla percezione: evoluzione e sviluppi della musealizzazione tra arte e paesaggio.....228

Michela Laporta

Deporte y escritura: *El otro fútbol* de Miguel Delibes.....252

Timothy J. Ashton

El español médico en la televisión: el caso de *Respira*.....261

Valeria Tamburini

CUERPO, CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Educare nella community tra algoritmi e reti digitali.....269

Angela Arsena

Estrategias de autocuidados con realidad virtual con fines neuropsicológicos en pacientes con ictus.....274

Diego Fernández-Lázaro y Gema Santamaría

Aspectos antropobiológicos y evolutivos de la nutrición.....284

Enrique Roche y Diego Fernández-Lázaro

Percepción del estudiante del «clima educativo» en el grado en Fisioterapia en España: una perspectiva multicéntrica.....293

Jesús Seco y Diego Fernández-Lázaro

From Chatbot to Active Citizenship: The Role of AI in Contemporary Pedagogy.....306

Marianna Liparoti

Corporeità, tecnologia e formazione umana. L'incarnazione digitale nel processo di costruzione identitaria della persona.....315

Martina Petrini

Per una formazione narrativo-riflessiva del docente inclusivo.....322

Susanna Testa

**La prevención del edadismo desde los cuidados enfermeros: una
revisión integradora de revisiones y metaanálisis de las últimas
evidencias.....329**

*Verónica Casanova, Rosa López-Mongil, José Antonio López-Trigo
y Ángela Hernández-Ruiz*

1. ARQUITECTURAS EDUCATIVAS SOSTENIBLES

La relación entre la arquitectura educativa y el desarrollo humano sostenible constituye un ámbito de estudio complejo e interdisciplinario, que integra conocimientos provenientes de la arquitectura, la planificación urbana, la ecología, la psicología y las ciencias sociales. En las últimas décadas, el propósito de la arquitectura educativa ha trascendido su función tradicional, limitada a proporcionar un espacio físico para las actividades de aprendizaje. En su forma actual, esta disciplina se configura como un entorno multifacético diseñado para promover el bienestar integral, estimular la creatividad y consolidar los valores de sostenibilidad en el contexto educativo (Pallasmaa, 2012; Barrett *et al.*, 2015). El análisis de los fundamentos teóricos y las implicaciones prácticas de la interacción entre la arquitectura educativa sostenible y el desarrollo humano resulta de considerable importancia tanto desde una perspectiva académica como social. Esta línea de investigación pone de relieve principios científicos esenciales y marcos conceptuales que evidencian el rol fundamental de los enfoques arquitectónicos sostenibles en la promoción de un progreso alineado con los preceptos del desarrollo sostenible. Estos espacios, planificados con enfoque crítico y reflexivo, aspiran a abordar los desafíos globales contemporáneos y a fomentar trayectorias de desarrollo que contemplen dimensiones múltiples e interconectadas.

Esta perspectiva exige crear puentes interdisciplinarios con otros campos del conocimiento, especialmente la educación, fomentando espacios inclusivos y equitativos que apoyen el desarrollo personal, el aprendizaje colectivo y un bienestar integral (Mallon *et al.*, 2023).

La arquitectura educativa sostenible, por lo tanto, pone el foco en diseñar espacios de aprendizaje que no solo prioricen la sostenibilidad ecológica, sino que también promuevan el bienestar social y psicológico. No obstante, su alcance va más allá del contenido académico y las metodologías pedagógicas, enfatizando el impacto de los entornos físicos –tanto formales como informales– donde se desarrolla la enseñanza. Así, la arquitectura educativa sostiene un papel central en la promoción de la creatividad, la consolidación de la inclusión social y la preservación del equilibrio ecológico. Al considerar los espacios educativos, esta visión sugiere que el diseño arquitectónico debe facilitar estados emocionales positivos, mitigar el estrés y estimular el desarrollo cognitivo. Estas ideas pueden vincularse ampliamente con el concepto de biofilia propuesto por Wilson (1984), el cual subraya la conexión inherente del ser humano con la naturaleza. Las aportaciones de Wilson han influido profundamente en el diseño educativo contemporáneo, alentando la incorporación de elementos naturales y espacios al aire libre dentro de los entornos de aprendizaje. Este diseño biofílico no solo promueve la sostenibilidad, sino que también contribuye a optimizar la salud mental, potencia la creatividad académica y fortalece la conexión emocional de los estudiantes con su entorno físico.

También es esencial integrar los principios del diseño inclusivo en la arquitectura educativa, de forma que los espacios diseñados respondan eficazmente a las múltiples necesidades de todos los estudiantes. Esto requiere la adopción de estrategias que no solo acomoden a personas con diversas formas de discapacidad, sino que también promuevan ambientes que reflejen y celebren la diversidad cultural, socioeconómica y física. En este sentido, una arquitectura educativa sostenible debe trascender el compromiso con la

protección del medio ambiente y extenderse hacia la promoción de la equidad y la inclusión social. Mediante el diseño cuidadoso, estos espacios educativos pueden facilitar interacciones enriquecedoras entre individuos de diversos orígenes, fomentando un sentido de pertenencia compartido que contribuya a la construcción de un sistema educativo equitativo e interconectado. Más allá de su función esencial como lugar de transmisión del conocimiento, las instituciones educativas son entornos dinámicos en los que se modelan valores, se inculcan ideales y se favorece la comprensión de los retos globales actuales. A través de un diseño deliberado y consciente, escuelas y universidades –pero también todos los lugares con valor educativo– pueden transformarse en espacios propulsores de colaboración, creatividad y sostenibilidad, facilitando la formación de individuos socialmente responsables y comprometidos.

Los análisis teóricos de Henri Lefebvre (19991; 2003) sobre la arquitectura social han evidenciado esta estrecha interconexión entre las características físicas de los espacios y las dinámicas sociales que allí se desarrollan. Lefebvre sostiene que el diseño de los espacios públicos tiene un impacto determinante en las interacciones sociales, proporcionando escenarios adecuados para estimular la colaboración, el respeto mutuo y el compromiso comunitario. Desde esta perspectiva, la arquitectura educativa supera su mera funcionalidad operativa para emerger como un factor clave en el fortalecimiento del tejido social a nivel local. De manera particular, instalaciones educativas diseñadas bajo criterios inclusivos, accesibles y concebidas además como centros abiertos para la comunidad fuera del horario escolar se convierten en palancas valiosas para promover la interacción social, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo comunitario.

2. CODISEÑAR ENTORNOS SOSTENIBLES DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

En el contexto educativo contemporáneo, la sostenibilidad no se limita a los aspectos ecológicos o económicos, sino que se extiende a las prácticas educativas y a los entornos de aprendizaje. El diseño de entornos sostenibles de aprendizaje se ha convertido en una prioridad para las escuelas, no solo para reducir el impacto ambiental, sino también para mejorar la experiencia educativa mediante la promoción de la inclusión, la participación activa y la innovación. En este contexto, el concepto de codiseño surge como una práctica fundamental para concebir espacios escolares que no solo sean sostenibles, sino también centrados en el estudiante y orientados al proceso de aprendizaje. El codiseño para la creación de entornos sostenibles de aprendizaje representa una oportunidad para promover una educación más inclusiva, participativa y centrada en los estudiantes. A través de un proceso colaborativo que involucra a todos los actores –desde docentes hasta estudiantes, directivos escolares, familias y la comunidad en general– es posible crear entornos de aprendizaje tanto físicos como virtuales que respondan a las verdaderas necesidades del desarrollo y del aprendizaje. Estos espacios pueden ser funcionales, acogedores y, lo más importante, sostenibles. De este modo, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos del proceso educativo para convertirse en participantes activos que contribuyen al diseño y evolución de sus propios entornos de aprendizaje. Este enfoque se basa en una visión inclusiva y participativa, como lo subrayan Sanders y Stappers (2008), quienes definen el codiseño como un proceso en el que diferentes personas, con habilidades diversas, trabajan juntas para diseñar soluciones que respondan mejor a sus necesidades y expectativas. Según el estudio de Arnstein (1969) sobre la escala jerárquica de participación, el codiseño promueve la cocreación y el empoderamiento de los participantes, estimulando al mismo tiempo procesos de identidad social y colectiva vinculados a los espacios.

En un entorno de aprendizaje diseñado mediante codiseño, se apoya a los estudiantes en la expresión de sus opiniones, ideas y necesidades. Se desarrollan habilidades de diálogo, reflexión e interacción entre pares. A través de este proceso, los estudiantes adquieren una mayor conciencia de sus propios estilos de aprendizaje y desarrollan competencias críticas como la reflexión y la colaboración. Además, los docentes, en su papel de facilitadores del proceso, pueden adaptar mejor las actividades didácticas a las

necesidades reales de los estudiantes, promoviendo una relación educativa más equitativa e inclusiva (Ainscow, 2019). Como también sostienen los estudios de Roschelle y Penuel (2006), el codiseño favorece la creación de comunidades escolares más sólidas, en las que todos los actores se sienten comprometidos con el proceso educativo. Al participar en el diseño de sus espacios de aprendizaje, los estudiantes adquieren habilidades importantes no solo en el ámbito académico, sino también en relación con la vida cívica y la responsabilidad social.

En este contexto, la sostenibilidad no debe ser vista solo como un objetivo ecológico, sino como una visión compleja que también abarca la sostenibilidad social y educativa. Como señala Boys (2010), un entorno de aprendizaje sostenible no debe ser solo “verde” en términos medioambientales, sino que también debe promover prácticas de enseñanza que fomenten la inclusión, la interacción, la autonomía y la participación activa del alumnado. Codiseñar entornos sostenibles de aprendizaje representa tanto un reto como una oportunidad significativa para transformar las escuelas en lugares que no solo eduquen, sino que también actúen como modelos de sostenibilidad, inclusión e innovación. Involucrar a estudiantes, docentes, familias y comunidades locales en el diseño de los espacios escolares responde no solo a la necesidad de reducir el impacto ecológico de los edificios, sino también a la necesidad más amplia de construir un sistema educativo más participativo, inclusivo y centrado en el bienestar del alumnado y de la comunidad más amplia (Griffiths, 2020). La sostenibilidad, por tanto, no debe considerarse como un elemento aislado, sino como una dimensión que impregna todas las áreas de la educación: desde los contenidos curriculares hasta los espacios físicos y las prácticas docentes (UNESCO, 2015). En este proceso, el codiseño es un enfoque fundamental, ya que promueve la colaboración, la responsabilidad y la participación activa de todos los actores educativos, creando entornos de aprendizaje que sean genuinamente sostenibles a largo plazo (Roschelle, Penuel & Shechtman, 2007).

3. CODISEÑO DE ECOSISTEMAS EDUCATIVOS EXTENDIDOS

La noción de codiseño de ecosistemas educativos extendidos se refiere a la creación de entornos de aprendizaje que trascienden las paredes del aula, involucrando a toda la comunidad educativa y al entorno social y natural circundante. Este enfoque reconoce que el aprendizaje no ocurre únicamente dentro de los espacios institucionales, sino que se extiende a la comunidad, la naturaleza y las experiencias cotidianas. Al integrar estos elementos en el proceso educativo, se promueve una educación más holística, contextualizada y conectada con la realidad. Esto implica reconocer y valorar los aprendizajes que ocurren fuera del aula tradicional, como en la comunidad, en la naturaleza, en actividades extracurriculares y en la interacción con diferentes actores sociales.

El codiseño en este contexto implica la participación activa de todos los actores en la creación y gestión de estos ecosistemas educativos. Esto incluye a estudiantes, docentes, familias, comunidades locales, organizaciones sociales y otros actores relevantes. A través de procesos participativos y colaborativos, se diseñan y gestionan espacios y actividades que favorecen el aprendizaje en diversos contextos y situaciones. Este enfoque promueve la corresponsabilidad y el compromiso de todos los involucrados en el proceso educativo. La implementación de ecosistemas educativos extendidos requiere una visión integral y estratégica que considere diversos aspectos, como la infraestructura, los recursos, las metodologías pedagógicas, las políticas educativas y la formación del profesorado. Es necesario desarrollar políticas y prácticas que favorezcan la integración de los diferentes contextos de aprendizaje y promuevan la colaboración entre los diversos actores. Además, es fundamental proporcionar formación y apoyo a los docentes para que puedan gestionar eficazmente estos ecosistemas educativos y aprovechar las oportunidades que ofrecen. En la investigación-acción titulada “Ecosistema educativo difuso: Redes conectivas entre escuela y ciudad”, trabajaron conjuntamente, en un equipo interdisciplinario, educadoras, pedagogas y urbanistas, quienes colaboraron con el objetivo de superar los límites disciplinares

convencionales para desarrollar redes interconectadas entre las escuelas y las comunidades circundantes, con el fin de fomentar “paisajes de aprendizaje difuso”. Esta labor implicó la identificación de espacios compartidos entre escuela y ciudad a utilizar como centros de aprendizaje descentralizados, el diseño de modelos espaciales acordes a las necesidades de las comunidades locales, la conceptualización de soluciones arquitectónicas para escuelas integradas armónicamente en su entorno y la creación de microproyectos destinados a promover aulas difusas centradas en la sostenibilidad educativa, cultural y urbana.

La iniciativa involucró una red de ocho instituciones escolares —de escuelas primarias y secundarias de la región de Friuli Venezia Giulia— que manifestaron la intención de revalorizar espacios, prácticas pedagógicas y modelos didácticos conforme a los principios expresados en “Futura: diseñar, construir y habitar la escuela” (MIM, 2022). El proyecto se estructura en diversas fases y actividades (fase de planificación; fase de exploración crítica; fase de rediseño y revalorización; fase de devolución). En el presente contexto, nos limitaremos a analizar el laboratorio de codiseño, objeto central del presente artículo. Las actividades desarrolladas en el laboratorio tuvieron como objetivo reimaginar el entorno escolar y urbano a partir de las necesidades y demandas reales expresadas. La estructura de los laboratorios se articuló en seis momentos operativos principales:

- a) bienvenida inicial y check-in para compartir con los participantes los objetivos de la actividad;
- b) estimulación preliminar mediante imágenes, orientada a la reflexión sobre temas clave, como la transformación natural y urbana a lo largo del tiempo o, según la edad de los participantes, a través de álbumes ilustrados;
- c) observación directa del lugar objeto de revalorización, con especial atención a las sensaciones percibidas, incluidas las táctiles, olfativas y visuales;
- d) mapeo cognitivo y afectivo-emocional de los espacios analizados;
- e) modelado grupal del concepto proyectual mediante el uso de materiales reciclados;
- f) devolución final y check-out, con una síntesis del trabajo realizado y la narración, por parte de los participantes, del modelo creado.

La experiencia en los laboratorios permitió verificar la existencia de una “topografía vivida” (Iori, 1996), es decir, una percepción del espacio potenciada por la dimensión sensorial y por la participación activa de los sujetos implicados. Estos aspectos influyen de forma determinante en los procesos de aprendizaje, ya que habitar espacios percibidos como “fríos, abandonados, poco iluminados, sucios” condiciona negativamente la permanencia en ellos, el desarrollo de actividades y genera una sensación de malestar. En cambio, los espacios que se perciben como capaces de suscitar “alegría, apertura, compartición” pueden favorecer un “saber hecho de comprensión y coparticipación” (Decandia, 2011, p. 13).

La reconsideración de los espacios se llevó a cabo a través de un proceso participativo de codiseño, el cual evidenció las contribuciones ofrecidas por los diferentes actores en la construcción de una realidad comunitaria más integrada. Este enfoque permitió además comprender profundamente el sentido de pertenencia a los espacios, transformados ahora en lugares, promoviendo una visión innovadora de los mismos como catalizadores del crecimiento colectivo (Massey, 1991; Edward & Usher, 2000). El resultado de este proceso fue la elaboración y adopción de una identidad renovada, capaz de expresar los valores y aspiraciones de los sujetos que habitan y perciben emocionalmente determinados lugares (Palladini, 2018). Las percepciones sensoriales —incluyendo el contacto táctil con superficies y objetos, los estímulos auditivos provenientes de sonidos y voces, e incluso los olores característicos— contribuyen a la creación de un vínculo profundo con estos entornos. A través de dichas experiencias sensoriales se evocan recuerdos y se consolida un auténtico sentido de pertenencia, promoviendo a la vez un aprendizaje más profundo y significativo. Este proceso renueva el propio concepto de adquisición del conocimiento, transformándolo en una experiencia vivida e intrínsecamente vinculada con la identidad individual y

colectiva, reforzando tanto el bienestar personal como el comunitario. Las actividades desarrolladas dieron origen a mapas comunitarios renovados (Clifford, 2006), entendidos como expresiones colectivas derivadas de procesos participativos, en los que los lugares son reinterpretados mediante la autorrepresentación identitaria y valorativa. De ello surgió la posibilidad de estructurar un auténtico sentido de “lugar comunitario”, que encierra un mapa imaginario de emociones, afectos, memoria colectiva y narrativas históricas, en claro contraste con la homogeneidad abstracta de los “no-lugares” (Augé, 2009), en los que con frecuencia se reconvierten muchos espacios sociales, incluidas las escuelas.

4. CONCLUSIONES

La intersección entre la arquitectura educativa sostenible y el desarrollo humano representa una frontera prometedora tanto para la investigación académica como para su aplicación práctica. Los espacios educativos deben actuar como entornos dinámicos que apoyen el aprendizaje activo y que respondan profundamente a las necesidades sociales, culturales y emocionales del alumnado. El concepto de flexibilidad debe ir más allá de la simple disposición física de las aulas para crear espacios capaces de acoger enfoques educativos diversos, que despierten la curiosidad, fomenten el diálogo significativo y promuevan la investigación como eje central del proceso formativo. No obstante, la flexibilidad por sí sola no es suficiente si estos espacios no encarnan también la inclusividad, garantizando el acceso a estudiantes de diversos orígenes culturales, situaciones económicas y capacidades físicas.

El diseño educativo debe enfrentar las desigualdades sociales mediante esfuerzos intencionales por ofrecer oportunidades equitativas y satisfacer los requerimientos específicos de cada estudiante. Esto exige una integración cuidadosa entre la adaptabilidad espacial y las prácticas pedagógicas que celebren la diversidad y promuevan la inclusión, estableciendo ambientes donde el desarrollo intelectual vaya de la mano con la eliminación de barreras sistémicas. Al fusionar principios de diseño adaptativo con marcos de referencia socialmente conscientes, las escuelas pueden convertirse en espacios que empoderen a todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias personales.

Rediseñar los espacios educativos e innovar en los entornos de aprendizaje supone ir más allá del concepto tradicional de aulas y escuelas. En la educación actual, el objetivo ya no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que se orienta hacia la creación de ambientes que promuevan la creatividad, la colaboración, la interacción y el desarrollo, tanto a nivel individual como colectivo. Este enfoque evidencia la importancia de articular de forma estrecha e integrada la pedagogía con la arquitectura. Los espacios educativos no deben interpretarse como simples recipientes pasivos del aprendizaje, sino como entornos dinámicos e interactivos capaces de estimular el pensamiento crítico, la autonomía y el diálogo entre generaciones.

Para alcanzar este propósito es imprescindible un enfoque integral que conjugue los principios pedagógicos –como guía del proceso de aprendizaje– con un diseño arquitectónico capaz de responder a las transformaciones y exigencias constantes de la educación. Los espacios educativos deben no solo resolver las necesidades actuales, sino también prever y adaptarse a los futuros retos, contribuyendo al desarrollo humano sostenible. La unión entre pedagogía y arquitectura resulta fundamental porque impacta directamente en la creación de entornos flexibles, dinámicos y sostenibles, esenciales para formar ciudadanos globales responsables. Dichos espacios han de facilitar aprendizajes alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, asegurando que el crecimiento personal ocurra en sintonía con las demandas sociales y ambientales. En última instancia, la sostenibilidad de la educación no depende únicamente de la creación de espacios adaptables, sino de impregnar dichos entornos con un firme compromiso con la equidad y la inclusión. Estos ambientes enriquecen el desarrollo integral del estudiante, fomentando el crecimiento y las oportunidades para todos. Este es un componente esencial de

una pedagogía justa e inclusiva. La integración del diseño educativo con la sostenibilidad ambiental, por tanto, no se limita a la creación de espacios ecológicos. Se trata de generar contextos que promuevan una cultura de sostenibilidad, tanto desde el punto de vista ambiental como desde la perspectiva social y educativa. Las escuelas deben concebirse como lugares que no solo transmiten conocimientos, sino que también facilitan la interacción entre estudiantes, docentes y comunidad local. Los espacios físicos en los que se produce el aprendizaje deben transformarse en espacios de cocreación, donde el conocimiento no sea un proceso unidireccional, sino una experiencia compartida que implique a todos los participantes en un intercambio continuo y recíproco. Los modelos de cocreación que promueven un enfoque participativo, como el codiseño, son fundamentales para desarrollar ambientes que respondan a las verdaderas necesidades del alumnado, ya que les permiten contribuir activamente al diseño de su propio entorno educativo. En conclusión, el diseño de los espacios escolares debe evolucionar de una mera respuesta a las necesidades arquitectónicas a un proyecto integrado educativo y pedagógico, que coloque en el centro la experiencia de aprendizaje y el bienestar de quienes habitan estos espacios.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2019). Developing equitable education systems: Challenges, responses, and lessons learned from international experience. *Journal of Educational Change*, 20(3), 289-308.
- Augé, M. (2004). *Nonluoghi*. Elèuthera.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 85(1), 24-34.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Boys, J. (2010). *Towards creative learning spaces: Re-thinking the architecture of post-compulsory education*. Routledge.
- Clifford, S. (2006). Il valore dei luoghi. In S. Clifford, M. Maggi, & D. Murtas (Eds.), *Genius loci. Perché, quando e come realizzare una mappa di comunità* (pp. 1-11). IRES Piemonte.
- Decandia, L. (2011). *L'apprendimento come esperienza estetica. Una comunità di pratiche in azione*. Franco Angeli.
- Edwards, R., & Usher, R. (2000). *Globalisation and pedagogy: Space, place and identity*. Routledge.
- Griffiths, T. G. (2020). Education to transform the world: Limits and possibilities in and against the SDGs and ESD. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), 73-79.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Lefebvre, H. (2003). *The urban revolution*. University of Minnesota Press.
- Mallon, M. N., Nichols, J., Foster, E., Santiago, A., Seale, E., & Brown, R. (Eds.). (2023). *Exploring inclusive & equitable pedagogies: Creating space for all learners*. Association of College and Research Libraries.
- Massey, D. (1991). A global sense of place. *Marxism Today*, 38, 24-29.
- MIM. (2022). *Linee guida FUTURA. Progettare, costruire e abitare la scuola*.
- Palladini, I. (2018). *Nel profondo del paesaggio. Percorsi nella narrativa emiliana contemporanea*. Franco Angeli.
- Pallasmaa, J. (2012). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. Wiley.
- Roschelle, J., & Penuel, W. (2006). Co-design of innovations with teachers: Definition and dynamics. <https://repository.isls.org/bitstream/1/3563/1/606-612.pdf>
- Roschelle, J., Penuel, W., & Shechtman, N. (2007). Designing formative assessment software with teachers: An analysis of the co-design process. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2(1), 51-74.
- Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18.
- UNESCO. (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.