



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 51-80

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 04-07-2014

Fecha de aceptación: 22-07-2014

Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto.

Clara Eslava Cabanellas

Universidad Antonio de Nebrija, España

Resumen

Nos acercamos a un mundo, el de la escuela, cuya arquitectura persigue aparentemente ser el reflejo de las diversas pedagogías que le dan origen. Se plasmaría así un diálogo abierto entre disciplinas, un encuentro donde el espacio deviene un hecho pedagógico de primer orden.

Pero la realidad es diversa: mientras la mayor parte del panorama de la arquitectura escolar no pretende sino adaptar modelos establecidos a requerimientos coyunturales, sólo una minoría periférica de propuestas persiguen otro posible orden de cosas, cuya trascendencia es sin embargo vital, incluso crítica para un desarrollo pleno de la infancia. Frente a la riqueza inagotable de esta aproximación, encontramos mayoritariamente arquitecturas escolares que dejan a un lado el

Environments for childhood: schools between experience and project.

Clara Eslava Cabanellas

Universidad Antonio de Nebrija, España

Abstract

We are approaching a world, that of the school, whose architecture is apparently to be the reflection of the different pedagogies that give origin. An open dialogue between disciplines, a meeting where the space becomes a pedagogical deed of first order would be reflected as well.

But the reality is different: while most of the panorama of the architecture school does but fit models established for short-term requirements, only a peripheral minority of proposals pursuing other possible order of things, whose significance is vital however, even critical, for childhood.

Front of the inexhaustible richness of this approach, we find mostly school architectures that leave aside the main purpose of building spaces for children reducing their discourse to

propósito de construir ámbitos creativos para la infancia y reducen su discurso a la respuesta resolutoria y estratégica de optimización de estándares al uso.

Así, predominan los planteamientos que, en el mejor de los casos, son reflejo de pedagogías de antaño que parecen querer renovar su vigencia en la búsqueda de una rígida unidad entre forma arquitectónica y disciplinado contenido.

Sin embargo, aunque por cauces todavía escasos, discurren propuestas que parecen conformar una nueva generación de arquitecturas: asumiendo con naturalidad la complejidad del reto y su inevitable contemporaneidad, se arriesgan a cuestionar la actualidad moviéndose en un presente en transformación.

Palabras clave: Arquitectura Escolar, Ambiente de Aprendizaje, Territorios de la Infancia, Ecología, Emoción.

a strategic attitude focusing on optimization of habitual standards and problem-solving.

Thus, dominate the approaches which, in the best of cases, are a reflection of pedagogies of yesteryear who seem to want to renew its validity in search of a rigid unit between architectural form and its disciplined content.

However, although still limited, some proposals seem to form a new generation of architectures: assuming the complexity of the challenge and its inevitable modernity with naturalness, take the risk of thinking directly on the timeliness of the present.

Key words: Educational Architecture, Learning Ambiances, Territories of Childhood, Ecology, Emotion.

Introducción: metamorfosis de arquitectura(s) y pedagogía(s)

“La ilusión del conocimiento uno y certero, la política racional e ilustrada, la educación que estandariza, el progreso y el apetito por lo urgente, el control y las certezas, todavía predominantes, nos conducen al abismo.

La alternativa al abismo es la metamorfosis, pero ésta no llegará sin acciones.”

(Morin & Delgado, 2014, p. 8)



Fuente: Blas, 18 meses, fotografía © Clara Eslava, 2014

Imagen 0. La experiencia ‘incorporada’ del espacio en la infancia

El niño demuestra con todo el cuerpo la emoción de un espacio; el espacio es vital, como fuente de placer y protección, como vehículo de sus miedos y transgresiones, indisoluble de sus acciones, sus tiempos, su existencia.

Un planteamiento contemporáneo de posibles diálogo(s) entre arquitectura(s) y pedagogía(s), empleando un intencionado plural en dichos términos, debe partir necesariamente de asumir la multiplicidad de puntos de vista involucrados, sin pretender emular directamente un campo desde el otro, sino gestionando la escucha mutua desde la libertad propositiva. No podemos hablar ya de un modelo arquitectónico óptimo para una pedagogía idónea, sino de actitudes necesarias que hacen posible entablar diálogos diversos. Nos aproximaremos en este artículo a señalar algunas de las actitudes clave que detectamos en el panorama contemporáneo. También plantearemos posibles interpretaciones de las nociones originarias que subyacen en ellas, mostrando en paralelo algunos ejemplos cuya novedad sólo se comprende aceptando las llamadas disciplinas como campos de trabajo cuyos límites, difusos, se redefinen creativamente en un constante deseo de reflejar y construir el mundo.

Pautamos así una serie de acercamientos a nociones clave que deseamos que se entiendan de forma circular y, simultáneamente, como conclusiones y puntos de partida: conclusiones tomadas de la observación del amplio terreno de debate actual que operarían como puntos de partida hacia posibles proyectos y futuros diálogos en torno a los ambientes para los niños y las niñas. Deseamos conectar en este recorrido algunos de los núcleos básicos que darían origen, en su forma más aplicada, a un código de buenas prácticas en el binomio arquitectura y pedagogía. Un código cuya esencia radicaría en la profunda significación de las prácticas del espacio, la diversidad de vías de acercamiento y en la permeabilidad hacia fenómenos adyacentes y coetáneos.

En primer lugar, trataremos de rescatar las vivencias de infancia como un inmenso bagaje creativo, especialmente necesario para una aproximación a la cultura de la infancia. La propia niñez se redescubre como fuente de experiencia, como raíz emocional y engranaje de una memoria oculta de la experiencia del espacio, desde la cual reivindicamos la posibilidad de operar imaginativamente en el proyecto. A tal efecto, se empieza el trayecto con una mirada hacia el recuerdo de infancia y la experiencia del espacio en los primeros años de vida, que da lugar al planteamiento de los puntos iniciales de este recorrido: [1] *La huella en los 'dedos' del recuerdo*, donde se plantean los vínculos entre la propia experiencia del espacio y la construcción del recuerdo en una memoria viva. [2] *En busca de 'la emoción perdida'*, donde se acude al rescate de lo emocional en dialéctica con el racionalismo de la modernidad. [3] *La escuela como deseo colectivo*, donde se plasma la dimensión colectiva de dichas vivencias y el impulso de transformación de la realidad.

A continuación, señalaremos actitudes espaciales y emocionales en un triángulo cuyos vértices nombramos como “protección, emancipación y mediación”, cuyo manejo adecuado conduciría a la resolución efectiva de las relaciones que habitualmente se reflejan de forma más o menos reglada en el programa de usos que da arranque al proyecto de una escuela. No trataremos de forma explícita en este artículo el desarrollo de las diversas funciones, la configuración espacial interna, las relaciones entre partes y todo o los vínculos que deben mantener aparentemente entre sí unas y otras necesidades funcionales, sino que acudiremos a los impulsos

que están en su origen. Así, nos acercamos a una escuela capaz de dar cauce a los aspectos emocionales de la experiencia del espacio, señalando algunas posibles vías de desarrollo en los puntos [4] *La escuela como espacio protector*, que plantea la necesidad de concebir el espacio como membrana protectora y como construcción de esferas de intimidad. Destacamos el papel de [5] *La escuela como espacio de mediación*, como bisagra entre los niños, niñas, adultos y sus entornos. Y la apertura de [6] *La escuela como espacio de emancipación* señala la ruptura y los juegos de transgresión que abren los ámbitos protectores al diálogo.

Posteriormente, se trata de comprender la escuela como paisaje integral fruto del diálogo con las preocupaciones del mundo contemporáneo que refleja. Se enfocan algunas cuestiones de fondo que radican, en su forma visible y aplicada, en los condicionantes externos que maneja el proyectista de forma habitual, partiendo de una serie de aspectos, datos, restricciones, directrices o normativas, resultado de la adecuación a distintos frentes de diálogo con el contexto operativo del proyecto de una escuela emplazada en un lugar y un tiempo concretos. Las estrategias que adopta el proyecto hacia el medio físico, urbano o material, incorporan diversos aspectos definitorios de su naturaleza, sintetizados en los puntos: [7] *La escuela como experiencia de ecología*, que incide en un enfoque holístico de lo ecológico comprendido como una actitud y resoluciones globales y consecuentes. [8] *La escuela como experiencia en la ciudad*, donde la escuela se vincula con el medio urbano y atiende a niños y niñas que protagonizan la ciudad como escena lúdica y territorio de experiencias. [9] *La escuela como 'objeto encontrado'*, donde se ponen en juego los diversos medios y actitudes estratégicos requeridos en el proyecto en un contexto dado.

Finalmente, tratamos las dimensiones ética, estética y lúdica que trasciende un proyecto, una arquitectura que nunca es neutra sino que opera implicando profundos sentidos de restricción, libertad, control, posibilidad o emoción, reflejo de un tiempo y una sociedad. Frecuentemente, se piensa el espacio construido como un contenedor vacío para alojar acciones que posteriormente lo llenan; nada más lejos de una realidad compleja donde todo es suceso y motivo de experiencia para sus actores, los niños. No podemos escindir disciplinas para evitar la responsabilidad de cada gesto como hecho significativo; debemos, siempre, proyectar el espacio como un educador responsable: [10] *La escuela como experiencia ética*, destaca el papel activo del espacio direccionando, desde la infancia, actitudes éticas en simbiosis con las acciones que lo habitan. [11] *La escuela como experiencia estética*, escenario de experiencias estéticas que conforman el abanico sensible del habitar, [12] *La escuela como experiencia lúdica*, como territorio que se deja atravesar por el juego libre y las diversas culturas o políticas del juego.

En conclusión, los aspectos tratados son dimensiones del mundo que aparecen en el proyecto escolar, direccionándolo desde su raíz; no podemos entablar los diálogo(s) entre arquitectura(s) y pedagogía(s) sino desde la pluralidad de los sentidos implicados: se trata, en suma, de generar "juntos", posibles visiones del mundo. A su vez, las propuestas seleccionadas, nos muestran en paralelo arquitecturas y pedagogías que operan en el territorio privilegiado de la infancia, mediando entre cada niño y su mundo en la construcción de sus ámbitos de experiencia.

La huella en los ‘dedos’ del recuerdo

Iniciamos este recorrido con un libro entre las manos, la siempre controvertida autobiografía del arquitecto Frank Lloyd Wright, quien señalaba al respecto en fragmentos de su libro primero que *“el libro verdadero está escrito entre líneas”* reiterando incluso que ello *“es la verdad de cualquier libro serio referido a nuestra cultura”* (Wright, 1998, pp. 21-22). Como los *“gifts”* de Fröbel, el texto de Wright nos ofrece sus más preciosos *“regalos”*: extraordinarios momentos de infancia que se descubren en el texto como *“mensajes entre líneas”*, aquellas experiencias de niñez que Wright narra pormenorizadamente, implicando a través de su lectura nuestra propia experiencia, que resuena en algunos fragmentos de sus páginas. Nos interesa señalar la afinidad en el uso de los mismos términos, en el vídeo *“Mensajes entre líneas”* (Cabanellas & Hoyuelos, 1994), que editaron hace ahora veinte años, proponiendo una lectura interpretativa de la actuación sobre materias plásticas niños de uno a cuatro años. Recurriendo a su propia infancia como raíz y fuente de metáforas, Wright plasma el mensaje principal precisamente en la acción periférica del niño frente al adulto, en la línea ondulante de las huellas infantiles sobre la colina nevada, cortada por la cuerda tensa del trayecto recto del adulto, en la riqueza de los lugares y momentos intermedios. Hablando en tercera persona de su *“ser niño”* como un devenir que acompaña al adulto en *“la estricta contemporaneidad del niño y del adulto, su mapa de densidades y de intensidades comparadas”* (Deleuze, 2010, p. 168), traduce una diferencia esencial entre el *“ser adulto”* y aquella infancia, a la vez propia y ajena, que discurría a su través.

El pedagogo Friedrich Fröbel diseña sus *“Gifts”* o *“dones”*, como juegos clave que acompañaron *“la invención del kindergarten”* (Brosterman, 2002) en el primer tercio del SXIX, en cuyo último tercio discurre la niñez del arquitecto Frank Lloyd Wright que disfrutó los juegos de Fröbel en su primera infancia, reconociendo y dando testimonio explícito de cómo influyeron en su arquitectura: *“Las tiras de papel, mates y brillantes, colores brillantes extraordinariamente suaves. ¡Luego venía el juego geométrico de aquellas deliciosas combinaciones de colores!”* (Wright, 1998, p. 31). Su recuerdo se registra en el cuerpo, situando en sus dedos de niño la magia de aquellas pequeñas piezas y la extraordinaria emoción de sus colores: *“Las formas suaves de madera de arce, con las que se podía construir, cuyo tacto jamás olvidarían los dedos: la forma se vuelve sentimiento.”* (Wright, 1998, p. 31-32). La experiencia propia, autobiográfica, queda prácticamente siempre descartada en el ejercicio disciplinar de pedagogías y arquitecturas que busquen validarse en una pretendida objetividad. Cuestión que deberíamos haber superado desde planteamientos epistemológicos que aceptan lo complejo y contemplan al observador como parte de lo observado, considerando un constante *“acoplamiento estructural”* (Maturana & Varela, 1996), del ser y el medio: se arriesgan así a proponer conclusiones que no excluyen lo subjetivo, dentro de una visión ampliada del campo de investigación.

La memoria de infancia se implica en el impulso creativo a lo largo de la vida: cada proyecto remite a experiencias vitales y emociones primigenias. Sumergiéndonos en una memoria que reconstruimos constantemente, nos encontramos a nosotros mismos en la *“acción imaginante”* (Bachelard, 1982, p. 150) de la infancia; nos hallamos inmersos en la movilidad de las imágenes que aparecen en cada proyecto,

y quizás una de nuestras primeras conclusiones sea precisamente este punto de partida: *aceptar lo autobiográfico como impulso vital del proyecto* de arquitectura integrándolo como experiencia individual y colectiva en cada posible proyecto de escuela.



Fuente: Ilustraciones 1.1, 1.2, 1.3, tomadas de "Inventing Kindergarten" (Brosterman, 2002); 1.4, Leo, 4 años, 2012; fotografía © Clara Eslava

Imagen 1. La experiencia 'incorporada' del espacio en la infancia Friedrich Fröbel, "Gifts and occupations" (1.1 "Second Gift - The children's delight", 1.2 "Seventh Gift - Triangular and Quadrangular tablets of coloured paper", 1.3 "Third, Fourth, Fifth and Sixth Gifts - Building blocks"); 1.4 Manos de niño con piezas de juego.

A partir de las aportaciones de Fröbel, surgen conexiones diversas entre la cultura infantil y la arquitectura para niños, cuyas relaciones configuran una "historia selectiva" (Dudek, 2013, pp. 54-58) del kindergarten, en los orígenes la arquitectura escolar para la primera infancia. Se entrelazan vínculos entre pedagogos como Maria Montessori, Rudolf Steiner, influyendo en la Bauhaus tanto como en arquitectos como Le Corbusier o Buckminster Fuller, que se formaron en contacto con los métodos de Fröbel, como recuerda explícitamente el propio Wright: "La caja tenía una estructura de madera de la cual colgaban cubos, esferas y triángulos de arce, pudiéndolos girar para descubrir las formas que se les subordinan." (Wright, 1998, pp. 31-32). Esta línea se desarrolla en profundidad en "La infancia de las vanguardias" (Bordes, 2007), explorando las relaciones entre arte, pedagogía y arquitectura a través del diseño de objetos de juego y espacios educativos en los orígenes del jardín de infancia.

En busca de 'la emoción perdida'

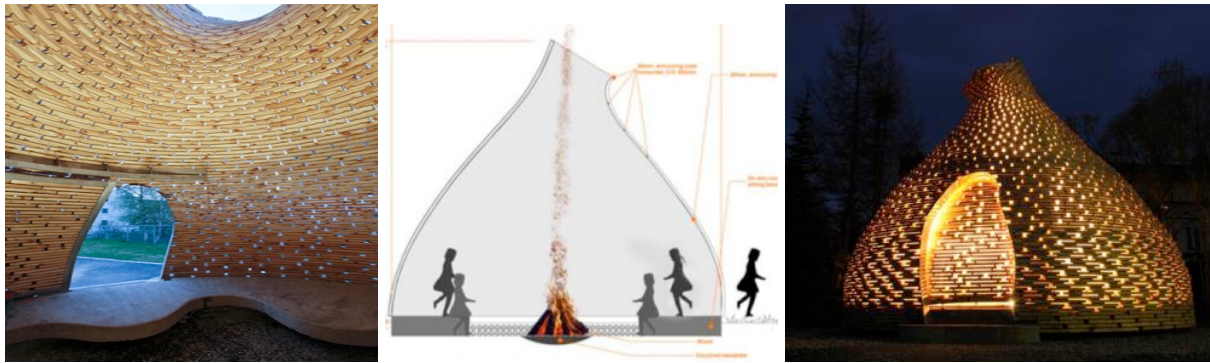
Si la "modernidad ampliada" de Chales Baudelaire nos descubrió al niño como ciudadano y la noción de infancia como identidad plena, el "movimiento moderno" de la Bauhaus quiso andar ligero, borrando el peso de la historia en pos de la razón y sus "principios de producción" de Walter Gropius (Hereu, Montaner & Oliveras, 1994). Las arquitecturas del arranque de la modernidad a inicios del siglo XX organizaron así un mundo donde desaparecían también la biografía de sus proyectistas y la trayectoria de sus habitantes. Despojándose del ornamento decimonónico, los espacios se desnudaron también de las huellas del uso; en un ejercicio de higiene, ventilaban sus interiores con la luz de la razón, mientras se borraron los rastros de la vida a la que daban cabida. De todo ello son herederas todavía la mayor parte de nuestras actuales escuelas, un siglo más tarde. Con el bagaje contemporáneo de la visión de una "modernidad superada" (Montaner, 2011) que ya ha revisado

críticamente parámetros antañónos vanguardistas, hoy superados por iniciativas más amplias y flexibles, podemos intentar una vez más, mostrar la contraposición entre la adecuación pedagógica de ciertos planteamientos de escuela frente a la lejanía y dureza de tipologías escolares al uso que, con mejor o peor suerte, se implantan de manera generalizada. Pero esta vez lo haremos apelando al deseo y la emoción. Y a tal efecto, hemos vuelto a parafrasear en este título a Marcel Proust, al igual que en su prólogo a *“Territorios de la infancia”* (Cabanellas & Eslava, 2005) lo hiciera Manuel Delgado buscando *“el espacio perdido”* de la infancia.

No desmontaremos la lógica de los tipos de arquitectura escolar al uso apelando a los argumentos de una dialéctica subyacente entre adultos pragmáticos y pretendidos utópicos, pues estos últimos no son sino testigos de una infancia olvidada dando cauce a una *“emoción perdida”*. La emoción maravillada que mostraba Wright en la narrativa de su recuerdo de los regalos o ‘dones’ de Fröbel, se confronta duramente con la imagen de la escuela, donde los niños debían *“ser atados y amarrados a algo para que sus padres puedan dedicarse a sus asuntos. ¿Por qué no a un poste de castigo: o sea, la escuela?”* (Wright, 199, p. 59) Subrayado por los términos, *“ralentizado, mortificado, enjaulado, domado”* que utilizará directamente el autor para referirse a su posterior paso por la escuela convencional decimonónica, reflejo un sistema escolar de mera alfabetización, que si bien queda ya lejos en muchos aspectos, se encuentra todavía hoy presente bajo otras formas, amablemente disfrazado en las fichas escolares de las editoriales y las tareas mecánicas necesarias para rellenar una auténtica jornada laboral, aniquilando la construcción del aprendizaje como una experiencia vital: *“¡Pero la escuela! Intentando encontrar rastros de ella en la experiencia del crecimiento, terminas por no encontrar ninguna. ¿Qué se retiene de ella? ¿Por qué contribuyó tan poco a esa conciencia de la existencia que es “el niño”?”* (Wright, 1998, p. 59).

Pero, ¿qué papel tienen en ello pedagogía(s) y arquitectura(s)? ¿es posible construir una escuela más libre que desee ser recordada? ¿una escuela que remueva con su articulación espacial la cotidianidad del tradicional rol docente? ¿una escuela adonde no todos los niños hacen lo mismo al mismo tiempo y en el mismo lugar? Prácticamente ninguno de los fragmentos, testimonios y pequeñas memorias de niñez que hemos descubierto, sucede en el interior del ámbito escolar (Eslava, 2014: investigación en curso sobre la experiencia del espacio en la infancia). Selectivamente la memoria ha enmudecido la presencia de la escuela, o más precisamente su recuerdo como experiencia vital que, mayoritariamente, no encontramos en las infancias de arquitectos, artistas y pensadores que hemos recorrido biográficamente; es una señal significativa, pero los tiempos eran otros y no podemos sentenciar el futuro: quizás algunos niños de hoy sí recuerden emocionados sus experiencias en aquellas escuelas donde la empatía gestione nuevos vínculos, como herramienta básica de conexión entre arquitectura y pedagogía, dialogando con la infancia, construyendo también sus territorios de experiencias.

Si unas pequeñas piezas de juego fueron capaces de contener el potencial transformador de toda una pedagogía, con esta sencillez de medios son viables escuelas que acogen al niño y lo conectan con el mundo. Llegamos así a una segunda conclusión y punto de partida: *proyectar la escuela desde la emoción y su raíz en la infancia*, frente a su planteamiento como estériles ejercicios disciplinares que ahogan sistemáticamente su vital diversidad.



Fuente: Haugen Zohar architects; fotografías © Jason Havenraas and Unni Skogvoll

Imagen 2. Fireplace for children, Noruega, 2010

La imagen muestra una chimenea habitable, diseñada como espacio de juego para niños, animada esencialmente por la emoción, un espacio de encuentro pero también de intenso aprendizaje. En algunas propuestas de espacios lúdicos, donde se relajan los requerimientos funcionales más estructurados, equipos de jóvenes arquitectos encuentran actualmente lugar para reformular espacios vitales donde prima la experiencia: el fuego, el bosque, lo interno, lo externo, el humo y el cielo, son los protagonistas de este ámbito para niños que revive los mitos nórdicos con limpias formas contemporáneas. Aceptando el rigor de un programa funcional más complejo, consideramos que es posible y necesario formular vías que integren el espíritu de estas propuestas en la actual arquitectura escolar.

La escuela como deseo colectivo

El hecho colectivo implica la necesidad de organizar cómo dar cabida a un determinado número de usuarios más o menos amplio en una estructura común; se desprende de ello una emocionante trayectoria histórica de búsqueda y desarrollo de estrategias, tipos y propuestas arquitectónicas que, con origen en la modernidad, alcanzan hasta nuestros días: toda una *“revolución en las aulas”* (Burgos, 2001). El arquitecto Oriol Bohigas nos ofrecía ya en 1972, una breve y espléndida síntesis de la historia de la arquitectura escolar y la evolución de los planteamientos arquitectónicos en relación a los cambios pedagógicos: *“La escuela viva: un problema arquitectónico”* (Bohigas, 1972). Desde sus orígenes sociales, el racionalismo exacerbado de ciertas arquitecturas torna su ansia de cambiar el mundo por la de servirlo eficazmente, encontrando su aliado perfecto en los parámetros de una sociedad productiva que busca optimizar recursos: en concordancia, se proyectan máquinas de habitar que den respuesta al mayor número posible de usuarios. En paralelo, la conciencia del papel formativo del ambiente en el proceso evolutivo del niño, dio lugar a interesantes propuestas tipológicas y revisiones críticas en diversas direcciones: ciertas arquitecturas plantearon en los años setenta la sucesiva pérdida de importancia del aula, convergiendo hacia la máxima consideración pedagógica de los espacios comunes, que pasan a ser fundamentales en la identidad de la escuela; actualmente desde algunas pedagogías se reconsidera el papel del aula cuestionando su exclusividad

y por otra parte algunas arquitecturas ponen en valor el interés de la escala familiar de muchas obras previas al racionalismo o bien se recupera de la escuela de clase única, donde se integran en un gran espacio común todos los niños de diversas edades, cuestionando así la inevitabilidad del aula.

Corresponde preguntarnos cuál es la inflexión hoy en este contexto. En conversaciones con el pedagogo y atelierista Alfredo Hoyuelos, se plantea la escucha, el acompañamiento y el respeto a los tiempos de la infancia y su fluir en la escuela (Hoyuelos, 2008), como hechos especialmente claves en la educación de los niños más pequeños. Una escuela no debe sobrepasar un tamaño y número de usuarios adecuado, por lo que un verdadero proyecto de “acompañamiento” pedagógico y escucha de los niños y niñas es inviable a gran escala, especialmente en la primera infancia. Las implicaciones éticas, políticas y económicas de tal decisión pasan por desear colectivamente un territorio para la infancia, mediante proyectos que asumen múltiples vías de entrada, frente a planificar una infancia productiva para un mundo adulto, resuelta en base a proyectos unidireccionales en todos los sentidos del término.

Si hablamos de “buenas prácticas” en arquitectura escolar, ésta sería la tercera de nuestras conclusiones: *asumir la dimensión colectiva implica manejar responsablemente lo cuantitativo*, tomando conciencia de cómo modifica inevitablemente lo cualitativo y gestionándolo.

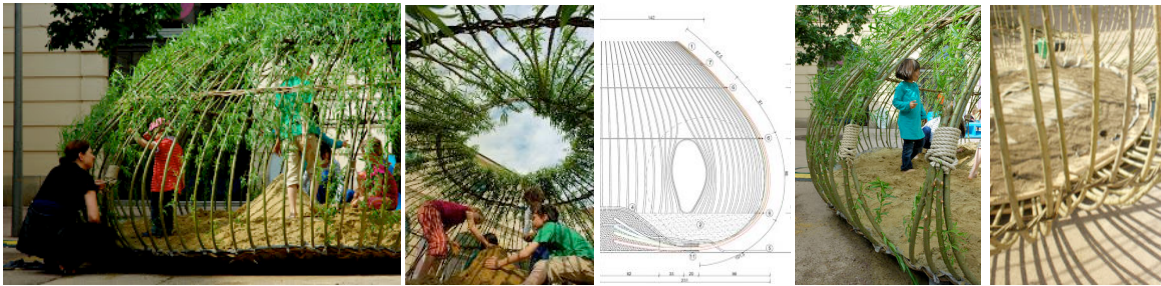


Fuente: Javier Larraz arquitectos; fotografías © Iñaki Bergera

Imagen 3.1. Escuela infantil Buztintxuri, Pamplona, 2010

La escuela infantil Buztintxuri, en Navarra, es un caso del cual la linealidad del esquema podría hacernos pensar en baterías de aulas, masificación y temidos pasillos, pero nada más lejos de su realidad: la escala del conjunto es adecuada y el manejo de la arquitectura muestra un cuidado equilibrio entre la claridad lineal de la estructura ordenadora y la organización más compacta, central y acogedora de las funciones que se agrupan conformando el ambiente de cada grupo de niños. Las aulas viven a la vez protegidas por el microcosmos de espacios que las rodean, comedor, dormitorio, baños, taller, y en apertura hacia el exterior y la calle central. El proyecto disuelve los muros en base a relaciones de diáfana transparencia, tanto hacia la calle interior como hacia los

espacios exteriores. Estos últimos, aun con dimensión suficiente, no salvan su linealidad; los exteriores quedan a falta de establecer relaciones lúdicas ricas entre una totalidad unitaria y su necesaria fragmentación, cualesquiera que fueran las partes: objetos, zonas, topografías u otras derivas posibles. Se percibe la influencia de los planteamientos reggianos, (también en su actual equipamiento de elementos de juego) si bien en este caso no confluyen en un espacio de plaza central, planteándose los espacios comunes como calle vertebradora. El buen dimensionamiento de la misma como lugar de juego y encuentro, su anchura, altura e iluminación y la acertada irrupción en ella de los núcleos de cocina y taller, otorgan argumentos suficientes a este espacio, sin renunciar a un planteamiento pragmático en el que finalmente predomina la sensibilidad sobre la optimización. Se trata de un claro ejemplo de cómo la colectividad de una región y los agentes intervinientes, desde la administración hasta los equipos de arquitectura y la comunidad educativa han alcanzado y operan con niveles de calidad equilibrados y viables en beneficio de la infancia.



Fuente: PPAG architects; fotografías © Simon Oberhammer & PPAG architects
Imagen 3.2. "Kagome sand box", Viena, 2012

En nuestro acercamiento a la escuela infantil Buztintxuri citada anteriormente, los espacios exteriores quedan en segundo término: tomémoslo como punto de partida, señalando posibles alternativas de intervención con los niños sobre la habitual sobriedad inicial con que se acondicionan los espacios exteriores. Podemos imaginarlos como soporte de nuevas iniciativas colectivas, abriendo pautas para la actuación en los exteriores de tantas escuelas existentes. Observamos en la imagen una iniciativa de construcción participativa en Austria de una estructura lúdica llevada a cabo con medios mínimos que implica integradamente una noción espacial, el arquetipo protector del nido, y su naturaleza biológica, primigenia, que se evidencia en unas técnicas constructivas colaborativas y unos medios materiales que en sí mismos son portadores de un mensaje ecológico; todo ello configura una unidad lúdica y protectora, abierta y cerrada, natural y artificial, enunciando estos principios tan biológicos como culturales, como mensajes éticos legibles, implícitos en el diseño propuesto y su forma de realización como deseo colectivo.

La escuela como espacio protector

En los primeros años de vida, la experiencia del espacio implica al ser en su totalidad y de forma esencial, es una conquista corporal que implica el despliegue de dimensiones tanto operativas como sensibles, reflexivas o emocionales... conformando un constructo vital de interacciones, transferencias y mediaciones entre niños, objetos y espacios que se implican recíprocamente y de forma primordial. Peter Sloterdijk señala que *“la modernidad produce técnicamente sus inmunidades y va eligiendo progresivamente sus estructuras de seguridad sacándolas de las tradicionales coberturas teológicas y cosmológicas”* (Sloterdijk, 2009, p. 34). Así, la desnudez del mundo moderno hace reclamar nuevas burbujas habitables, humanizadas. De las *“cáscaras tecnológicas”* de la modernidad volvemos a demandar la redondez y espesor de *“esferas”* protectoras, albergantes, mediadoras, que acompañan al ser en el mundo, especialmente al ser niño, a la infancia: *“La esfera es la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos [...] que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro de horizontes”* (Sloterdijk, 2009, p. 37). En el campo pedagógico entendemos la protección como acogida que no excluye la libertad y el desafío, que en arquitectura sería precisamente el de restaurar la acogida frente a la dureza del sistema escolar en su anonimato.

En lugar de debatirnos en una dialéctica razonada sobre la mayor o menor conveniencia de distintas alternativas valoradas desde aspectos siempre parciales, deseamos abrir esta vez la vía de un acercamiento global y desde sus orígenes, volviendo sobre la cuestión apelando al deseo y la emoción. Recuperando así la amplitud de miras necesaria para un posicionamiento con sentido en un panorama que ofrece pocas novedades de fondo, buscamos en este acercamiento pequeños indicios de otras formas posibles de escuela; estos indicios se encuentran frecuentemente en pequeños proyectos, que exploran las posibilidades periféricas al sistema: terrenos de juego, instalaciones, acciones, intervenciones o experiencias, que vuelven a la raíz de la relación del niño y el espacio para replantear los propios principios de la arquitectura. De la misma forma que en sus inicios los objetos de juego influyeron directamente en el *“kindergarten”*, el panorama actual de propuestas creativas de terrenos de juego o playground genera hoy un rico contexto experimental que puede ser el sustrato de nuevas concepciones del espacio escolar. La arquitectura del paisaje propone de forma integradora espacios primarios del habitar, como la cueva, la colina, y otras figuraciones que en su raíz lúdica son el sustrato de posibles concepciones de ambientes integrados ya en la arquitectura de la escuela.

Como cuarto punto de partida, nos situamos operando inmersos en una contemporaneidad que no puede excluir lo emocional, *acerquémonos al diseño de los espacios de aprendizaje integrando en ellos impulsos vitales de protección que subyacen como condiciones básicas del habitar*, conformando desde esta sensibilidad los ambientes de los niños.



Fuente: Archivision Hirofani Studio; fotografías © Kurumata Tamotsu, Noriko Momoi

Imagen 4. Leimond-Shonaka Nursery School, Japan, 2011

Nos encontramos ante una escuela infantil en Japón, cuya arquitectura surge del espacio interior, de la vivencia de un ámbito y su forma, luz y material. Se muestra su calidez acogedora frente a la frecuente carencia de un concepto de espacio interior en arduas arquitecturas que conciben la escuela como volumetrías que se ensamblan, vistas desde el exterior, olvidando que van a ser habitadas. Con la madera como protagonista, amplias salas se traducen en ámbitos amnióticos y envolventes en esta escuela, que renueva fluidamente la tradición de la madera y las formas curvas de la sección, generando superficies continuas que acogen amables interiores. Las naves se interconectan mediante arcos ovalados que disuelven los límites de las particiones verticales, haciendo flotar un gran techo protector sobre un cálido suelo en serena continuidad con el exterior a través de diáfanos vidrios.

La escuela como espacio de mediación

Interioridad y exterioridad, se encuentran en diálogos complementarios de protección y apertura, estableciendo vías de comunicación y mediación hacia un mundo que entra en la escuela tanto como ésta sale y mira hacia fuera: *“L’occhio se salta il muro”* era el título de la exposición que nos descubrió a Loris Malaguzzi en Madrid en 1984. Exposición que se transformó en *“Los cien lenguajes del niño”* y en la actual *“El asombro del conocer”*. Y el espacio es vehículo de mediación provocando en sí mismo sucesos colectivos tanto como individuales; el acompañamiento pedagógico no se produce sobre un soporte arquitectónico pasivo, sino contando con la participación activa del espacio como un evento implicado en la experiencia educativa. El espacio escolar, un “acuario” bautizado por Loris Malaguzzi en las escuelas de Reggio Emilia como el *“tercer educador”*, juega con un binomio de términos que alude ineludiblemente al dúo de la pareja educativa complementándola, y ésta implica el diálogo, la posibilidad de alternancia, de opción y de opinión, se construye la escuela como contexto de acompañamiento y mediación. Se trata de un espacio relacional, vincular, *“epigenético”* (Ceppi & Zini, 1998), frente a concepciones del mismo autónomas y estáticas.

La escuela es un mundo en sí misma tanto como una herramienta de diálogo con el mundo, una *“interfaz”* (Bonsiepe, 1999) de mediación con el mundo en toda su intensa complejidad. Un artefacto, en nuestro caso una escuela, debe ser pensado como un punto de encuentro, como una interfaz entre un ambiente interno, su

naturaleza y organización, y un ambiente ‘externo’, el contexto y entorno en que se encuentra inmerso. Este encuentro de lo interno y lo externo, lo es también de la intimidad y la exterioridad, de las búsquedas individuales y colectivas, dimensiones entre las cuales el espacio puede establecer diversas mediaciones eficaces, frente a situaciones en que el espacio puede llegar a ser represor y en sí mismo un obstáculo. Desvelemos algunas de las claves que vinculan la noción de interfaz de Bonsiepe con la concepción del habitar: *“más allá del dilema forma vs función que hasta entonces había mantenido ocupados a los teóricos, el diseño debiera ser entendido como diseño de interfaces”* (Sabrowski, 2006). Aludiendo directamente a Heidegger, se define la interfaz como un soporte abierto a la mediación que *“vuelve accesible el carácter instrumental de los objetos y el contenido comunicativo de la información. Transforma los objetos en productos; transforma la simple existencia física [...] en disponibilidad”* (Bonsiepe, 1999, pp. 17-18). Se rompe así la concepción de la arquitectura como objeto, comprendiéndola en discusiones más amplias que la vinculan a la recepción del usuario y éste con el mundo. La escuela cuenta con usuarios extraordinarios: familias, adultos y niños en relación, que nos demuestran con su capacidad de transformación a través del juego simbólico cómo incluso el objeto más hermético puede ser tomado como un interfaz, mediando tanto con lo real como hacia lo imaginario.

En este sexto punto de referencia, *concebimos la escuela como un interfaz de mediación que incorpora el potencial educador del espacio como un constructo relacional en constante transformación*, como un medio en el que cuerpos, objetos y sus relaciones intermedias acompañan vitalmente a niños y adultos.



Fuente: Javier García-Solera, arquitecto; fotografías © Jaime Sicilia

Imagen 5. Escuela Infantil “Es molinar”, Palma de Mallorca, 2010

Si tuviéramos que nombrar con algunas palabras clave este proyecto serían, entre otras: espacios de mediación, espacios intermedios, umbrales de llegada, protección y miradas, ambiente sonoro... Diversas transiciones entre interior y exterior, entre apertura y protección, entre geometrías orgánicas y estructuras sistemáticas son protagonistas de este proyecto, generador de constantes mediaciones y espacios intermedios. Los volúmenes se desgajan articulando umbrales de llegada, embudos que conforman el acceso y la acogida en una cuidada llegada. Los espacios intermedios interiores y sus transiciones consiguen una especial fluidez. Las transiciones entre planos evitan las esquinas rectas, los ángulos se disuelven al tiempo que se conforma un ambiente amniótico y protector. Se ha prestado especial atención al ambiente táctil y sonoro mediante la elección de los materiales; perforaciones circulares abren miradas puntuales transversales, acompañados de amplios planos vidriados de apertura hacia el exterior.

La escuela como espacio de emancipación

La escuela, es un espacio complejo percibido a partir de múltiples fragmentos, micro escenarios de cada acción que los niños desarrollan en su espacio. Todo ello se despliega como un abanico de impulsos alternantes hacia sí mismo y hacia el mundo, que buscan respectivamente la polaridad de sendos principios, *“el sostén y la transgresión”* (Calmels, 2009). El psicomotricista Daniel Calmels plantea la “matriz lúdica colectiva” de los juegos de crianza: el cuerpo del niño pequeño se apoya en el sostén del adulto en un “rudimento lúdico corporal” (Calmels, 2004, p. 26) que transita del acompañamiento hacia la transgresión. La protección, la acogida, el sostén, son apoyos vitales estableciendo vínculos de seguridad que permiten recíprocamente los juegos de emancipación, confrontación y transgresión: la conquista de libertades y descubrimiento de límites por parte del niño. Emancipación cuyas primeras coordenadas son corporales y espaciales: cada niño, con sus ritmos, se ejercita en acercamientos y alejamientos desde el cuerpo del adulto, inicialmente la madre, y se sumerge en exploraciones, búsquedas y retornos que van conformando los nodos del lugar, identificados como protectores, o como diversos límites intuidos como alcanzables.

El espacio, portador de mensajes, apela a la acción diciendo: *atraviésame, escóndete, alcánzame y explórame, ocúltate, asómame o contéplame y descansa...* verbos interpretados ora espontánea ora reflexivamente por el niño en sus gestos, sus actitudes, sus miradas y sus juegos, conformando un territorio activo que favorece la maduración emocional y dialéctica que acompaña la conquista de la emancipación. Como señala Michel Foucault, la configuración del espacio dirige y establece mecanismos de control, de dominio y prohibición, o por el contrario, genera ámbitos dialogantes, libres y lúdicos, como expresa a través de la imagen del barco: *“el barco fue para nuestra civilización [...] a la vez el mayor instrumento económico y nuestra mayor reserva de imaginación. [...] las civilizaciones sin barcos son como los niños cuyos padres no tuvieran una gran cama sobre la que se pudiera jugar; sus sueños entonces se secan, el espionaje reemplaza a la aventura y la horrible fealdad de las policías, la belleza soleada de los corsarios.”* (Foucault, 2010, p. 32) Nos movemos siempre en un doble juego de libertad y control que refleja los códigos de una cultura y que las sociedades infantiles manejan y perciben de forma especialmente nítida, como una huella de profunda impronta. Configurar los ambientes de aprendizaje con amabilidad y flexibilidad permite generar campos de juego donde es posible la acción y se da cauce a la transgresión sin necesitar la ruptura inherente a los códigos rígidos.

En este quinto punto de referencia, señalamos que *el ámbito escolar puede ofrecer márgenes de posibilidad y libertad dentro de un contexto de seguridad y accesibilidad*, frente al manejo del espacio dentro de un contexto de restricción, donde éste resulta un inapelable mecanismo de control y castigo.



Fuente: Annabau, arquitectura y paisaje; fotografías © Hanns Joosten.

Imagen 6. Sculptural landscape playground, Schulberg, Germany, 2011

En la imagen observamos el diseño de una estructura lúdica que integra diversos registros del juego de los niños: lo individual y lo colectivo, lo protector y lo transgresor, operando equilibradamente entre la seguridad y el riesgo. Entre libertad y control, el margen de juego que otorgamos habitualmente a los niños es mayor en los espacios exteriores, emulando una relación primigenia del niño con la naturaleza y su exploración. En la “exterioridad”, formulamos escenarios de emancipación y evocamos imaginarios colectivos donde tiene cabida la aventura, frente a escenarios del habitar donde predomina la expectativa del reposo y la seguridad que les asignamos; contemplar en el diseño ambos registros vinculados, el de la intimidad y el de la exterioridad, permite al niño experiencias complementarias, como encontrar la serena contemplación bajo un árbol, tan necesaria como el imprevisto juego transgresor en la colchoneta del sueño.

La escuela como experiencia de ecología

Cualquier entorno puede ser visto como un paisaje y éste ser comprendido como resultado de nuestra interacción con él, como receptores activos de una realidad encontrada, siempre en proceso de transformación. De manera más o menos articulada, constantemente o por impulsos, de forma consciente o no, buscamos dar sentido a dicha realidad, poniendo en juego para ello el bagaje de la experiencia vivida: incorporamos la memoria en la percepción, haciendo intervenir en ello al unísono biología y cultura. Una de las grandes metáforas que buscan dar sentido a esta realidad es la noción de la naturaleza como un ideal que se persigue por caminos divergentes: el paisaje como constructo humano de experiencia estética de la naturaleza, o en sentido inverso, la naturalización de lo artificial, la percepción del entorno construido y habitado como un paisaje. La noción de “*el paisaje como modalidad relacional cultura-naturaleza*” (Dévora, 2006, p. 59) ha sido revisada dentro de los planteamientos de la complejidad como una co-participación del ser en el mundo generando relaciones de sentido, otorgando significados y haciendo emerger metáforas que operan de forma global sobre el soporte de lo real, sobre las partes, el todo y sus interacciones. Podemos afirmar que los niños realizan esta participación construyendo sus propios paisajes de forma especialmente viva, actuando sobre el entorno en su conquista operativa y transformando lo cotidiano desde la acción lúdica y lo imaginario.

La escuela es un paisaje omnipresente en la infancia; como tal paisaje, implica un acuerdo de naturaleza y cultura, pero frecuentemente carece de naturaleza y sólo

en contadas ocasiones llega a plantearse como como paisaje estético. La noción de paisaje implica la experiencia estética y el arte de manera intrínseca; transformamos nuestra visión de la realidad imprimiendo en ella emociones y huellas de experiencias estéticas previas, que remiten a la actualidad de la cita de Oscar Wilde *“la vida se parece al arte más que el arte a la vida”*. Aquello que está ahí no es paisaje sino por la transformación del objeto natural en experiencia estética en acoplamiento con el sujeto, un constructo cultural donde el arte juega un papel clave: *“la doble artealización”* (Roger, 1997, p. 21) del paisaje, en base a su transformación directa o in situ, y su transformación indirecta por mediación de la mirada o in visu: ambas vías son especialmente evidentes en las acciones de los niños, en sus operaciones de manipulación con las manos creando micropaisajes de juego, tanto como en sus miradas que se apropian de lo lejano y lo cercano, creando vínculos y paisajes efímeros.

Pero, ¿qué entendemos por una escuela como experiencia de ecología? ¿acaso es suficiente con disponer aislamiento térmico en sus muros, dobles vidrios y un certificado de código técnico? Presentimos que el alcance de la cuestión es mucho mayor, que implica una actitud holística ante y con el medio, de la cual son testigos y partícipes los niños, como usuarios de su arquitectura. Ello implica la continuidad con las prácticas tradicionales de cuidar la orientación del edificio, sus aulas y sus espacios exteriores tanto como la integración de nuevas estrategias dentro de un marco de sostenibilidad: entornos ricos con medios mínimos, la ecología como un planteamiento global de sostenibilidad económica, social y medioambiental.

En este séptimo punto, *manifestamos la necesidad de que todo proyecto de escuela comprenda lo ecológico como una estructural relación armónica de inserción en un mundo complejo.*



Fuente: Anna Heringer & Eike Roswag architects; fotografías © Kurt Hoerbst

Imagen 7. METI Handmade School, Bangladesh, 2005

Este proyecto de escuela realizado en Bangladesh en base a una iniciativa de cooperación, ha sido ampliamente difundido en los medios y recientes publicaciones de arquitectura. Ha fascinado la honestidad de los medios empleados, materiales y humanos, económicos y sociales, aunando lo local y lo global mediante la cooperación de arquitectos en países en vías de desarrollo. Las técnicas constructivas adoptadas tienen en cuenta la tradición local dentro de un planteamiento tan sencillo como contemporáneo del proyecto: la luz se baña de color a través de las telas de los saris mientras la estructura se arriestra con un núcleo horizontal, un espacio de juego y descanso para los niños donde la masa de adobe regula su temperatura al tiempo que lo convierte en un espacio interior primigenio. Actualmente, se encuentra en desarrollo un “Kindergarten for the permaculture community PORET” en Zimbabwe, que se plantea desde la noción de la sostenibilidad holística, reinterpretando para los niños las formas locales de construcción.

La escuela como experiencia en la ciudad

La mayoría de las escuelas que se construyen actualmente en el mundo desarrollado se emplazan en núcleos urbanos; frente a la escuela graduada, la escuela unitaria y rural es hoy un hecho prácticamente histórico, a pesar de cierto renacer del interés de aspectos como la conexión con lo local, la importancia de su espacio interior, su unidad familiar frente a sistemáticas divisiones del espacio, o como *la adecuación de la escala* (Eslava, 2009) al niño, aspectos que implican tanto su pedagogía como su arquitectura, en base a su inserción dispersa en el territorio. Las concepciones contemporáneas de lo urbano implican la consideración de escenarios de ciudad continua y dispersa, frente a la concepción convencional de la ciudad. En este escenario, las lecciones que podemos extraer de la escuela unitaria no están agotadas, especialmente en relación a las escuelas infantiles, donde la conexión con lo local es de vital importancia para los niños más pequeños. La ciudad impone sus propias condiciones tanto como evoca posibilidades, se trata de un complejo medio que afecta desde su planteamiento a la arquitectura escolar: la conectividad con el sistema de movilidad, la llegada, acogida y los caminos escolares, en un entorno urbano que regula los movimientos de los niños, codificándolos:

Diversas prácticas buscan transformar la ciudad para acoger a la infancia de forma participativa, fomentando específicamente a la posibilidad de apropiación por parte de los niños de sus ámbitos y territorios. Si trazásemos un panorama de las iniciativas, más o menos aglutinadas o dispersas, más o menos flexibles o estructuradas... encontramos acercamientos desde ángulos diversos buscando como un 'bien común' integrar la infancia y la vida de la ciudad. Lo éticamente correcto del propósito no evita el problema implícito de 'segregación' de la infancia que se genera al asignarle con cada intervención una posición acotada en el contexto de lo urbano: las trayectorias de los caminos escolares, las áreas de juegos para niños, los horarios de las actividades y talleres infantiles... todo ello pugna con la transversalidad con que el soplo de la infancia recorre nuestras vidas (Eslava, 2014).

El dilema se encuentra en cómo integrar al niño en un medio urbano y sus conflictos sin superarlos en base a una segregación de funciones que dinamita la ciudad como "ciudad viva".

La escuela en la ciudad puede ser disfrutada como un oasis en el medio urbano, un territorio simultáneamente segregado y conectado que posibilita el encuentro social de niños y adultos, insertando en la trama productiva de la ciudad un lugar de juego y disponibilidad lúdica.

La ciudad viva, la ciudad que encontramos cada día, es un territorio complejo de riqueza inagotable como fuente de experiencias; nos queda la nostalgia del juego, de la naturaleza, reproducidos éstos en los escasos ámbitos, también segregados, a tal efecto. Buscamos la integración de la infancia, sus juegos y experiencias, como un derecho en continuidad con lo urbano, con la ciudad como medio en el que se producen nuestras vidas. Pero la integración está en primer lugar en la actitud del adulto, en un deseo de simbiosis al mirar con

ojos de niño, caminar con sus pies, sentir con sus manos, estar a la escucha con sus oídos y disfrutar con boca de niños (Eslava, 2014).

Michel de Certeau, en *“La invención de lo cotidiano”*, funda de nuevo en la infancia la experiencia del espacio y con ella deshace las superficies legibles de la ciudad planificada: *“Practicar el espacio es pues repetir la experiencia jubilosa y silenciosa de la infancia; es, en el lugar, ser otro y pasar al otro. [...] La infancia que determina las prácticas del espacio desarrolla en seguida sus efectos, prolifera, inunda los espacios privados y públicos, deshace sus superficies legibles, y crea en la ciudad planificada una ciudad “metafórica” o en desplazamiento”* (Certeau, 2000, p. 122). La experiencia del espacio en la infancia es hoy indisociable del territorio de lo urbano, donde lo extraordinario dialoga con lo cotidiano y lo real con lo imaginario.

La inserción de la escuela en el contexto urbano del barrio, en diálogo con su entorno edificado hace de la escala una herramienta de mediación clave entre *“los niveles del espacio existencial”* (Norberg-Schulz, 1975): como bisagra entre las cosas, la casa y la ciudad, la escuela introduce al niño a un mundo que está fuera, más allá de sus muros. Su estructura no debe ser cerrada; el diálogo con el entorno surge desde el primer gesto arquitectónico que conecta un interior con un exterior; pero el éxito del gesto implica dar continuidad al mismo en un acertado tratamiento de los límites físicos entre escuela y ciudad. Los cercos que envuelven el territorio escolar han sido históricamente, tapias y verjas que despiertan imágenes carcelarias, barreras, fronteras que significaban escisión. En la actualidad, diversas propuestas manejan los límites del recinto escolar como definidores esenciales de la arquitectura de la escuela, integrando en ellos mayor riqueza sensorial, textura visual o implicándolos en una función lúdica, fusionando así las aportaciones del playground con la arquitectura escolar.

Nos acercamos así a la octava conclusión de estos puntos de clave: *es vital el planteamiento del proyecto de la escuela infantil como un ámbito de mediación en un medio urbano, conectando su comunidad de usuarios con la ciudad.*



Fuente: Béal & Blanckaert architects; fotografías © Julien Lanoo

Imagen 8. Crèche Binet, Paris, 2011

La escuela infantil que mostramos se inserta en el contexto urbano de una gran ciudad, declarando explícitamente buscar tanto un emerger como una metamorfosis del lugar en que se emplaza. Un discurso clave en arquitecturas que gestionan su presencia y su ausencia: se manifiestan con su intervención a la vez que hacen legibles las trazas del lugar. Dos patios interiores de formas orgánicas generan focos policéntricos rodeados por espacios comunes intermedios, que se vinculan al exterior en una secuencia de color, materias y transparencias, dando continuidad al arbolado urbano y su gran escala en el corazón de la escuela. La gran

cubierta, se extiende como un nuevo manto protector que evoca un paisaje natural de cuencos y colinas; la interiorización de los espacios exteriores, envueltos por la edificación, deja a ésta el papel de abrir y cerrar este micromundo a la ciudad.

La escuela como experiencia en la ciudad

Marcel Duchamp, a inicios del pasado siglo, nos mostró con sus *Objet Trouvé* cómo jugar recreando nuevos campos semánticos a través de la manipulación del objeto encontrado y su presentación en nuevos escenarios mediante la operación del “display”: “La tarea de construir pasa, entonces, a ser la tarea de transformar objetos ya formados. La construcción será más y más un proceso de metamorfosis” (Navarro Baldeweg, 2012, p. 5) Como señala el arquitecto y artista Juan Navarro Baldeweg, es fundamental enraizar dicha operación en continuidad con la historia desvelando cómo en arquitectura siempre se ha operado en un contexto preexistente y con los materiales de una realidad encontrada. En la actualidad, resulta crítico incorporar esta forma de operar, donde juega a favor una economía de medios que nada tiene que ver con costosos minimalismos, sino con la acción eficaz operando libremente sobre una rica escasez de recursos. Una forma de operar que podría tener su raíz en las estrategias creativas que nos muestran los niños con los objetos encontrados, resignificándolos y refabricándolos en su juego, generador de nuevos campos semánticos.

Nos encontramos en una época que podemos denominar como postindustrial, momento en el cual la noción del objeto como una estructura cerrada y completa no es capaz de asumir la complejidad de los retos contemporáneos; lo postindustrial no se refiere exclusivamente a un mundo donde la tecnología digital se incorpora sobre la producción industrial, su sentido es muy amplio, implicando también la recuperación de valores como lo artesanal y lo manual, lo ecológico y sostenible... se trata, en definitiva, de reflexionar de nuevo sobre los vínculos entre usuarios y objetos, recuperando el valor de “lo único” dentro del dilema entre “repetición y diferencia”, cuestión clave desde que la “*reproductibilidad técnica*” (Benjamin, 1973) cambiase esencialmente el mundo que nos rodea. En este contexto, la noción de “*interfaz*” que hemos mencionado anteriormente, mostrando cualquier diseño como la propuesta de un soporte de mediación entre situaciones y usuarios, genera un campo más amplio de trabajo que englobaría el papel de la arquitectura. Y entre las estrategias contemporáneas clave generadoras de nuevos campos de juego o interfaces de mediación destacamos la del display, la reorganización de lo encontrado en una nueva instalación. Extrapolar este concepto a la cuestión de la escuela hace evidente que no podemos pensar en disponer un continente arquitectónico para ser rellenado con un contenido pedagógico, sino en la capacidad de ambos registros de generar un interfaz común que apela coherentemente a sus usuarios. Pero no lo olvidemos, “coherente” podría significar, aquí y en este contexto, lúdico, sensible, transformable, sorpresivo...

Llegamos así a la novena conclusión que destacamos también como punto de partida: *no hay una única solución de escuela, sino respuestas generadas y actitudes óptimas en la diversidad de escenarios y diálogos abiertos con lo encontrado.* En

interacción con lo posible y lo deseado, entre la experiencia vital y el bagaje del oficio, arquitectos y pedagogos pueden encontrar sin recetas ni soluciones previas cauces para diálogos fructíferos donde el principal interlocutor sea la infancia.



Fuente: Diseño interior de Baukind, architects and designers; fotografías © Marcus Ebener

Imagen 9. Kita Drachenreiter kindergarten in Berlin, Germany, 2013

La intervención en esta escuela infantil en Berlín, recuerda a la habitación que ya en 1949 construyeran Juliet y Gyorgy Kepes para sus hijos. La influencia de la actitud lúdica de Charles y Ray Eames, pioneros diseñadores de objetos para la infancia, se refleja como crítica implícita al movimiento moderno y su formal austeridad. Ello puede ser elaborado cuidadosamente como objeto que participa del espacio interior o dispuesto como display, con la rebeldía del objeto encontrado: “Necesitamos un tronco de árbol”, podemos tumbarlo o colocarlo del revés. Como se observa en la imagen, todos los códigos son posibles y serán reinterpretados por los niños, que generarán nuevos “display” operando con lo disponible; una vía de acercamiento al ambiente que propicia su transformación en el juego simbólico, trasladando lo real hacia lo imaginario, introduciendo lo imaginario en el objeto encontrado y sus escenarios.

La escuela como experiencia ética

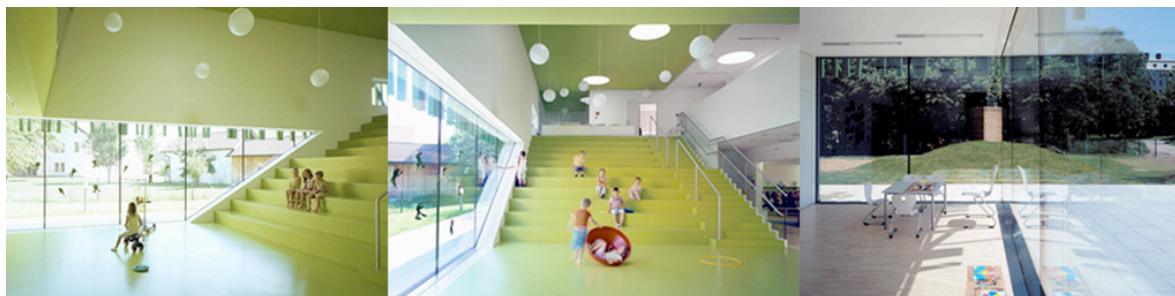
El espejismo del concepto del espacio explicado como una abstracción ha permitido un ambiguo diálogo entre modernidad y poder, soslayando frecuentemente la cuestión sin dejar de participar en ella con equívoca neutralidad. El espacio no es incoloro, inodoro e insípido, discurriendo en perfecto paralelo con la definición escolar del agua y su implícita anulación de la intensa vivencia del agua: su color, olor y sabor; su tacto, temperatura, luz, reflejos... desde la necesidad de la sed hasta el juego de gotas y charcos. Los niños son especialmente permeables al sentido del espacio implicado en la vida, al igual que imprimen sus vivencias sobre la diversidad e infinita fenomenología del agua: mar o montaña, agua del grifo o sentida en las manos. Así, el espacio está fuertemente implicado en las dimensiones socio-económicas del sistema, indisociable de su dimensión política, el espacio no se vive como una abstracción infinita, sino como “un espacio producido y productor”. Desde esta dinámica, seremos capaces de percibir las fuerzas productivas ocultas en las alienantes baterías de aulas y pasillos de las habituales arquitecturas escolares. Pero también seremos capaces de operar en sentido inverso contando con los niños y comprender el potencial implícito en “*La producción del espacio*” de Henri Lefebvre

(2013). Parfraseándolo, digamos que si *“el espacio (social) es un producto (social)”*, el espacio (de los niños) es un producto (de los niños).

Desde la cultura y las prácticas de la infancia, nos acercamos a un espacio vivido en la acción y transformado en lo imaginario, un espacio que apela tanto a la memoria como es soporte de la experiencia cotidiana y sus emociones. Pero esta aproximación no nos puede hacer olvidar que se trata también de un espacio que contiene inevitablemente instrucciones adultas, que lleva inscritos códigos ocultos que apelan a una ética en permanente construcción. Partimos por tanto de una búsqueda de toma de conciencia de la imposible neutralidad del espacio, aceptando su inherente carga de significación ética, política y estética, campos cuya implicación en la pedagogía y arquitectura de las escuelas de Reggio Emilia podemos encontrar desarrollados en profundidad en *“el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi”* (Hoyuelos, 2004, 2006, 2014). La arquitectura de una escuela, independientemente de que esté previsto o no en su planificación, desempeña en la vivencia cotidiana un papel de compromiso activo; en tanto que *“tercer educador”*, se encuentra implicada como vehículo de una dimensión ética y política del espacio. La escuela es una respuesta de un grupo en un entorno sociocultural dado involucrando en ello sus prioridades; su apuesta educativa traslada tanto sus opciones como sus renuncias éticas y políticas; éstas son fuerzas que modelan la arquitectura escolar. Las diferencias cualitativas existentes entre países, autonomías, incluso entre localidades, demuestran la viabilidad de un amplio abanico de pedagogías y arquitecturas posibles, realidad que es sólo efectiva en base a la voluntad de transformación de un colectivo, del cual sus escuelas y ambientes educativos son un evidente reflejo.

La colectividad social da lugar a arquitecturas construidas por y para un grupo, gestionado en las sociedades modernas a través de sus administraciones públicas, de una u otra índole. La inversión económica de las dotaciones colectivas requiere de un consenso sobre la idoneidad de las mismas. Se generan así modelos, efectivamente, unos más adecuados incluso excelentes, otros rutinarios y obsoletos, incluso nefastos. El hecho arquitectónico oscila entre lo cotidiano del habitar y el omnipresente poder al que sirve.

El sistema se fragiliza por exceso de rigidez cuando los modelos cristalizan y no permiten una evolución acorde a su tiempo de los ambientes de aprendizaje. Señalamos hoy, como décimo punto, *la necesidad de cierta flexibilidad operativa que permita la investigación de nuevos terrenos de juego de la arquitectura escolar*; pero estamos hablando de flexibilizar en pos de una creatividad propositiva que sólo es posible desde la condición previa de la confianza en una política ética, a riesgo de ser manipulada por el poder con objetivos en absoluto altruistas.



Fuente: Kadawittfeldarchitektur; fotografías © Angelo Kaunat

Imagen 10. Escuela infantil Sighartestein, Austria, 2009

La estructura democrática de un proyecto educativo ha generado de forma asociada el manejo de un principio de horizontalidad y transparencia en los espacios de la escuela. Todo se encuentra en un mismo nivel deshaciendo la equivalencia con jerarquías al desaparecer los espacios inferiores o superiores, todo lo cual confluye en un funcionamiento óptimo de accesibilidad y vínculos con el exterior; la cubierta se conforma en este planteamiento como un motivo de vital importancia. Descubrimos en la imagen una alternativa a la horizontalidad, heredera de los planteamientos del arquitecto holandés Herman Hertzberger. Se trata de crear espacios comunes en su vocación parlamentaria y teatral, la escena de la plaza en graderío como lugar de encuentro social, cuestión actualmente clave en otras propuestas, como la “Hellerup Skole” en Hellerup, Dinamarca, 2002. El espacio puede operar efectivamente como herramienta de mediación, diálogo y encuentro o, en tantas otras ocasiones, como ejercicio de control aceptado tácitamente, sin crítica, camuflado en el orden de la aparente normalidad de lo cotidiano.

La escuela como experiencia estética

En el acercamiento al proyecto de arquitectura escolar, emergen simultáneamente actitudes y estrategias estéticas divergentes: por un lado el deseo de lo lúdico parece querer impregnar el diseño de ambientes que se tiñen intencionadamente de experiencias, proponiendo al niño paisajes cromáticos, lumínicos, sonoros, táctiles... frente a opciones que optan por la contención de una intencionada neutralidad estética desde la que se despliegan posteriormente en el uso diversidad de posibilidades. Se trata de un dilema entre riqueza propositiva y flexibilidad participativa que tendría su desenlace lógico dependiendo de algo tan pragmático como los medios económicos y la gestión posterior del uso de los espacios escolares. Es decir, ¿existe diálogo entre arquitectura y pedagogía a lo largo de la vida del edificio? O incluso plantearnos la duda de si ¿es posible un justo término medio entre la restricción de neutralidad que implica toda propuesta estética y el margen de maniobra o libertad de uso posterior?

Los ambientes de la escuela como un ámbito estético ha sido una de las aportaciones clave de Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia. (Ver su desarrollo en: *“Territorios de la infancia”* (Cabanellas & Eslava, 2005); capítulo dedicado a los *“Territorios posibles en la escuela infantil”* (Hoyuelos, 2005, pp. 154-180); *“meta-proyecto de ambiente para la infancia”* (Ceppi & Zini, 1998)). En esta aproximación, un enfoque de lo estético desde la complejidad, aparecen términos clave como ósmosis, epigénesis, mórbido, háptico... priorizando, en definitiva, lo polisensorial en nuestro acercamiento estético a los ambientes de aprendizaje, creando contextos donde entra en juego lo cromático, táctil, sonoro, todo lo cual confluye en la idea de una escuela estética que es además y necesariamente, una *“escuela amable”* (Vecchi, 2013). Lo amable, desde su aparente sencillez, es el vehículo aglutinante clave de una escuela que acoge al niño como paisaje estético, con toda la carga implicada en la noción de un paisaje actuado desde las prácticas de la infancia, que impulse a los niños ayudando a la construcción de experiencias ricas. Pero, ¿por qué amable? Intuimos vínculos muy profundos entre la noción de “espacio ambiente” y “lo amable” en el contexto de los ámbitos infantiles, pero no estamos hablando de paredes pintadas de rosa, ni de esquemáticos adornos falsamente infantiles. El *“fenómeno*

transaccional” (Winnicott, 1982), implica el despliegue de zonas intermedias, apareciendo un espacio transicional entre los mundos interno y externo que surge en el contacto con un determinado objeto tierno, blando, manipulable, cercano... que podríamos adjetivar como “amable”. Nos arriesgaremos aquí incluso a plantear un parentesco entre la noción estética de “espacio ambiente” y la noción en psicología de “ambiente facilitador”: un espacio amable -que juega con lo transformable, lo próximo, lo sensorial, lo táctil...- permite al niño generar espacios intermedios entre el yo y el mundo, construyendo así integradamente sus entornos. En esta escena, el espacio ambiente parece tener razones muy serias que demandan “lo amable” para la infancia: es necesaria una estética rica en matices, contextualizada y atenta a las necesidades de los niños, sin perder los valores de su arquitectura.

Deseamos hacer una llamada en este penúltimo punto a *la necesidad primordial de acercarnos a la arquitectura escolar desde la unión entre la experiencia emocional y estética del espacio*. En caso contrario, estaremos trabajando sobre discursos estéticos autónomos, disciplinares, que aun siendo del mayor interés, discurren lejanos a la infancia y sus necesidades vitales.



Fuente: Romera y Ruiz arquitectos; fotografías © Romera y Ruiz arquitectos

Imagen 11. Pieza Puzle. Cubierta marquesina en el CEI de La Herradura, Telde, Gran Canaria, España, 2013

Esta sugerente intervención tiene por objeto la renovación del patio interior existente en un edificio escolar, que queda obsoleto a nivel funcional y constructivo. La propuesta se inicia a causa de los daños estructurales en la marquesina existente, pero alcanza a transformar radicalmente el carácter del espacio central de la escuela infantil en un nuevo paisaje, un ámbito estético y lúdico: “Este plano suspendido cambia el carácter del espacio que cubre. El resultado consigue una visión expresiva y unitaria del conjunto que permite controlar el soleamiento, la iluminación, el agua de lluvia, la intimidad de las aulas, y la protección del espacio central de esta escuela.”

La escuela como experiencia lúdica

El juego corporal, el espacio y sus ritmos. Las acciones y micro acciones se ubican en tiempos diversos, tiempos lentos y extensos, profundos, o apenas instantes, fragmentos, momentos efímeros: todos ellos pautan el espacio con sus ritmos. Así, los espacios y tiempos de la escuela se funden, copartícipes, generando campos de expresión de los “ritmos infantiles”, pautados por impulsos alternantes, armónicos o transgresores, y sus infinitos matices. Los tiempos de la escuela integran la deriva propia de los ritmos de cada niño y sus interacciones con el grupo. Isabel Cabanellas en “Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior” y Alfredo Hoyuelos en “Los tiempos de la infancia”, han prestado en sendas aproximaciones especial atención a la escucha y respeto de sus ritmos y tiempos en el trabajo con niños pequeños, desvelándolo como una cuestión esencial en la infancia.

El juego transversal, lo lúdico en el territorio. El juego sopla como un viento transversal que inunda el territorio y baña a sus habitantes sumergiéndolos en nuevas coordenadas desde las que se produce la transformación simbólica. El lugar es soporte de metáforas que provienen del juego de los niños, lo imaginario se posa sobre el espacio de la escuela, nos encontramos ante “*el juego del juego*” (Duvignaud, 1982). Algunas pedagogías y arquitecturas han sentido este impulso y se han desprendido de sus certezas, dando cauce al movimiento del orden de sus estructuras hacia lo lúdico, un compromiso que exige tomar conciencia de que el juego no encierra resultados predecibles: es generador de nuevos impulsos.

El juego como vínculo entre disciplinas: arte y escuela. Encontramos un testimonio de esta doble relación entre disciplinas diversas en la obra “*El juego simbólico*” (Abad & Ruíz de Velasco, 2011) en sus propuestas, los escenarios de juego surgen a partir de un impulso creativo que desvela el paisaje de la escuela a través del arte, generando un nuevo campo de diálogo entre niños y adultos. La acertada escala de sus intervenciones, cercana tanto a niños como a adultos, afecta a los ambientes interiores transformándolos de acertadamente forma efímera.

Así, la duodécima conclusión y último punto de partida de este ensayo es que, “*desde la seriedad de lo lúdico y el juego, otra realidad de escuela sí es posible*”: se encuentra de hecho presente en iniciativas diversas, coexiste emergente y resistente, discurriendo en los márgenes y fisuras del sistema al uso pero, simplemente, no llega a la mayoría de los niños.



Fuente: (12.1) Tezuka architects; fotografía © Katsuhisa Kida; (12.2) Kinnear Landscape Architects and artist Hattie Coppard; fotografía © KLA, Lucy McMenemy; (12.3) 70°N Arkitektur; fotografía © Ivan Brodey

Imagen 12. (12.1) Ring Around a Tree structure at a kindergarten in Tachikawa, Japan, 2011; (12.2) Daubeney School playground, London, 2002; (12.3) Kindergarten, Tromsø, Noruega, 2008

Las imágenes seleccionadas evidencian la diversidad de canales y de planteamientos posibles con que aparece lo lúdico en la escena de la escuela: desde lo lúdico como sustrato de un concepto espacial generador en el que la escuela envuelve en anillo los espacios de juego que suben además a cubierta, hasta el tratamiento final de espacios interiores y exteriores: todo punto de partida es válido como un posible inicio del juego.

Aabriendo puertas, a modo de conclusiones

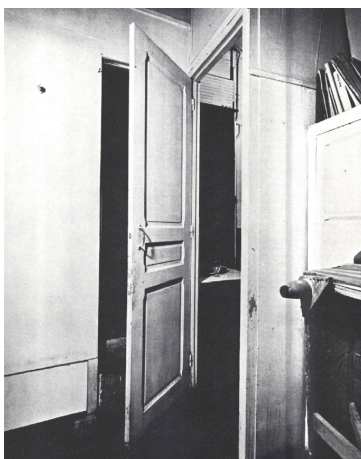
“Esto es lo que quiero decir. No se vive en un espacio neutro y blanco; no se vive, no se muere, no se ama en el rectángulo de una hoja de papel” (Michel Foucault, 2010, p. 20)

Nos hemos movido dentro de una intencionada ambigüedad. No sabemos si dedicar este artículo a los maestros y pedagogos que se preocupan por la escuela en tanto que espacio, o a los arquitectos y demás intervinientes que la determinan en su dimensión espacial. Realmente toda reflexión sobre el espacio de la escuela, sobre sus limitaciones, potencialidades, cualidades internas y diálogo con el mundo, está dirigida a la comunidad escolar en su conjunto y, a través de ésta, a la sociedad. Las cuestiones aquí planteadas no son en ningún caso derivas utópicas: la sencillez con que lo afrontan y resuelven en los ejemplos tomados como ilustración así lo demuestra. Sin embargo, los restos son en gran medida inviables sin la participación de todos los agentes intervinientes: la comunidad escolar y las administraciones, que deberían liderar en esta búsqueda de nuevas formas de encuentro con el espacio de la escuela.

Aunque encontramos alternativas sorprendentes, éstas se mueven en la periferia, como pidiendo disculpas por existir, por haber sido capaces de encontrar un hueco deseado dentro de lo posible pero divergente frente al “*establishment*” cuando deberíamos reconsiderar permanentemente el “*statu quo*” y ponerlo en claramente crisis en al menos dos frentes: aquellos casos donde no se alcanzan los mínimos exigibles para una escuela digna tanto como aquellos otros que, por haberlos alcanzado, renuncian a la búsqueda: éstos últimos, en lugar de la fealdad inevitable de los primeros, contienen en su interior la fealdad de la renuncia. Mientras tanto, mostramos arquitecturas esporádicas y experiencias infrecuentes, que operan de forma tan consciente como intuitiva, tan cohesionada como fragmentada, ofreciendo alternativas de una maravillosa diversidad. Pese al deseo de encuentro entre ambos mundos, el pedagógico y el arquitectónico, quizás no sea posible sin un territorio de juego común: entendemos que éste puede radicar en el encuentro de actitudes éticas y sensibilidades estéticas, y proponemos en este sentido estar a la escucha del juego del arte, portador de la complejidad del mundo, como una posible bisagra de mediación desde la que apelar a tantos otros campos. Un arte de “*lo cotidiano*” (Certeau, 1990) que escapa a definiciones convencionales: lo cotidiano sabe mucho de la eficacia de una economía de medios que nada tiene que ver con la escasez de recursos, sino con la implicación vital en una transformación del mundo que empieza en nuestro entorno inmediato. El arte de lo cotidiano, intrínsecamente contemporáneo, parece insertarse en el mundo con fluidez y llama a la participación, implicando con ello en el diálogo a los usuarios y agentes diversos; quizás así pedagogos y arquitectos decidan jugar juntos, desprendiéndose de sus disciplinas.

Los ejemplos mostrados no hacen sino aumentar nuestra inquietud; pocos ejemplos locales y un abanico necesariamente internacional parecen significar que mostramos una realidad cierta, que está ahí, visible, pero inalcanzable en nuestro contexto inmediato. ¿Nos encontramos de nuevo, ante un imposible? Zanjemos la cuestión simplemente abriendo algunas puertas, una sencilla maniobra que, sin intervención aparente, modifica profundamente el sentido de las acciones y los usos del espacio provocando su metamorfosis.

Pilar Gonzalves, maestra de infantil y amiga, en contacto con la escuela de “*El Martinet*”, me decía desde hace tres o cuatro años: “*lo primero es abrir las puertas*”. Y así, pasó del dicho al hecho y abrió la puerta de su aula a un decimonónico pasillo, que vio alterado su olvido en la rutina. Los niños podían salir y entrar, ahora ellos deciden. Y los compañeros, maestros de infantil del Colegio Público San Francisco, en Pamplona, también abrieron las puertas, pero ya no era sólo un ancho pasillo: los niños lo habían convertido en la nueva galería de sus experiencias. Este invierno visité de nuevo la escuela y cada vez encuentro más puertas abiertas: ahora, cada mañana se abren las puertas entre los grupos de niños de tres, cuatro, cinco, seis años; ellos se conocen y se encuentran, han recuperado el “*derecho de todo niño y niña a abrir la puerta, a salir, a ocupar otros espacios...*” (Gonzalves, 2011, p. 79) Abrir puertas es tan sencillo como posible. Sus implicaciones pedagógicas son inmensas, implicando una ética de igualdad, una política de libertad, una estética de transparencia y una actitud lúdica de descubrimiento. Abrir puertas siempre es viable, con la puerta que tenemos, generando bisagras entre escenarios pedagógicos.



Fuente: Naegele, Daniel. “Las puertas y ventanas de Duchamp”

Imagen 13. Marcel Duchamp, Puerta: 11, Rue Larrey, Paris, 1927

En 1927, modificando un ángulo de su apartamento en la calle Larrey, Marcel Duchamp abre una puerta cuando cierra otra: tocar la manilla de la hoja ya no es lo mismo. La puerta es ahora un radical interrogante, una pregunta que nos inquieta, un juego del arte que nos afecta rompiendo el hábito del objeto cotidiano. Las habitaciones implicadas son al menos tres, no lo sabemos, quizás el juego continúa más allá del campo visual, en una secuencia de espacios que ya no quedan impasibles, ahora participan cuando son atravesados, abiertos o cerrados, son un infinito laberinto o quizás sólo se trata de una paradoja. Libertad y restricción están en juego: ¿se puede pasar o no se puede pasar?

NOTA 1: Se ha empleado el término “niño” en masculino entendiéndolo alternativamente como genérico inclusivo, donde se ha considerado necesario por economía del lenguaje y agilidad del ritmo de lectura.

NOTA 2: Así mismo, el uso de los términos “arquitectura(s)” y “pedagogía(s)” adopta y extiende al campo de la arquitectura el sentido plural del artículo “Pedagogía(s) de Infancia” (Zabalza, 2013) citado en la bibliografía.

R Referencias bibliográficas

- Abad, J. & Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, V., de Basterrechea, I. & Salvador, S. (2011). *Guía para proyectar escuelas infantiles*. Disponible en: <http://www.femp.es/files/566-1151-archivo/Gu%C3%ADa%20para%20proyectar%20y%20construir%20escuelas%20infantiles.pdf>
- Bachelard, G. (1960,1982). *La poética de la ensoñación*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Baudelaire, Ch. (1868, 2007). *El pintor de la vida moderna*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia.
- Benjamin, W. (1936,1973). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Madrid: Taurus.
- Bohigas, O. (1972). La escuela viva: un problema arquitectónico. Cuadernos de arquitectura y urbanismo. *Educación y arquitectura escolar II*, 89, 34-38.
- Bonsiepe, G. (1999). *Del objeto a la interfaz. Mutaciones del diseño*. Buenos Aires: Infinito.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias, sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Brosterman, N. (2002). *Inventing Kindergarten*. New York: Harry N. Abrams.
- Burgos, F. (2001). Revolución en las aulas. La arquitectura escolar de la modernidad en Europa. *Revista Arquitectura Viva*, 78, 17-21.
- Cabanellas, I. (2008). *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- Cabanellas I. & Eslava, C. (Coords.) (2005). *Territorios de la Infancia, diálogos entre pedagogía y arquitectura*. Barcelona: Graó.
- Cabanellas, I. & Hoyuelos, A. (1994). *Mensajes entre líneas*. Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza*. Buenos Aires: Biblos.

- Calmels, D. (2009). *Del sostén a la transgresión, el cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Biblos.
- Certeau, M. (1990, 2000). *La invención de lo cotidiano, Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ceppi, G. & Zini, M. (Coords.) (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980, 2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Dévora, E. M. (2006). Aproximaciones a la noción de paisaje en las culturas andinas de la América, *COMPLEXUS Revista de Complejidad, Ciencia y Estética*. Disponible en: <http://www.sintesis.cl/complexus/revista4/devora4.pdf>
- Dudek, M. (1996, 2000). *Space for the imagination*. London & New York: Spon Press.
- Dudek, M. (2005). *Children's spaces*. Oxford: Architectural Press.
- Dudek, M. (2000, 2013). *Kindergarten architecture*. New York: Routledge.
- Duvignaud, J. (1980, 1982). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eslava, C. (2009). Territorios de la infancia. La fantasía en el proyecto. *Revista Arquitectura Viva, 126*, 34-37.
- Eslava, C. (2014). No hace falta nada, todo es necesario. *La ciudad viva blog*. Disponible en: <http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=21871>
- Foucault, M. (1966-67, 2010). *El cuerpo utópico, las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gonzalves, P. (2011). El pasillo. Abrir espacios. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa, 42*, 79-89. Disponible en: <http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/>
- Gropius, W. (1994). Principios de producción en la Bauhaus de Dessau (marzo de 1926). En P. Hereu, J.M. Montaner & J. Oliveras, *Textos de arquitectura de la modernidad* (pp. 259-260). Madrid: Nerea.
- Gutman, M. (2008). *Designing Modern Childhoods: Architecture and Design as if Children Mattered*. New Jersey: Rutgers university Press.
- Hoyuelos A. (2009). EXPERIENCIAS. Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Revista Participación educativa (Una mirada a la educación Infantil), 12*, 171-181. Disponible en Consejo escolar del Estado, <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista12.html>
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2008). Los tiempos de la infancia. *Revista Temps per créixer*, 15-30.
- Hoyuelos, A. (2013). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3*

- (1), 43-61. Disponible en: redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/download/128/112
- Lefavre, L., Hall, G. & Döll (2007). *Ground-up city: play as a design tool*. Amsterdam: 010 Publishers.
- Lefebvre, H. (1974, 2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984, 1996). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Editorial Debate.
- Montaner, J. M. (2011). *La modernidad superada, Ensayos sobre arquitectura contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin E. & Delgado, C. (2014). *Reinventar la educación, hacia una metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Disponible en: <http://www.edgarmorin.org/images/descargas/libros/Libro-Reinventar-la-Educacion.pdf>
- Naegele, D. (2007). Las puertas y ventanas de Duchamp: Fresh widow, Bagarre d'Austerlitz, Puerta: 11 rue Larrey, la puerta Gradiva, Etant donnés. *RA. Revista de Arquitectura*, 9, 43-60. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10171/18047>
- Navarro Baldeweg, J. (2007). *Una caja de resonancia*. Gerona: Pre-textos de arquitectura.
- Navarro Baldeweg, J. (2012). Ready made Display. *Revista CIRCO* (La libertad de los fragmentos), M.R.T. Cooperativa de ideas, 181, 1-6.
- Norberg-Schulz, Ch. (1975). *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona: Blume.
- Pallasmaa, J. (2009, 2012). *La mano que piensa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rasmunssen, S. E. (1957, 2004). La experiencia de la arquitectura; Sobre la percepción de nuestro entorno. Barcelona: Reverté.
- Roger, A. (1997, 2007). *Breve tratado del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sabrovski, E. (2006). La crítica de Emmanuel Lévinas a la concepción del habitar en Martín Heidegger. *Revista ARQ*, 62, 74-75. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-69962006000100015&lng=es&rm=iso
- Sloterdijk, P. (1998, 2009). *Esferas I (Burbujas)*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Vecchi, V., (Hoyuelos, A. prólogo) (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- VV. AA. (2010). *Los juguetes de las vanguardias*. Málaga: Fundación Museo Picasso.
- Winnicott, D. W. (1971, 1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wright, F. Ll. (1943, 1998). *Autobiografía 1867-*. Madrid: El Croquis Editorial.
- Zabalza Beraza, M.A. (2013). Pedagogía(s) de Infancia. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2 (3), 17-36. Disponible en <http://www.reladei.net>

Artículo concluido el 4 de julio de 2014

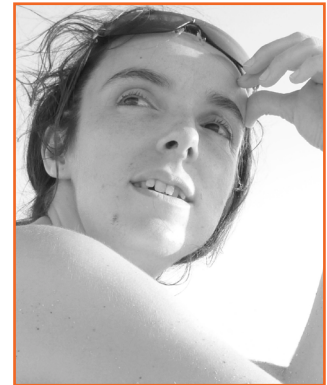
Eslava Cabanellas, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 51-80.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Clara Eslava Cabanellas

**Universidad Antonio de Nebrija, Madrid
España**

Mail: : cec@eaaestudio.com



Arquitecta por la ETSAUN, doctorado en teoría del proyecto en la ETSAM, cofundadora en 2004 de eslava y tejada arquitectos, actualmente es profesora asociada en Bellas Artes y Arquitectura en la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, en las áreas de estética, historia y proyectos de diseño industrial y espacio interior. Coordinadora y coautora del libro territorios de la infancia Grao, 2005, cuenta con ponencias y publicaciones sobre la experiencia del espacio en la infancia, arquitectura escolar o infancia y ciudad, en diversos medios especializados tanto de arquitectura como de pedagogía. Desde 2004, socia de eslava y tejada arquitectos, enfocado hacia diversos campos de trabajo, desde grandes remodelaciones urbanas hasta el diseño de elementos de juego, con el común denominador de conectar práctica arquitectónica e investigación; actualmente desarrolla su tesis doctoral en teoría del proyecto sobre “Las huellas de infancia en el impulso creativo” en la ETSAM, UPM, Madrid, bajo la dirección del artista y arquitecto Juan Navarro Baldeweg.