

**UN LUGAR PARA LA INFANCIA:
EXPERIMENTACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS
DE TRANSFORMACIÓN URBANA DESDE
EL PROYECTO PARA UNA ESCUELA PLURAL**
*A place for childhood: experimenting with urban transformation
practices through a project for a plural school*

Júlia Gomar Pascual
Crearqció, arquitecta

Julia Pineda Soler
Crearqció, arquitecta

RESUMEN: Cuál es el camino a seguir en la construcción de la ciudad es uno de los debates de actualidad en la disciplina arquitectónica, pues implica una reformulación de la propia disciplina para poder enfrentarse al hecho proyectual. El presente artículo ilustra una serie de estrategias posibles, apoyadas en una concepción de la ciudad a través de la relación individuo-espacio, mediante el desarrollo de una propuesta de «escuela plural» en el marco de proyecto final de carrera en la Escuela de Arquitectura de Valencia.

PALABRAS CLAVE: espacio urbano, emancipación, infancia, escuela, territorio.

RESUM: Quin camí cal seguir, en la construcció de la ciutat, és un dels debats d'actualitat en la disciplina arquitectònica, ja que implica una reformulació de la mateixa disciplina per a poder enfrontar-se al fet projectual. El present article il·lustra una sèrie d'estratègies possibles, que se suporten en una concepció de la ciutat a través de la relació individu-espai, mitjançant el desenvolupament d'una proposta d'«escola plural» en el marc de Projecte de Final de Carrera a l'Escola d'Arquitectura de València.

PARAULES CLAU: espai urbà, emancipació, infantesa, escola, territori.



ABSTRACT: What is the right way forward for city development? This is a current debate in architecture as it involves reformulating the discipline itself, enabling it to address the activity of designing. This article describes a number of possible strategies based on a conception of the city through the individual-space relationship by developing a proposal for a plural school within the framework of the final project at Valencia's School of Architecture.

KEYWORDS: urban space, empowerment, childhood, school, territory.

I. La reconstrucción de los espacios de urbanidad. Nuevos paradigmas en la construcción y transformación de la ciudad

Dentro del contexto de globalidad en crisis que vivimos, nos acercamos al tema de la ciudad como escenario mayoritario de la realidad social, entendiendo que nuestras ciudades sufren una crisis específica que afecta a su riqueza de ecosistema urbano. La práctica urbana de finales del siglo xx y principios del xxi ha conducido a nuestras ciudades a un estado de vaciamiento relacional, donde el espacio público ha tendido a la privatización y al empobrecimiento del mismo como espacio social y antropológico, como apuntó el profesor López de Lucio (2013) al inicio de la presentación de su libro *Vivienda colectiva, espacio público y ciudad*, debilitando así sus condiciones de tejido urbano intrínsecas. Nos encontramos frente a un escenario de control donde la disciplina arquitectónica ha buscado prediseñar los lugares de encuentro en un intento por gestionar lo impredecible, en detrimento de la vida y la riqueza de urbe propia de las ciudades. Llegados a este punto hemos de reaccionar frente a un tejido construido que se encuentra agarrotado por el planeamiento y el diseño, y un tejido vivencial que sufre de hiperlegislación, que le impide generar situaciones de uso, basado en la limitación de realidades por exclusión.

Ante esta situación surge una oportunidad: generar del estado de crisis una opción de cambio, repensar la aproximación a la construcción de ciudad desde nuevos modelos y paradigmas, que construyen realidades urbanas más



sostenibles y conscientes. Una nueva aproximación disciplinar desde la arquitectura que revierta en el ecosistema proyectado y sea capaz de devolver el contenido a las calles y las aceras. Para ello es necesario buscar nuevas aproximaciones a la idea de espacio urbano, las cuales se han mantenido, hasta el momento, al margen de las estrategias más oficiales de planeamiento urbano. Si empleamos la subdivisión que Henri Lefebvre (2013) acota en su obra *La producción del espacio* vemos como el planeamiento urbano ha tenido una aproximación reduccionista al espacio urbano. El filósofo francés define tres capas de realidad: la primera es aquella tradicionalmente ligada a la disciplina arquitectónica, espacios de representación del poder y el capital, construcciones del espacio público u *oficial*; la segunda es el espacio habitado a través de símbolos: imágenes de la ciudad que se producen a partir del espacio, cargadas de sentido y significados colectivizados; por último, encontramos el espacio practicado, recorridos y conexiones de la vida cotidiana pautados por cada ciudadano.

Como claramente apunta el autor, la labor del proyectista se ha vinculado únicamente a la primera de las esferas del espacio urbano, desoyendo la complejidad que suponen las otras dos. Por tanto, se abre la oportunidad de reconducir la mirada de la labor proyectual y trabajar la construcción de ciudad como un constructo complejo multicapa, donde se busque dar cabida a las otras dos esferas, más vinculadas tradicionalmente con las ciencias sociales. Se pretende con esta maniobra aportar a los proyectos de producción de espacio urbano mayor arraigo sobre el territorio para combatir, a su vez, los procesos de vaciamiento que acusa la situación de crisis actual. Apostar por nuevas esferas de trabajo supone asumir, también, nuevos componentes y herramientas, los espacios se definen ya no sólo por el continente material mayoritariamente estático, sino también por un contenido fluctuante y efímero, el cual dota a la ciudad de sus propiedades de sistema dinámico.

El proyecto de ciudad se basa en lugares de tránsito, en territorios en permanente transformación, que contienen unas características nómadas que se apoyan en el deseo, el placer y el juego, aspectos de marcado carácter improductivo, efímero y cambiante [...]. Se trata de experiencias del movimiento que apuesta por una arquitectura urbana entendida como percepción y construcción simbólica del espacio. (Cortés, 2011, p. 24)



Esta definición lleva a dos deducciones que vertebran el planteamiento urbano que sustenta conceptualmente la propuesta que se expone y desarrolla a continuación. Por un lado el hecho de que el ciudadano ha de ser concebido en calidad de agente activo en la transformación y producción de la ciudad, entrando así en juego el binomio que se establece entre este y el espacio en el que habita. Por otro, la reacción de dicho binomio, la acción o el uso como construcción urbana en sí misma, en tanto en cuanto dota de significado social al espacio en que se inscribe.

2. Espacio urbano: infraestructura practicada

2.1 *El binomio urbs-cuerpo*

Como se ha expuesto el ciudadano se concibe como un elemento activo en el proyecto urbano, e impone a todo el proceso una relación principal sobre la que trabajar. La vinculación que se establece entre este y el espacio que habita. El binomio *urbs-cuerpo*.

Esta relación, sugiere Pérez (2010) en su libro *¡A bailar a la calle!*:

Plantea un nuevo modelo de comprensión de la ciudad, la cual se descubre como lugar de adquisición y formación de experiencia estética a la vez que se recupera como espacio social- dialogal, en suma- como territorio de identificación del habitante con su entorno urbano. (Pérez, 2010, p. 30)

Los cuerpos adquieren la función de herramientas de conocimiento y relación y la ciudadanía ejercita la práctica espacial de la ciudad a través de ella.

Este planteamiento supone entender la subjetivización de la experiencia urbana, y por tanto su construcción, pues esta se construye a través de la experiencia corpórea que el habitante hace del espacio practicado. Esta generación de miradas subjetivas supone por tanto la formación de una serie de mapas privados de la realidad experimentada. La superposición de estos mapas define el espacio urbano sobre el que trabajamos. Un espacio que responde al modelo rizomático donde la realidad se construye como un dibujo constante de realidades multifocales (generadas por la superposición) donde



la jerarquía se pauta mediante la intensidad de cada foco. Hablamos de nuevo de un modelo de proyecto urbano, que asume estar frente a, como apuntan Estal *et al.* (2014):

[...] la ciudad como construcción social y cultural abierta en el tiempo, un cuento que no se acaba nunca, fruto de los modelos cambiantes en que se piensa el hecho urbano en cada momento. (p. 76)

2.2 La significación de la calle

Como hemos estado viendo, estamos frente a una realidad cambiante, que se construye mediante la experiencia de los cuerpos interactuando con el espacio urbano. Una interacción producida a través de la acción del ciudadano y que supone un instrumento relacional del cuerpo con el tejido urbano que se pretende trabajar. Planteamos entonces, la posibilidad de trabajar la regeneración de urbanidad fortaleciendo sus procesos de significado, donde la importancia del proyecto radique en el contenido y no en el continente como ha sido tradicionalmente.

Hablamos por tanto de una comprensión urbana de realidad aumentada, donde las construcciones materiales tradicionales se ven complementadas por aquellas inmateriales que acogen. Como ya hemos visto, la ciudad se concibe como un espacio multicapa, mutable y subjetivizado, donde el ciudadano posee una capacidad transformadora re-descubierta. En esta nueva concepción toman gran importancia las experiencias y las percepciones sensitivas que se generan en torno a la vivencia del espacio habitado. Los focos en la concepción rizomática de ciudad, suponen la construcción de los mismos por una actividad que se desarrolla en un lugar y tiempo determinados. Una activación temporal del espacio mediante la interacción que se produce entre este y el cuerpo del usuario.

La ciudad sobre la que buscamos actuar nos es dada como un escenario a la espera de ser activada, re-descubierta por el uso, dotándola de contenido y significado.

Este cambio de enfoque en la concepción urbana y la aceptación del binomio cuerpo-*urbs* nos hace plantearnos cuál es la naturaleza de esta relación. Entendemos esta activación del cuerpo en el espacio bajo la concepción



kantiana de movimiento, como una dimensión empírica del espacio y que, por tanto, transforma el espacio experimentable. Se entiende que la acción, apunta Pérez (2010):

[...] puede regenerar la vida cotidiana en los espacios de la ciudad, permitiendo descubrir un sentido del tiempo distinto al del consumo y al de producción, liberando al transeúnte el hábito del camino más corto. (p. 33)

Así, la acción del ciudadano constituye una vinculación corpórea y sensorial al nuevo espacio construido, un espacio habitable donde el sujeto se reconoce a él mismo en su cotidianidad. El espacio urbano, del afuera, se convierte en lugar compartido, donde reconocerse junto a «los otros» y en el cual se construyen comunidades fluctuantes vinculadas a un tiempo y a una experiencia concreta.

3. La conciencia y el aprendizaje del proceso como innovación urbana

3.1 El ciudadano emancipado

El modelo de construcción urbana propuesto está totalmente ligado, entonces, al posicionamiento que el ciudadano toma frente a su capacidad transformadora. Entendemos que el verdadero potencial de construcción de urbanidad del binomio *urbs*-cuerpo radica en la conciencia que el individuo toma de sus acciones. Solo así, seremos capaces de dotar de significado al espacio habitado y convertir los relatos diarios en acciones de producción urbana.

Así, se propone un estado emancipado del ciudadano, trabajando con el paralelismo entre la representación escénica y la realidad urbana. Se propone el estado de «ciudadano emancipado» en simetría al «espectador emancipado» acuñado por Jacques Ranciere (2010). El ciudadano emancipado será aquel que, tras una modificación de la mirada, alcanza la conciencia sobre los procesos urbanos que lo rodean. Como en el espectador de Ranciere, pasa a ser parte activa de la «representación» y, por tanto, constructor de la propia historia.



La emancipación comienza cuando se cuestiona la oposición entre mirar y actuar [...], comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de posiciones. El espectador también actúa: observa, selecciona, compara e interpreta. (Rancier, 2010, p. 11)

Hablamos por tanto, del ciudadano emancipado como un ciudadano empoderado capaz de adquirir una actitud activa frente a la realidad que lo rodea. Una actitud participativa que supera los llamamientos a la participación institucional reglada y conduce al ciudadano a influir en la transformación urbana mediante sus rutinas de cotidianidad. Una capacidad de generar acciones libres y autogestionadas de influencia urbana y que, por tanto, rentabilizan al máximo el potencial que concede al uso consciente de la ciudad en la construcción de urbanidad.

El trabajo del técnico consiste en dotar de las herramientas necesarias al ciudadano para alcanzar la emancipación urbana y asegurar que los modelos propuestos de participación y producción de ciudad independientes sean posibles.

3.2 El niño: ciudadano potencial. Hacia un espacio productivo a través de la infancia

En este contexto, las herramientas de emancipación alcanzadas a través de la experiencia y la vida urbana cotidiana, pueden ser transmitidas mediante una educación basada en el principio de «aprender haciendo» en el cual la educación sobre los niños juega un papel principal en la sociedad. Concienciando al niño como un ciudadano potencial, ya que eso nos permite dar una versión largoplacista de las consecuencias de una educación urbana para la ciudadanía frente a las soluciones cortoplacistas que conllevan este tipo de prácticas en la mayoría de los casos. Siendo el corto plazo una de las críticas más comunes a las *prácticas de proceso* que consideramos relevantes como herramientas de construcción urbana, olvidamos que, la actuación en corto plazo o presente conlleva unas consecuencias en la conciencia urbana que repercutirán en el futuro de unas ciudades que, ahora, no podemos ni queremos planear, porque entendemos que el valor reside en su continuo



planteamiento, modificación conceptual y morfológica en función de unas necesidades de presente consciente.

Es por ello que, el niño, con su mirada entrenada en una concepción más amplia de ciudad, tendrá capacidad para ser el usuario emancipado, activo y generador de un *espacio productivo* capaz de generar ciudad según las tres esferas del espacio social acotadas por Lefebvre expuestas en el planteamiento inicial. Delgado (2005) se apoya también en estos niveles del espacio para definir el *lugar para la infancia*:

El espacio infantil sería ante todo espacio para la práctica y la representación, es decir, espacio consagrado por un lado a la interacción generalizada y, por el otro, al ejercicio intensivo de la imaginación, mientras que la expresión extrema del espacio adulto —aunque más bien cabría decir adulterado— sería ese otro espacio que no es sino pura representación y que es el espacio del planificador y el urbanista. Al espacio vivido y percibido del niño —y del transeúnte que sin darse cuenta le imita— se le opone el espacio concebido del diseñador de ciudades, del político y del promotor inmobiliario. El primero es un espacio productor y producido, el segundo es, o quisiera ser, un espacio productivo. (Delgado, 2005, p. 16)

4. «Nòmades», propuesta de escuela plural para Benaguasil

4.1 Planteamiento general y aproximación al caso de estudio

Enmarcando la concepción urbana en los términos y principios anteriormente descritos, se nos plantea, desde la estructura disciplinar de la Escuela de Arquitectura de Valencia, responder a un enunciado básico de naturaleza arquitectónica: generar un lugar para la infancia en un contexto urbano, entendiéndose concretamente por «lugar para la infancia» una escuela infantil, de tres a seis años.

La sugerencia del título elegido, *lugar para la infancia*, inevitablemente nos amplía horizontes a la hora de plantearse una respuesta concreta. Cuando leemos la palabra lugar, aparece en nuestro imaginario más de una acepción del diccionario, se nos desvela la polisemia de la palabra, y más allá del concepto físico de lugar, entendemos como lugar un espacio físico «concreto» (aunque de escala múltiple) pero también las cosas que en él pasan, así como



las que no pasan pero evoca, las que pasarán y las que pasaron y dejaron su memoria.

Cuando aparece la palabra *infancia*, se plantea al niño como sujeto principal de proyecto, como usuario receptor de las respuestas de la disciplina. La infancia, según Cabanellas y Eslava (2005)

Imprime activamente su presencia en el espacio, y nos da un campo de descubrimientos que nos permiten observar comportamientos que en nosotros, adultos, se ocultan, se vuelven automáticos o se esquematizan en conductas habituales. (p. 20)

Y eso provoca el aprendizaje a través de la observación de sus movimientos a los adultos.

De la unión de ambos conceptos, aparece la relación de la infancia con el lugar, con el espacio público y su percepción. Buscando la forma en la que el espacio urbano es vivido por los niños y de la necesidad de que este los acoja y vuelva a ser un espacio amable capaz de permitir el juego y el aprendizaje, surge una propuesta de escuela que pretende ser capaz de unir todas estas inquietudes y vocaciones:

- La ciudad y la calle como territorio de aprendizaje y uso infantil.
- La concepción del niño como usuario en busca de una autonomía como ciudadano.
- La contaminación generacional de la relación de convivencia urbana entre niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores.
- La generación de ciudadanos conscientes e identificados con su territorio.
- La inserción de la educación como materia transversal a la sociedad.
- El conocimiento del recorrido urbano y el paisaje como materia clave para la educación ciudadana y la identificación.
- El caminar como herramienta de consolidación de autonomía, seguridad y clave activa en el ejercicio del pensamiento.



Figura 1. Ilustración. Aproximación al paisaje natural y urbano de Benaguasil. Elaboración propia.

Con la ligereza que se adquiere al plantear una solución como ejercicio académico y la convicción de la capacidad transformadora de las actividades cotidianas sobre el tejido social y urbano, se plantea la siguiente propuesta:

Nòmades, proposta d'escola plural per a Benaguasil consiste en una escuela de 3 a 6 años cuyas instalaciones se encuentran diseminadas por el territorio municipal, conquistando así, diferentes espacios vacíos o en desuso del tejido urbano para dotarlos de un nuevo uso para la ciudadanía. Un uso no exclusivo de escuela para niños, que incorpora al aprendizaje y desarrollo de la jornada escolar el recorrido que tienen que hacer los niños entre las diferentes instalaciones como parte del aprendizaje personal, en busca de la autonomía como usuarios y como herramienta para el conocimiento urbano.

Entendiendo que, para el desarrollo de cualquier propuesta de esta magnitud es necesario un equipo multidisciplinar que incluya profesionales de la docencia, la pedagogía, el urbanismo, el paisaje, la sociología y la educación, pero admitiendo los límites que marcan un ritmo de propuesta académica específica de una escuela de arquitectura, esta propuesta no quiere ser más que un lanzamiento teórico a una base de diálogo entre disciplinas. Es un punto de partida desde el cual modificar, repensar, redirigir las miradas en común, una propuesta de salida para un diálogo, que aúne ciudad y educación, aprendizaje y territorio. En ningún caso debe tomarse como una propuesta cerrada, sino como una base para el debate.

Contextualizando, y entrando en detalles de condicionantes sobre la respuesta dada, Benaguasil es un municipio situado al noroeste de Valencia, con conexión directa con la ciudad mediante red de metro. Tiene una población de 11000 habitantes, aproximadamente, y una dimensión municipal de tejido urbano de un kilómetro cuadrado, aproximadamente. Situado entre la montaña y la huerta, presenta un desarrollo entre dos de los paisajes principales de los municipios mediterráneos. Estas características, su escala habitable, su clima y su concepción mediterránea del espacio público nos permiten creerlo receptor de propuestas que activen la vivencia del espacio público como parte inseparable de la concepción urbana.

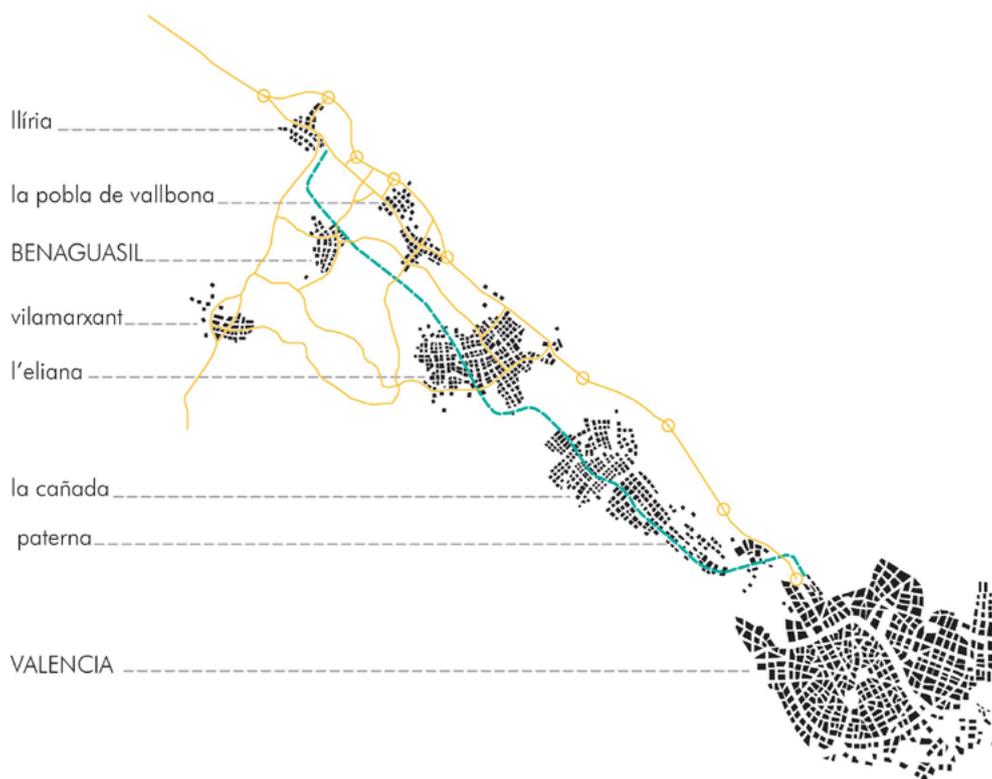
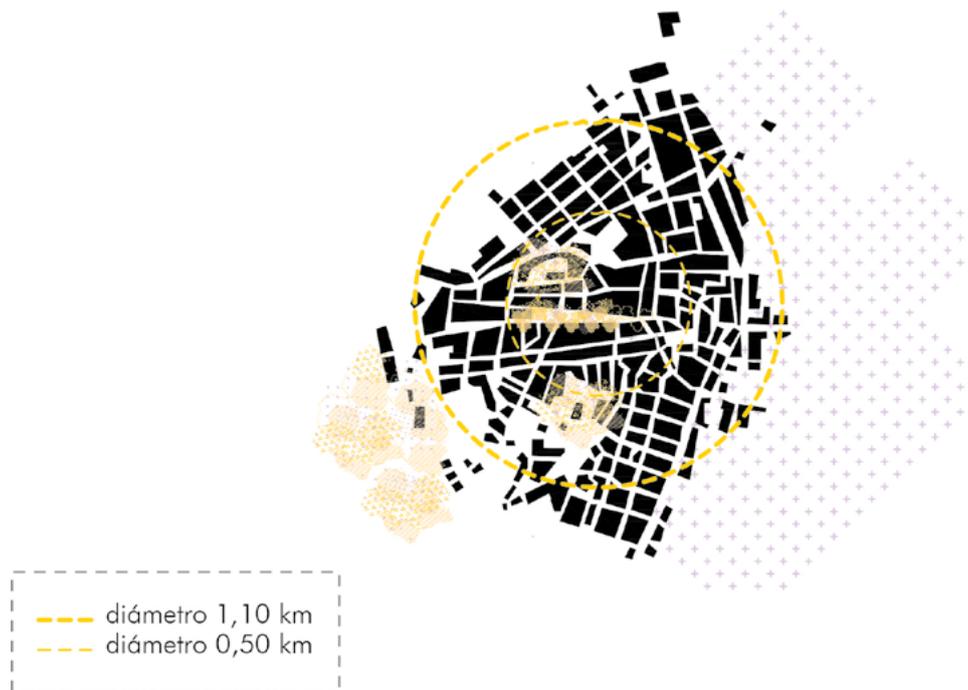


Figura 2. Benaguasil - Valencia. Relación de distancias y escalas de municipios colindantes. En amarillo se muestra la red de carreteras que los une y en verde la red de transporte público, metro. Elaboración propia.



**Figura 3. Expansión urbana del municipio de Benaguasil.
Elaboración propia.**

El programa que se propone, se divide en tres bloques repartidos por el territorio que concentran dos aulas específicas para el alumnado según su edad, aulas de uso especial utilizadas por todo el alumnado de la escuela y un espacio libre o patio de uso colectivo, libre e indeterminado. De esta forma, se consigue generar un espacio específico para el desarrollo de los aprendizajes de cada edad en un sitio concreto y unos espacios flexibles que permiten la contaminación transversal entre generaciones. Los niños y niñas tienen un espacio base al que volver y espacios puntuales a los que ir a desarrollar actividades especiales como taller de plástica, aula de música o comedor.

La asociación entre espacios colectivos y aulas específicas se hace en función del desarrollo principal de cada edad y de las necesidades de aprendizaje de las personas usuarias, así como de su capacidad para desplazarse andando. Partiendo de características generales asociadas al desarrollo de cada edad, sin querer evitar las especificidades y necesidades particulares del ritmo de crecimiento de cada niño o niña, pero sí viendo necesaria una generalización para desarrollar un proyecto que, partiendo de la flexibilidad y adaptación



continua, nos permita dar respuestas concretas de propuestas sobre las cuáles avanzar.

Por ello, el aula de tres años se asocia con el comedor, la huerta y el taller de cocina. Se entiende que estas instalaciones necesitan una ocupación diaria y los niños y niñas de tres años tienen menos capacidad para desplazarse por el territorio. El alumnado de 3 años puede ir en triciclo, coger una pelota, incluso caminar de puntillas. Empiezan a controlar su cuerpo y el equilibrio. Dibujan, se ensucian y aprenden a compartir. Tienen sus primeras emociones, cortas, pero intensas. Aprenden mejor «haciendo» pero no pueden concentrarse mucho tiempo en una actividad. Necesitan un equilibrio entre juegos activos y calmados y un constante cambio de ocupación.

Empiezan a aprender a ser autónomos y a controlar su cuerpo, sus impulsos y necesidades básicas, así como las principales actividades relacionadas con la alimentación y el aseo.

Con 4 años los niños y niñas ya pueden correr, saltar y tienen mejor coordinación en sus movimientos. Pueden subir escaleras sin ayuda y tienen claros principios de autonomía. Pueden vestirse solos, por ejemplo. Son muy activos e incluso un poco agresivos en su juego ya que, aún no controlan su fuerza. Necesitan actividades que los haga sentir más libres e independientes. Tienen conciencia de ellos como individuo y del juego compartido. Empiezan a hacerse muchas preguntas y a entender conceptos básicos. Se asocia a esta edad una conciencia mayor de la individualidad y de la pertenencia a un grupo, del desarrollo de la personalidad y del carácter. Para el aprendizaje de estas capacidades personales, se le asocia el aula de música, teatro, y conocimiento y expresión corporal.

A los 5 años los niños y niñas disfrutan de las actividades físicas. Su juego es el movimiento. Tienen mucha energía y fuerza y ganas de liberarlas. Al mismo tiempo, tienen más capacidad de concentración y pueden desarrollar actividades durante un periodo de tiempo más largo. Tienen autonomía de movimiento y afectiva. Perfeccionan el lenguaje, los conceptos y ejercitan la memoria. Desarrollan habilidades manuales y de precisión y mejoran su capacidad de expresión. Se les asocia en proyecto, las aulas de taller de plástica y trabajos manuales por su capacidad de enriquecer el proceso de crecimiento.

Se entiende que cada edad tendrá una relación más directa, prácticamente diaria, con las instalaciones de su parcela y con menos frecuencia, dos o tres veces por semana por ejemplo, se desplazarán hasta las otras parcelas para realizar actividades diferentes. El comedor es la única instalación que recibe una visita diaria, pero entendemos que el desplazamiento para comer está arraigado al concepto de escuela, ya que, todos aquellos niños y niñas que no comen en la escuela actualmente, se desplazan hasta sus casas para comer y esta actividad, consigue dividir en dos la jornada, aligerando su concepción intensiva.

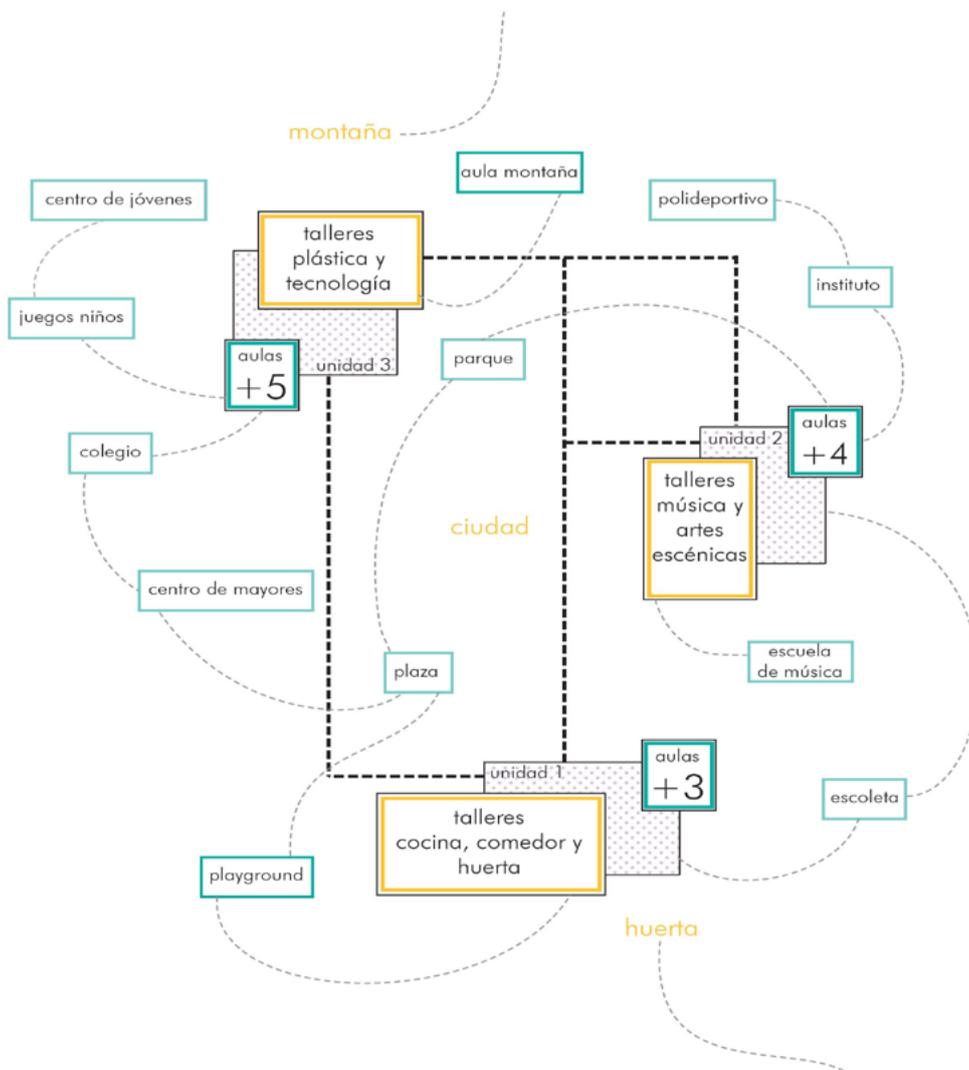


Figura 4. Esquema de relaciones entre las unidades de intervención propuestas (unidad 1, 2, 3) y los equipamientos existentes en el municipio. En negro se esquematiza el recorrido principal entre intervenciones; en gris, posibles recorridos secundarios originados por el uso. Elaboración propia.



Respaldamos esta respuesta de escuela dispersa por el territorio con una serie de argumentos que nos hacen ver, en un modelo que pueda parecerse a la unión de escuela con territorio urbano, una serie de valores que nos parece interesante destacar.

4.2 Respuesta urbana y social: el recorrido como acción de aprendizaje

En cuanto a la respuesta urbana y social, la propuesta entiende el recorrido urbano cotidiano como herramienta de aprendizaje en dos direcciones: niño-ciudad y ciudad-niño.

Llenando las calles de la circulación infantil, no sólo aprenden a convivir con el paisaje y sus elementos los niños y niñas, sino que los adultos aprenden también al observar y ser conscientes de los entornos que se deben generar para permitir la adaptación del espacio a sus necesidades, voluntades e imaginación. Hay valores de aprendizaje en la observación de la forma de aproximarse a la realidad de los niños y niñas con su inocencia, imaginación e intensidad intrínseca y, una voluntad casi romántica de reinfantilizar los espacios.

No es nada casual —demostrando cómo se es de consciente de esa posibilidad permanentemente a punto de dispararse de vivir el espacio de otra manera; cómo lo viviría un niño, por ejemplo— que algunos de los movimientos más beligerantes en la reconsideración en clave creativa de las formas de apropiarse de la ciudad pusieran ese énfasis en la necesidad de reinfantilizar los contextos de la vida cotidiana. Reinfantilizar en el sentido de restaurar una experiencia infantil de lo urbano —el amor por las esquinas, los quicios, los descampados, los escondites, los encuentros fortuitos, la dislocación de las funciones, el juego—, no en el sentido de volverlos más estúpidos de lo que los han vuelto los centros comerciales y las iniciativas oficiales de monitorización. Reinfantilizar en el sentido de volver a hacer con ellos lo que hicimos cuando nos dieron permiso para ser niños, en especial cuando aprovechábamos para escaparnos y la vigilancia de los mayores nos perdía de vista. Hacer que las calles vuelvan a significar un universo de atrevimientos; las plazas y los solares se vuelva a convertir en grandiosas salas de juegos y la aventura vuelva a esperarnos a la vuelta de la esquina. Recuperar el derecho de huir y esconderse en la intemperie. (Delgado, 2005, p. 13)



Los niños aprenden de la ciudad desde la experiencia de recorrerla, aprenden de las calles en las calles y a través de ellas y refuerzan la práctica de aprender-haciendo, llevando más allá los procesos educativos y los espacios de enseñanza de los límites del aula. Transmitiendo que el espacio de aprendizaje no se reduce a las horas de enseñanza reglada con profesorado que dirige la acción de aprender, sino que se puede aprender a través de la observación directa de la cotidianidad en todos los espacios en los que tenemos actividad.

Sobre la capacidad del conocimiento del niño o niña sobre el espacio que le rodea, recorre y construye en su imaginario a través de la relación inmediata *urbs*-cuerpo:

El niño traslada su conocimiento del espacio de la consciencia primaria, básica, donde ese espacio se vuelve generador de emociones profundas en la acción cotidiana e inmediata con él, a la consciencia secundaria donde surge, sobre todo, la emoción del propio conocer. El espacio conocido, deslizándose por la memoria, se macla con su olvido. Queda una continua «acción inmediata», una acción estética situada en el gozne del presente inmediato, en un tiempo continuo, en un espacio continuo. La emoción es, simultáneamente, manifestación y toma de conciencia de la experiencia espacial. La emoción, generadora y reflejo de campos de posición y conocimiento, determina nuestro acoplamiento con el medio. (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 33)

Si este medio en el cual se produce la experiencia es la ciudad donde los niños crecen, la capacidad de almacenar en el recuerdo sus calles, sus vecinos, su imagen, la variación de la luz y colores en función de la estación del año nos llevará a una consciencia mayor de las condiciones del medio que se habita. Una consciencia de uno mismo como usuario y como responsable activo de los acontecimientos que en el medio ocurren, una identificación con el paisaje que nos rodea, siendo parte del paisaje interno y de nuestra memoria. Herramientas que nos harán posible generar entornos urbanos de ciudadanos emancipados con capacidad de elegir y dirigir el medio en el que habitan.



4.3 *Hacia unas comunidades consolidadas activa y afectivamente*

Por otro lado, la generación en el medio urbano de un recorrido cotidiano de niños y niñas por las calles forma parte de las acciones repetidas en el espacio público que desencadenan otras acciones por su capacidad de generar cotidianidad y vida social. Las actividades cotidianas se auto-refuerzan al reunirse y mezclarse en la trama urbana y aparece, lo que Jan Gehl (2006) nos resume en su libro *La humanización del espacio público* a través de la frase «pasa algo porque pasa algo». Con este tipo de actividades se refuerza la vida entre los edificios que, como él apunta:

Es, potencialmente, un proceso que se refuerza a sí mismo. Cuando alguien comienza a hacer algo, hay una clara tendencia a que otros se unan, bien para participar ellos mismos o sólo para presenciar lo que hacen los demás. De este modo, los individuos y los acontecimientos pueden influirse y estimularse mutuamente. Una vez iniciado este proceso, la actividad total es casi siempre mayor y más compleja que la suma de las actividades parciales existentes al principio. (Gehl, 2006, p. 83)

Este principio nos permitiría aventurarnos a decir que, la activación «forzada» del espacio público mediante el recorrido escolar diario, desencadenaría otras actividades con otros usuarios y otros objetivos que conseguiría activar el espacio urbano común y, con ello, reforzar la vida pública del municipio.

Además, el niño, por su condición de usuario dependiente de otros usuarios, genera a su alrededor unas órbitas de relaciones entre los «acompañantes» capaz de generar conexión entre comunidades. Estos enlaces afectivos que crecen entre padres que se ven casi forzada y cotidianamente, entre abuelos que recogen a los niños o entre hermanos mayores que los protegen refuerza la comunidad a través de relaciones de cuidado y afecto que van más allá de las organizaciones funcionales o de servicio que se dan en el espacio público. Consolidan de forma afectiva las relaciones entre individuos de una comunidad y, con ello, la capacidad organizativa de estos usuarios en la toma de decisiones o vivencias del espacio común.

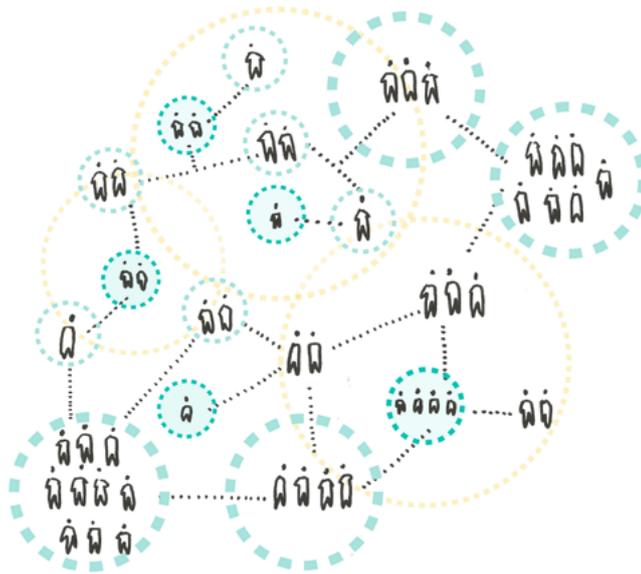


Figura 5. Esquema de relaciones entre usuarios, partiendo de los niños como generadores de comunidades. Elaboración propia.

4.4 Respuesta arquitectónica: del límite al ámbito

Cómo generar espacios capaces de admitir la flexibilidad cambiante de las necesidades de los usuarios, así como la integración de todos ellos, la identificación y la adaptación al medio urbano es una de las grandes preguntas que debemos responder desde estas propuestas.

Una de las claves, como apunta Rausell *et al.* (2015), se trata de pensar los equipamientos trasladando la idea del «límite» cerrado del equipamiento como contenedor, a una idea de «ámbito» como línea discontinua que permite intercambios y refuerzos entre un lado y otro del espacio generado.

En el caso del proyecto de una escuela que pretende incorporar a su lectura como proyecto el recorrido entre sus partes, el límite queda desdibujado en cuanto que se extiende más allá de su parcela y fuerza al usuario a trasladarse por el municipio como parte de la experiencia de recorrer la escuela. Integra así las calles y plazas, las viviendas, en el espacio de circulación del propio «edificio». No obstante, cada bloque en sí, tiene que ser capaz a su vez de eliminar el límite y generar espacios de intercambio entre el espacio propio y el exterior mediante un tránsito diluido desde el afuera y el adentro. Es necesario entender que los equipamientos ciudadanos, la escuela, por



ejemplo, no pueden ser generadores de vacíos urbanos. Las escuelas, con su impermeabilidad física y de horario, generan en las tramas urbanas vacíos cuando no están dando servicio al alumnado que deberían ser inasumibles en unas realidades urbanas en las que, en la mayoría de casos, demandan espacios de encuentro para la ciudadanía o instalaciones deportivas para el ocio.

Es voluntad de esta propuesta, rescatar esos vacíos que se generan en los tejidos urbanos para la ciudadanía y, por ello, los bloques edificatorios se insertan en vacíos urbanos (solares, almacenes en desuso o restos de la ordenación parcelaria) e intentan, mediante una edificación permeable en cuanto a tránsito, horario y uso, devolver a la ciudadanía un espacio de crecimiento y aprendizaje más allá de los usuarios exclusivos propios del centro.

Esto se pretende mediante una disolución casi total del concepto de «puerta de acceso» para incorporar elementos de la circulación interna del edificio a la circulación establecida en el espacio público, ofreciendo sus espacios abiertos al tránsito. No se olvida, por ello, la necesidad que en cualquier respuesta arquitectónica surge de generar espacios cerrados y controlados para el correcto desarrollo de las actividades que en ellos se crean, pero estos espacios, con su capacidad de espacios independientes, conviven con espacios abiertos en los que se puede producir el intercambio entre usuarios. Se intenta compatibilizar ambas opciones, mediante la generación de la posibilidad del aislamiento y la apertura intentando producir las mínimas interferencias posibles pero dando paso a que sea el acuerdo ciudadano el que delimite en cada momento las necesidades del espacio utilizado.

Otra de las voluntades de la respuesta arquitectónica es su capacidad de adaptación a la escala de diferentes usuarios. Compatibilizar escalas de uso de adultos y niños es complicado si se piensa en espacios estancos destinados a sólo uno de los usuarios. Como en la anterior contraposición de espacios cerrados-abiertos, existen ámbitos que deben destinarse y proyectarse específicamente para el usuario que los va a utilizar, ya que pretender un uso mixto sería eliminar la posibilidad de uso de los más pequeños. En cambio, existen espacios que pueden entenderse como espacios no excluyentes y que tienen la capacidad para albergar las instalaciones necesarias para la compatibilidad de escalas y tamaños. No llevar ninguna de las dos concepciones al extremo y delimitar los espacios de convivencia y exclusividad puede ser la clave de



un espacio integrador y no segregador de la ciudadanía. Entendiendo la flexibilidad como adaptación a las diferentes realidades para adaptarse a las necesidades de los usuarios desde la equidad, no desde una igualdad que elimine la adaptación al diferente.

Una de las preocupaciones desde el proyecto de equipamientos que implican un tiempo dilatado de ejecución y que dependen de los ritmos de la administración en cuanto a tiempo de construcción y de recaudación económica es dar una respuesta a qué pasa en el «mientras tanto». Compatibilizar el uso de los espacios durante el transcurso de su construcción es una voluntad a la que no se ha dado respuesta aún pero que, en una realidad en la que se ha manifestado la dificultad de conseguir las cantidades económicas necesarias para mantener las obras y conseguir una rápida construcción, debería ser un tema sobre el que debatir.

Con la voluntad de visibilizar esta inquietud y, de nuevo, con el atrevimiento que supone trabajar con un ejercicio académico, aparece la voluntad de imaginar y proyectar las diferentes fases constructivas con la suficiente independencia para poder admitir una construcción por fases que permita el uso del espacio, de diferentes formas, hasta llegar a la construcción y uso final. Esto se intenta conseguir delimitando las actuaciones, materiales y ambiciones de cada fase para compatibilizar el uso del espacio entendiendo que va a ser ocupado de diferentes formas. Simplificando, para ejemplificar de forma rápida, después de la adaptación y limpieza del terreno puede ser utilizado como plaza abierta antes de los primeros trabajos de cimentación. Con la cimentación, la estructura y la cubierta puede ser un espacio de reunión al aire libre pero con las sombras necesarias y, después, con las instalaciones y los cerramientos puede albergar el uso final de escuela y equipamiento público. Estos acercamientos disciplinares requieren del diálogo entre los técnicos, los constructores, los operarios, la administración o órgano gestor de los centros y la ciudadanía. Pero es que sólo a través del diálogo de todos los agentes implicados se puede conseguir unos espacios integradores de la comunidad.



5. Retos y contextos: de la propuesta a la realidad

Como hemos citado anteriormente, hemos presentado una propuesta de escuela nacida en un contexto académico y enfrentada a los límites propios de estas estructuras. Si esta propuesta tuviera que enfrentarse a la realidad, antes que nada, no podría darse sin el anterior diálogo entre todas las disciplinas capaces de generar y aportar al proyecto, la ciudadanía implicada y el estudio exhaustivo de las realidades particulares de cada situación.

Una propuesta como esta necesita una realidad física del territorio para poderse implantar, bastante característica. La escala del municipio o barrio tiene que ser una escala pequeña-media que pueda favorecer la inserción de dinámicas sociales de corresponsabilidad entre vecinos. Una familiaridad intrínseca al número reducido de personas que habitan el espacio. Es difícil imaginar propuestas como esta en grandes ciudades sin rasgos característicos o identificatorios con estructuras de menor escala, como distritos o barrios, por cómo se diluyen en ellas estructuras de comunidad reducida.

Otra de las características que permiten dotar de realidad a este tipo de proyectos es la adecuación de un espacio público amable con la escala humana, en la que el dominio del vehículo no imposibilite la convivencia entre la circulación peatonal y rodada. Tienen que existir unas vías de tráfico moderado, de velocidad reducida o donde la presencia del coche no segregue a los viandantes a los reductos de las vías públicas.

Un clima como el mediterráneo también facilita este tipo de prácticas que implican el uso continuo del espacio público de forma independiente al paso de las estaciones. Su carácter moderado, cambiante por supuesto, pero no extremo, favorece en nuestras ciudades una vivencia más directa del espacio abierto, que junto con la costumbre arraigada de «vivir en la calle» nos permite imaginar como posibles estas prácticas en espacios abiertos.

La existencia de una realidad social cohesionada en una concepción común del valor de la educación como herramienta de aprendizaje para la ciudadanía es uno de los retos más deseables para la posibilidad de incentivar nuevas prácticas. Una población receptiva a espacios de implicación e interés en la participación de la vida pública, que pueda ver el valor a la propuesta de un aprendizaje común.



Pero, sobre todo, uno de los mayores retos con los que se encuentra no sólo esta, sino cualquier propuesta de innovación educativa, es la adecuación a los tiempos y ritmos de la realidad administrativa. Con la hiperlegislación y estricta regulación normativa que caracteriza campos como la educación, resulta complicado realizar algún cambio o experimentación a través de estructuras públicas que garanticen el acceso a estas prácticas a toda la población. Sería apetecible conseguir que, a través de las instituciones públicas, se pudieran potenciar estructuras de debate e innovación para la implantación de prácticas innovadoras en cuanto a la educación y la adaptabilidad de las necesidades de un presente cambiante. No deberíamos permitir dejar este espacio sólo a iniciativas privadas capaces de asumir las exigencias de este tipo de proyectos pero incapaces de generar una oferta plural accesible a toda la población.

Queda en el camino, pues, el llamamiento al deseo de generar espacios de debate multidisciplinar, aunando fuerzas, conocimientos, propuestas y vocaciones, para poder engendrar en común proyectos que sean capaces de caminar mirando un hoy y un mañana, sin el miedo al fracaso ni al cambio continuo. Espacios donde poder desarrollar inquietudes o propuestas escuchando a profesionales, agentes implicados, ciudadanía y niños y niñas, con la vocación de crear juntos, decidir juntos y, sobretodo, aprender juntos.

Referencias

- CABANELLAS, I. & ESLAVA, C. (2005): *Territorios para la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Grao, Barcelona.
- DELGADO, M. (2005): *En busca del espacio perdido*. En Cabanellas, I & Eslava, C. (eds.), *Territorios para la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía* (p. 11-18). Grao, Barcelona.
- (2007): *Sociedades movedizas: pasos hacia una antropología de las calles*. Anagrama, Madrid.
- ESTAL, D., MARRADES, R. & SEGOVIA, CH. (2014): *La ciutat construïda: del pla urbanístic al procés ciutadà*. Fundació Nexè, Valencia.
- GARCÍA CORTÉS, J. M. (2011): *Otras ciudades posibles*. IVAM, Valencia.
- GEHL, J. (2006): *La humanización del espacio urbano: la vida social entre los edificios*. Reverte, Barcelona.



- LEFEBVRE, H.** (2013): *La producción del espacio*. Capitan Swing, Madrid.
- LÓPEZ DE LUCIO, R.** (2013): *Vivienda colectiva, espacio público y ciudad*. Nobuko, Madrid.
- PÉREZ, V.** (2009): *¡A bailar a la calle!* Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- RANCIÈRE, J.** (2010): *El espectador emancipado*. Ellago, Castellón.
- RAUSELL, P., SEGOVIA, CH., MARRADES, R. & ABELEDO, R.** (2015): *Espacios: para la innovación la creatividad y la cultura*. Universitat de València, Valencia.

