

Universidad Católica de Santa María

Facultad de Arquitectura e Ingenierías Civil y

del Ambiente

Escuela Profesional de Arquitectura



INFANCIA, CIUDAD Y CIUDADANIA: UN ESTUDIO SOBRE EL MODELO DE ESCUELA ABIERTA COMO LUGAR PARA LA PRÁCTICA CIUDADANA EN NIÑOS DE 6-8 AÑOS AREQUIPA-PERÚ

Tesis presentada por la Bachiller:

Aquino Caveró, María Carolina

Para optar el Título Profesional de:

Arquitecta

Asesor:

Arq. Calatayud Rosado, Luis Enrique

Arequipa – Perú

2019

FACULTAD DE ARQUITECTURA E INGENIERIA CIVIL Y DEL AMBIENTE

INFORME DICTAMEN BORRADOR DE TESIS

VISTO

EL BORRADOR DE TESIS TITULADO:

INFANCIA, CIUDAD Y CIUDADANÍA: UN ESTUDIO SOBRE EL MODELO
DE ESCUELA ABIERTA COMO LUGAR PARA LA PRACTICA CIUDADANA
EN NIÑOS DE 6-8 AÑOS AREQUIPA - PERU

Presentado por el (los) Bachiller (es):

AQUINO CAVERO MARIA CAROLINA

Nuestro DICTAMEN es:

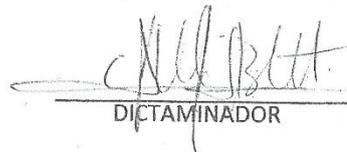
APROBADO PARA SUSTENTACION

OBSERVACIONES:

Arequipa 08 DE DICIEMBRE 2019



DICTAMINADOR



DICTAMINADOR

Dedico esta investigación a los
niños y niñas que viven en las
ciudades de hoy, especialmente
a los de Arequipa.

Porque podamos reivindicar
su derecho a vivir
plenamente cada rincón de
esta, su ciudad.

Y para ti, Bruno.



AGRADECIMIENTOS

A Dios, por dejarme vivir
constantemente bajo su
gracia.
(Salmos 138:3) (1 Corintios 15:10)

A mi padre, porque por él
puedo darme el lujo de vivir
haciendo lo que amo.

A mi madre, por enseñarme a
dar lo mejor de mí a los
demás.

A mis dos hermanos
mayores, Fernando y Peggy,
por su generosidad, cuidado y
haberme dejado crecer con
ellos.

A mi asesor, por su respaldo
e interés en esta
investigación.

A mi niña interior, por –esos–
recordatorios constantes
sobre lo que verdaderamente
importa y pedirme que la
haga sentir orgullosa.

Y finalmente, a todas
aquellas personas que me
permitieron aprender de
ellos y con ellos; A mis
maestros de la facultad por
su desprendimiento para
enseñar, a los profesionales
que compartieron conmigo
sus visiones y a mis buenos
amigos, por el intercambio
de pensamientos.

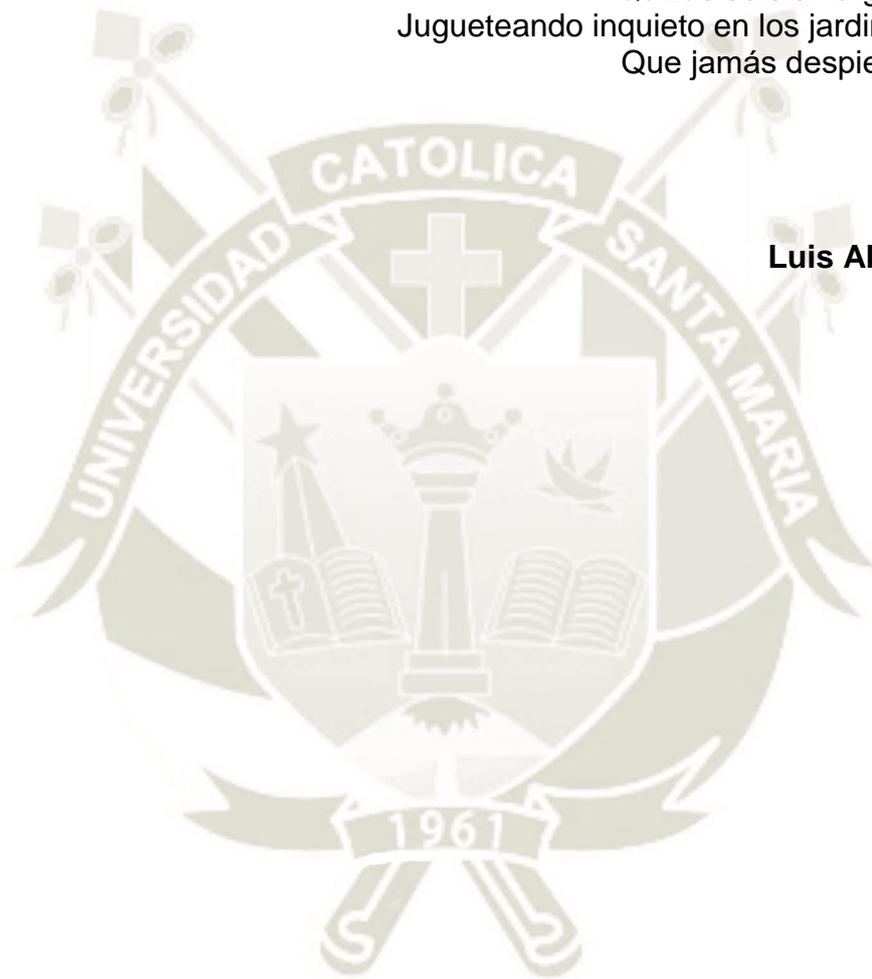
Gracias por darme parte de
ustedes para lograr esto.

EPIGRAFE

“Que nadie, nadie, despierte al niño
Déjenlo que siga soñando felicidad
Destruyendo trapos de lustrar
Alejándose de la maldad

Se ríe el niño dormido
Quizás se sienta gorrion esta vez
Jugueteadando inquieto en los jardines de un lugar
Que jamás despierto encontrará”

Luis Alberto Spinetta



RESUMEN

Más que una tesis de investigación, las siguientes páginas nacieron como un manifiesto que busca –desde una mirada multidisciplinaria– reivindicar a ese grupo social del que pocos hablan y que tuvo la suerte de nacer y vivir en la ciudad; La Infancia.

El presente trabajo parte desde la necesaria tarea de hacer una reflexión sobre lo que significa ser niño hoy y exponer las diferentes variables, teorías y conceptos que lo adjudican como el usuario ideal para repensar el diseño de la ciudad y la arquitectura desde sus necesidades y derechos. Por ello, se propone a la infancia como eje transversal de esta investigación para estudiar –a través de esta particular mirada– los conceptos de; Participación Ciudadana, Ciudad Educadora y Arquitectura Educativa, puesto que son estos tres ejes finales los que terminan de dar sustento a esta tesis, logrando explicar la vinculación que existe entre ellos y como uno fortalece al otro.

Es la forma en la que las ciudades de hoy se están gestando que vuelve urgente el replantearnos la forma en la que estamos respondiendo a los conflictos de desigualdad espacial y es dentro de este marco que la investigación propone analizar el papel que juega la Arquitectura Educativa, siendo más específicos el modelo de escuela abierta, para poder determinar los efectos que una Arquitectura pensada desde los intercambios que se dan entre la educación y lo urbano puede lograr en la vida cotidiana de los pequeños usuarios de las grandes urbes.

Palabras clave:

Infancia – Ciudad Educadora – Participación Ciudadana – Arquitectura Educativa
– Escuela Abierta

ABSTRACT

More than a research thesis, the following pages were born as a manifesto that seeks - from a multidisciplinary perspective - to vindicate that social group that few talk about and were lucky enough to be born into and live in the city; The childhood.

The present work starts from the necessary task of reflecting on what it means to be a child today and exposes the different variables, theories and concepts that adjudicate him as the ideal user to rethink the design of the city and architecture from his needs and rights. Therefore, childhood is proposed as a transversal axis for this research - through this particular lens - the concepts of; Citizen Participation, Educational City and Educational Architecture, since it is these axes that end up supporting this thesis, managing to explain the link between them and how one strengthens the other.

It is the way in which the cities of today are developing that makes it urgent to rethink the way in which we are responding to the conflicts of spatial inequality and it is within this framework that this research proposes to analyze the role played by Educational Architecture, being more specific the open school model, to be able to determine the effects that an Architecture, thought about from the exchanges that occur between the learning and the urban can achieve in the daily life of the small users of big cities.

Key words:

Childhood - Educating City - Citizen Participation - Educational Architecture -
Open School

INTRODUCCIÓN

Cuando Antoine de Saint-Exupéry en su libro, el principito, va narrando hechos que afirman el olvido de ciertos adultos a cuando niños, no solo nos indica que hemos perdido la capacidad de ver el mundo con la seriedad con la que lo ve un ser humano de metro diez sino que también nos hace reflexionar sobre la pérdida paulatina de nuestra creatividad para enfrentar situaciones cotidianas. Debemos recuperar esa mirada.

El crecimiento acelerado de las ciudades, la rapidez con la que se dan actualmente las dinámicas y los intercambios sociales han producido espacios en nuestras urbes destinadas únicamente al servicio, satisfacción y accesibilidad del usuario promedio, atribuyendo a la injusticia espacial y fomentando la hostilidad en el medio en que vivimos. Es a raíz de esto que vivir en las ciudades es cada vez más complicado y tormentoso para quienes –a pesar de existir en el presente– parecen estar esperando su “ticket de ingreso” al mundo real, el cual llega con la mayoría de edad y sólo así empiezan a ser escuchados, hablamos de los niños.

Las características que maneja nuestra ciudad actualmente son más que inadecuadas para los niños pues han restringido su movilidad espacial, han hecho que la posibilidad de acceder a lugares apropiados para el juego sea casi nula y que su participación en el espacio público sea prácticamente inexistente sin un adulto de por medio, volviendo el desarrollo de la autonomía en la infancia un problema cada vez más creciente en las ciudades.

Sin embargo, existe un proceso del ser humano que puede ayudarnos a vincular estas problemáticas con el fin de desarrollar una respuesta integral, nos referimos al aprendizaje. Ya que si hay algo en lo que todos los adultos concuerdan es que en todos los niños debe darse el derecho a la educación pues es a partir de su cumplimiento que podrán abrirse camino en la vida, por lo que el desarrollar estrategias para ello se ha vuelto una tarea urgente que cumplir.

Desde esta investigación planteamos la posibilidad de ofrecer una mejor ciudad a la infancia a partir de los nuevos procesos de aprendizaje, procesos que convergen con los conceptos de infancia, ciudad educadora, participación y espacios educativos.

El presente trabajo propone, a partir del estudio de un modelo arquitectónico educativo reciente, brindar una posible respuesta-alternativa a los fenómenos expuestos. Con la finalidad de comprobar si la arquitectura puede lograr a ser el MEDIO para los cambios urbanos-sociales que tanto estamos necesitando.



INDICE

RESUMEN.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN.....	viii
LISTA DE GRÁFICOS	xvi
CAPITULO I.....	1
1. GENERALIDADES	2
1.1. MOTIVACIONES	3
1.2. JUSTIFICACIONES.....	3
1.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE TÉRMINOS	5
1.4. PROBLEMÁTICA.....	9
1.4.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	9
1.4.2. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	13
1.4.3. ÁRBOL DE PROBLEMAS	25
1.4.4. ÁRBOL DE SOLUCIONES	26
1.4.5. PROBLEMÁTICA PRINCIPAL.....	27
1.4.6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	27
1.5. HIPÓTESIS	27
1.6. MATRIZ DE OBJETIVOS	28
1.7. MATRIZ DE VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
1.8. ALCANCES Y LIMITACIONES	30
1.8.1. ALCANCES	30
1.8.2. LIMITACIONES	30
1.9. METODOLOGIA:.....	32
1.10. CRONOGRAMA.....	33
1.11. ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO– ESTADO DEL ARTE.....	34
1.11.1. La educación según Francesco Tonucci (2016).....	34
1.11.2. Ciudad, Urbanismo y Educación (2009).....	34
1.11.3. Educación en Arquitectura para la Infancia y I16a Juventud (2016).....	34
1.11.4. El derecho a la ciudad (2011)	35
1.11.5. El espacio arquitectónico en la escuela infantil (2017).....	35
1.11.6. Enseñar participación a los niños (2009)	36
1.11.7. La Arquitectura y pedagogía (2014).....	36
1.11.8. La Educación encierra un tesoro (1996)	36
1.11.9. La Escuela Nueva y los espacios para educar (2009)	37
1.11.10. Las escuelas Montessori de Herman Hertzberger (2017).....	37
1.11.11. La ciudad de los niños (1996)	37

1.11.12. Escuela abierta y de calidad (2009)	38
CAPITULO II.....	39
1. SOBRE LA TEORIA Y SU ANÁLISIS	40
2. PARTE I: MARCO CONCEPTUAL	41
2.1. INFANCIA:.....	42
2.1.1. LA SOCIOLOGIA DE LA INFANCIA	43
2.1.2. LA INFANCIA HISTÓRICAMENTE Y SUS ESTEREOTIPOS.....	46
2.1.3. LA AUTONOMIA EN LA INFANCIA.....	48
2.1.4. LIMITACIÓN Y EXCLUSIÓN DE LOS NIÑOS DEL ESPACIO PÚBLICO URBANO	51
2.2. PARTICIPACIÓN CIUDADANA	53
2.2.1. LOS NIÑOS COMO ACTORES SOCIALES:	55
2.3. CIUDAD EDUCADORA	59
2.3.1. ¿POR QUÉ UNA CIUDAD EDUCADORA?	61
2.3.2. EL DERECHO A LA CIUDAD DESDE LA INFANCIA	61
2.4. ESCUELA ABIERTA.....	64
2.4.1. EDUCACIÓN	64
2.4.1.1. TIPOS DE EDUCACIÓN:.....	66
2.4.1.2. LA EDUCACIÓN INFORMAL Y SUS ATRIBUTOS.....	67
2.4.1.3. LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA	70
2.4.1.4. EL JUEGO Y LA INFANCIA.....	73
2.4.1.5. ENTONCES ¿QUÉ EDUCACIÓN PRIORIZAR EN EL NIÑO?	74
2.4.2. ARQUITECTURA EDUCATIVA	75
2.4.2.1. TIPOS DE ARQUITECTURA EDUCATIVA HASTA LA FECHA.....	79
2.4.3. LA ESCUELA ABIERTA	88
3. PARTE II: MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL.....	94
3.1. INFANCIA.....	95
3.1.1. “EL NIÑO, LA CIUDAD Y EL ARTISTA” – Aldo Van Eyck;.....	95
3.1.2. ¿POR QUÉ LOS NIÑOS COMO USUARIOS CENTRALES DE SU ARQUITECTURA-URBANA?.....	96
3.1.3. “EL NIÑO COMO PARÁMETRO” – Francesco Tonucci;.....	98
3.2. PARTICIPACIÓN CIUDADANA	100
3.2.1. “EL CONSEJO DE LOS NIÑOS” – Francesco Tonucci.....	100
3.2.2. AYUNTAMIENTO HUESCA – ESPAÑA	102
3.2.3. MUNICIPALIDAD DE SAN MARTÍN DE LOS ANDES – ARGENTINA	109
3.2.4. MUNICIPALIDAD DE MIRAFLORES – LIMA – PERÚ.....	113
3.2.5. “A LA ESCUELA VAMOS SOLOS” – Francesco Tonucci	117
3.2.6. ACCESIBILIDAD A LOS INSTITUTOS – MENORCA	118

3.2.7.	CAMINO ESCOLAR EN SANTA LUCIA – GRAN CANARIA	119
3.3.	CIUDAD EDUCADORA	120
3.3.1.	“PLAYGROUNDS” – Aldo Van Eyck.....	120
3.3.2.	“THE CITY AS A MACRO-SCHOOL” – Herman Hertzberger	122
3.3.3.	“CITIES FOR CHILDREN” – Herman Hertzberger.....	123
3.3.4.	“LEARNING CITY” – Herman Hertzberger.....	125
3.3.5.	“LA CIUDAD DE LOS NIÑOS” – Francesco Tonucci	126
3.3.6.	RIVER DISTRICT – CANADÁ	129
3.3.7.	TORONTO – CANADÁ.....	130
3.3.8.	FRIBURGO – ALEMANIA.....	131
3.4.	ARQUITECTURA EDUCATIVA: LA ESCUELA ABIERTA	134
3.4.1.	“THE SCHOOL AS A MICRO-CITY” – Herman Hertzberger.....	134
3.4.2.	“LA ESCUELA COMO EXPERIENCIA DE DEMOCRACIA Y DE CIUDADANÍA” – Francesco Tonucci.....	136
3.4.3.	ORFANATO AMSTERDAM – ALDO VAN EYCK.....	139
3.4.4.	MONTESSORI DELFT SCHOOL – HERMAN HERTZBERGER.....	147
3.4.5.	FUJI KINDERGARTEN – TAKAHARU TEZUKA.....	154
3.4.6.	COLEGIO GERARDO MOLINA – GIANCARLO MAZZANTI	161
4.	PARTE III: MARCO NORMATIVO	169
4.1.	INFANCIA.....	170
4.1.1.	NORMATIVA INTERNACIONAL EN MATERIA DE INFANCIA:.....	170
4.1.1.1.	ESPAÑA:.....	170
4.1.1.2.	URUGUAY:	171
4.1.2.	NORMATIVA NACIONAL EN MATERIA DE INFANCIA:	173
4.2.	PARTICIPACIÓN CIUDADANA	175
4.2.1.	NORMATIVA INTERNACIONAL EN MATERIA PARTICIPACIÓN INFANTIL: 175	
4.2.1.1.	ESPAÑA:.....	175
4.2.1.2.	URUGUAY:	176
4.2.2.	NORMATIVA NACIONAL EN MATERIA PARTICIPACIÓN INFANTIL:....	177
4.3.	CIUDAD EDUCADORA	179
4.3.1.	NORMATIVA INTERNACIONAL EN MATERIA DE CIUDAD EDUCADORA: 179	
4.3.1.1.	ESPAÑA.....	179
4.3.1.2.	URUGUAY	180
4.3.2.	NORMATIVA NACIONAL EN MATERIA DE CIUDAD EDUCADORA:.....	182
4.4.	ARQUITECTURA EDUCATIVA	184
4.4.1.	NORMATIVA INTERNACIONAL EN MATERIA DE ARQ. EDUCATIVA: .	184

4.4.2. NORMATIVA NACIONAL EN MATERIA ARQ. EDUCATIVA:.....	187
5. PARTE IV: MARCO REAL.....	189
5.1. INFANCIA.....	190
5.2. PARTICIPACIÓN CIUDADANA	193
5.3. CIUDAD EDUCADORA	196
5.4. ARQUITECTURA EDUCATIVA	199
CAPITULO III:.....	204
1. IDENTIFICANDO LAS BONDADES DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA ABIERTA	205
1.1. OBJETIVO 1:.....	206
1.1.1. CARACTERISTICAS URBANAS CUALITATIVAS:.....	206
1.1.2. CARACTERISTICAS URBANAS CUANTITATIVAS:	209
1.1.3. CARACTERISTICAS ARQUITECTÓNICAS CUALITATIVAS:	211
1.1.4. CARACTERISTICAS EDUCATIVAS:	214
1.2. OBJETIVO 2:.....	218
1.2.1. APERTURA A SU CONTEXTO:	218
1.2.2. UN LUGAR ESTIMULANTE:	219
1.2.3. LIBERTAD PARA EL JUEGO:.....	221
1.2.4. ESPACIOS DE APRENDIZAJE SIMULTÁNEO:.....	222
1.3. OBJETIVO 3:.....	224
1.3.1. EFECTOS EN LA VARIABLE URBANA:.....	225
1.3.2. EFECTOS EN LA VARIABLE SOCIAL:	227
1.3.3. EFECTOS EN LA VARIABLE EDUCATIVA:.....	229
1.3.4. EFECTOS EN LA INFANCIA:.....	231
CAPITULO IV:	235
1. APORTE DE LA INVESTIGACIÓN	236
1.1. LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS	237
1.1.1. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #1 –A RAÍZ DE LO URBANO– :	237
1.1.2. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #2 –A RAÍZ DE LO ARQUITECTÓNICO–: 238	
1.1.3. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #3 –A RAÍZ DE LA INFANCIA– :	238
1.1.4. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #4 –A RAÍZ DE LO EDUCATIVO– :.....	239
1.1.5. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #6 –A RAÍZ DE LA ACADEMIA– :	240
1.1.6. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #7 –A RAÍZ DE LA GESTIÓN– :.....	240
1.2. PREPARACIÓN INICIAL –PREVIOS–.....	242
1.2.1. ¿CON QUIÉNES CONTAMOS?	242
1.2.2. ¿DÓNDE VAMOS A TRABAJAR?	242
1.2.3. ¿QUÉ OBJETIVOS Y QUÉ METODOLOGIA?	243

1.2.4.	PROGRAMAR	243
1.3.	PLANIFICAR & EJECUTAR –RE-PENSANDO LA CIUDAD Y LA ESCUELA–	243
1.3.1.	SOBRE DIFUNDIR EL MENSAJE	243
1.3.2.	¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?	244
1.3.3.	ANALIZAR Y EXPLORAR EL ENTORNO	244
1.3.3.1.	FISICO –ESPACIO URBANO, ESCUELA–:	244
1.3.3.2.	EDUCATIVO y CULTURAL –ESPACIO URBANO, ESCUELA–:	245
1.3.3.3.	SOCIAL –INFANCIA, PARTICIPACIÓN CIUDADANA–:	245
1.3.4.	¡A CREAR!	245
1.3.4.1.	IDEAS PREMILIARES –PODEMOS SOÑAR–:	245
1.3.4.2.	PLANEAMIENTO –ANTES DE HACER–:	246
1.3.4.3.	JUGANDO –ESTIMULANDO LA PARTICIPACIÓN–:	246
1.3.4.4.	ATERRIZANDO EL DISEÑO –LOGRANDO LO DESEADO–:	246
1.3.4.5.	EXPOSICIÓN FINAL –ESTO ES LO QUE QUEREMOS–:	247
1.4.	GESTIÓN Y DESEABILIDAD –PERMANECER EN EL TIEMPO–	248
1.4.1.	PLANEAMIENTO DE UNA AGENDA	248
1.4.2.	SEGUIMIENTO Y MANTENIMIENTO	248
1.4.3.	RENOVACIÓN DE LOS LIDERES Y EQUIPOS DE TRABAJO	249
1.5.	HERRAMIENTAS A EMPLEAR –APOYANDONOS GLOBALMENTE–	250
1.5.1.	HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS Y DIAGNOSTICO	250
1.5.1.1.	EN CUANTO A MOVILIDAD:	250
1.5.1.2.	EN CUANTO A ESPACIO PÚBLICO-ESCUELA:	251
1.5.2.	HERRAMIENTAS PARA LA PEDAGOGIA URBANA	251
1.5.2.1.	EXPLORAR Y JUGAR EN LA CIUDAD:	251
1.5.2.2.	EDUCANDONOS EN LA CIUDAD:	252
1.5.2.3.	ACTIVIDADES EN MASA EN LA CALLE:	252
1.5.3.	LA ETNOGRAFIA PARA UN MEJOR DIAGNOSTICO SOCIAL	252
1.5.3.1.	PRE-CAMPO	252
1.5.3.2.	EN CAMPO	253
1.5.3.3.	POST-CAMPO	254
CAPITULO V:		255
1.	A MANERA DE CONCLUSIONES	256
1.1.	CONCLUSIONES CONCEPTUALES	257
1.1.1.	A RAÍZ DE LA INFANCIA:	257
1.1.2.	A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:	257
1.1.3.	A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:	258
1.1.4.	A RAÍZ DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA Y ESCUELA ABIERTA: ..	259

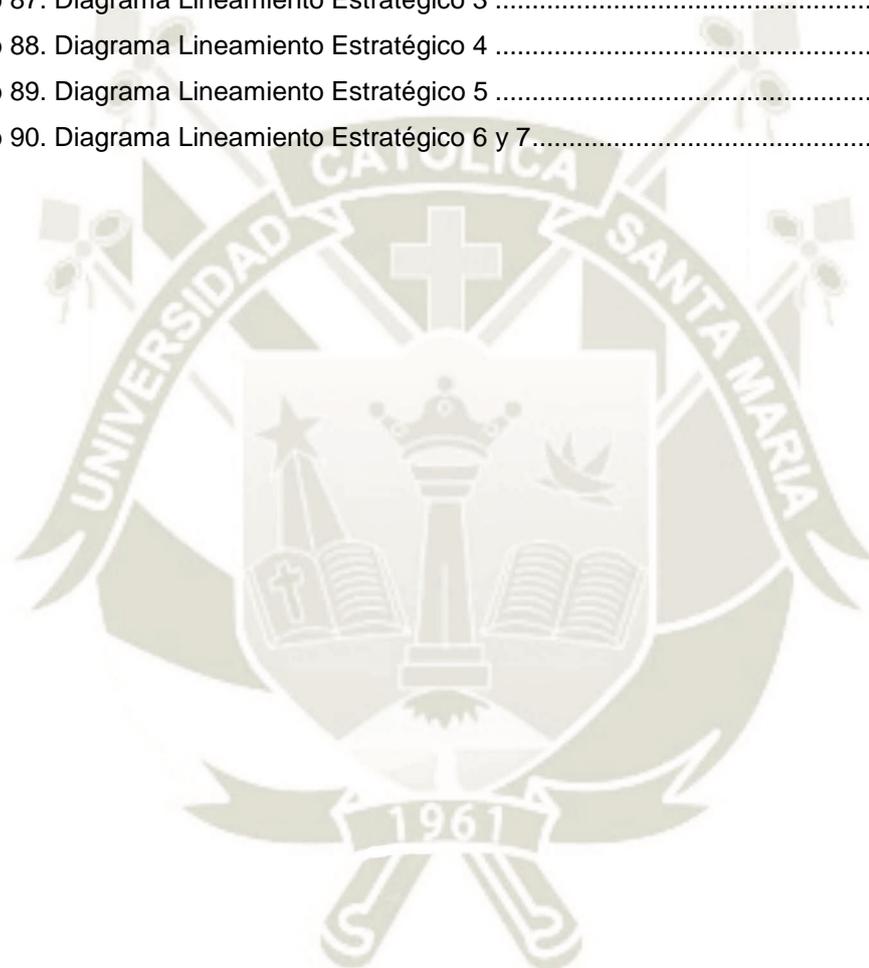
1.2.	CONCLUSIONES TEÓRICO-REFERENCIALES	260
1.2.1.	A RAÍZ DE LA INFANCIA:	260
1.2.2.	A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:	260
1.2.3.	A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:.....	260
1.2.4.	A RAÍZ DE LA ESCUELA ABIERTA:	262
1.3.	CONCLUSIONES NORMATIVAS.....	263
1.3.1.	A RAÍZ DE LA INFANCIA:	263
1.3.2.	A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:	263
1.3.3.	A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:.....	264
1.3.4.	A RAÍZ DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA:.....	265
1.4.	CONCLUSIONES EN EL MARCO REAL DE AREQUIPA-CIUDAD.....	267
1.4.1.	A RAÍZ DE LA INFANCIA:	267
1.4.2.	A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:	267
1.4.3.	A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:.....	268
1.4.4.	A RAÍZ DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA Y ESCUELA ABIERTA:..	269
1.5.	CONCLUSIONES DEL EJE TRANSVERSAL: INFANCIA	270
1.5.1.	A RAÍZ DE LO URBANO-ARQUITECTÓNICO:.....	270
1.5.2.	A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:	270
1.6.	CONCLUSIONES DEL EJE: PARTICIPACIÓN CIUDADANA	272
1.6.1.	A RAÍZ DE LO URBANO-ARQUITECTÓNICO:.....	272
1.6.2.	A RAÍZ DE LA INFANCIA:	273
1.7.	CONCLUSIONES DEL EJE: CIUDAD EDUCADORA.....	274
1.7.1.	A RAÍZ DE LA INFANCIA:	274
1.7.2.	A RAÍZ DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA –ESCUELA ABIERTA–: .	275
1.8.	CONCLUSIONES DEL EJE: ARQUITECTURA EDUCATIVA –ESCUELA ABIERTA-	276
1.8.1.	A RAÍZ DE LA INFANCIA:	276
1.8.2.	A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:	276
1.8.3.	A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:.....	277
1.9.	CONCLUSIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	278
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	279

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Proceso de urbanización de Lima	9
Gráfico 2. Calles fantasmas de Los Ángeles	10
Gráfico 3. Niños jugando en el patrimonio Arequipeño	14
Gráfico 4. Escolares en Arequipa.....	15
Gráfico 5. Rutas Solidarias MINEDU	16
Gráfico 6. Escolares en paraderos de Arequipa	16
Gráfico 7. Camino a casa después de la escuela.....	16
Gráfico 8. Niños saliendo de la escuela, Centro de Lima	17
Gráfico 9 Niños camino a casa después de la escuela	18
Gráfico 10. I.E. en La Libertad	20
Gráfico 11. Escuelas públicas peruanas vs película “Antoher brick in the Wall”	23
Gráfico 12. Árbol de problemas.....	25
Gráfico 13. Árbol de soluciones	26
Gráfico 14. Matriz de objetivos de la investigación	28
Gráfico 15. Matriz de variables de investigación.....	29
Gráfico 16. Matriz de metodología	32
Gráfico 17. Cronograma de investigación	33
Gráfico 18. Niños jugando en 1935.....	42
Gráfico 19. Jornada de reflexión sobre la infancia.....	44
Gráfico 20. Infancia históricamente y sus estereotipos	46
Gráfico 21. Niños, jugando ayer y hoy	48
Gráfico 22. Niño en una plaza del Centro de Lima.	49
Gráfico 23. Exclusión de niños en el espacio público	51
Gráfico 24. Fotografía jornada participativa GSIA	54
Gráfico 25. Esquema sobre ciudad educadora.....	59
Gráfico 26. Niños jugando y aprendiendo en la calle, 1965.	65
Gráfico 27. Niños jugando.....	67
Gráfico 28. Aprendizaje Formal vs Aprendizaje Informal.....	68
Gráfico 29. Los principios educativos Montessori.....	71
Gráfico 30. Niños jugando, 1930.....	73
Gráfico 31. Familisterio, espacio que además de la vivienda permitió también la educación informal.....	75
Gráfico 32. Escuela primaria Darmstadt	78
Gráfico 33. Arquitectura Estructuralista de Herman Hertzberger	79
Gráfico 34. Espacio Ocupado	80
Gráfico 35. Espacio Jerarquizado	81
Gráfico 36. Escuela Unitaria.....	81
Gráfico 37. Escuela Tradicional	82
Gráfico 38. Escuela Nueva.....	83

Gráfico 39. Escuela Estructuralista	85
Gráfico 40. Grupo de trabajo construcción Escuela en Satipo – Perú.....	89
Gráfico 41. Niños diseñando la ciudad, Lima.....	90
Gráfico 42. Arquitectura Estructuralista Hertzberger, Van Eyck	91
Gráfico 43. La dimensión humana en el Urbanismo - Van Eyck	95
Gráfico 44. Müller sculpture garden, otterlo, 1965-66.....	97
Gráfico 45. Ilustración de Frato	98
Gráfico 46. Ilustración de Frato	117
Gráfico 47. Los playgrounds de Van Eyck	120
Gráfico 48. Niños jugando en las calles.....	121
Gráfico 49. Centro comunitario River District, Vancouver	129
Gráfico 50. Infancia en Toronto.....	130
Gráfico 51. Infancia en Friburgo.....	131
Gráfico 52. La infancia en el espacio público, Arequipa.	190
Gráfico 53. La infancia en Arequipa.....	191
Gráfico 54. Jornada trabajo ULUS	194
Gráfico 55. Jornada trabajo YUNTA	194
Gráfico 56. Jornada de Pedagogía Urbana	196
Gráfico 57. Entrevista en el marco de Hay! – AQP.....	197
Gráfico 58. Kindergarten Max Uhle.....	200
Gráfico 59. Escuela Innova School	201
Gráfico 60. Escuela Innova School	201
Gráfico 61. I.E. Charlotte Arequipa	202
Gráfico 62. I.E. Charlotte Arequipa	202
Gráfico 63. Esquema de Apertura a la ciudad	206
Gráfico 61. Esquema de Escala.....	207
Gráfico 65. Diagrama imagen urbana	208
Gráfico 63. Área de Influencia.....	209
Gráfico 67. Esquema de dinámicas urbanas	210
Gráfico 68. Lleno vs Vacío	210
Gráfico 69. Diagramas cualitativos.....	211
Gráfico 70. Espacialidad	212
Gráfico 68. Espacialidad	213
Gráfico 72. Características Educativas	214
Gráfico 70. Niños Jugando en Lima	215
Gráfico 74. Diagrama Apertura al contexto.....	218
Gráfico 75. Diagrama Espacios estimulantes	219
Gráfico 76. Diagrama hipotético.....	221
Gráfico 77. Diagrama hipotético.....	222
Gráfico 78. Diagrama hipotético.....	226

Gráfico 79. Niño jugando en la plaza de Arequipa.....	227
Gráfico 80. Niños participando en una intervención urbana, Lima 2019	228
Gráfico 81. Diagrama hipotético.....	229
Gráfico 82. Niño experimentando el espacio del MAC, Lima-Perú.....	230
Gráfico 83. Intervenciones Urbanas por niños.....	232
Gráfico 84. Niños jugando en el espacio público, Miraflores – Lima	233
Gráfico 85. Diagrama Lineamiento Estratégico 1	237
Gráfico 86. Diagrama Lineamiento Estratégico 2	238
Gráfico 87. Diagrama Lineamiento Estratégico 3	238
Gráfico 88. Diagrama Lineamiento Estratégico 4	239
Gráfico 89. Diagrama Lineamiento Estratégico 5	239
Gráfico 90. Diagrama Lineamiento Estratégico 6 y 7.....	240



LISTA DE FICHAS TÉCNICAS

Ficha Técnica 1 Ayuntamiento Huesca – España	105
Ficha Técnica 2 Ayuntamiento Huesca – España	106
Ficha Técnica 3 Ayuntamiento Huesca – España	107
Ficha Técnica 4 Ayuntamiento Huesca – España	108
Ficha Técnica 5 San Martín de los Andes – Argentina	111
Ficha Técnica 6 San Martín de los Andes – Argentina	112
Ficha Técnica 7 Municipalidad Miraflores Lima	115
Ficha Técnica 8 Municipalidad Miraflores Lima	116
Ficha Técnica 9 Orfanato Ámsterdam.....	141
Ficha Técnica 10 Orfanato Ámsterdam	142
Ficha Técnica 11 Orfanato Ámsterdam	143
Ficha Técnica 12 Orfanato Ámsterdam	144
Ficha Técnica 13 Orfanato Ámsterdam	145
Ficha Técnica 14 Orfanato Ámsterdam	146
Ficha Técnica 15 Montessori Delft School.....	149
Ficha Técnica 16 Montessori Delft School.....	150
Ficha Técnica 17 Montessori Delft School.....	151
Ficha Técnica 18 Montessori Delft School.....	152
Ficha Técnica 19 Montessori Delft School.....	153
Ficha Técnica 20 Fuji Kindergarten.....	156
Ficha Técnica 21 Fuji Kindergarten.....	157
Ficha Técnica 22 Fuji Kindergarten.....	158
Ficha Técnica 23 Fuji Kindergarten.....	159
Ficha Técnica 24 Fuji Kindergarten.....	160
Ficha Técnica 25 Colegio Gerardo Molina.....	163
Ficha Técnica 26 Colegio Gerardo Molina.....	164
Ficha Técnica 27 Colegio Gerardo Molina.....	165
Ficha Técnica 28 Colegio Gerardo Molina.....	166
Ficha Técnica 29 Colegio Gerardo Molina.....	167
Ficha Técnica 30 Cuadro matriz 1	217
Ficha Técnica 31 Cuadro matriz 1	224
Ficha Técnica 32 Cuadro matriz 1	234

LISTA DE INFOGRAFÍA RESUMEN

Infografía resumen 1 Marco Conceptual.....	93
Infografía resumen 2. Marco Referencial.....	168
Infografía resumen 3. Lineamientos Estratégicos.....	241





1. GENERALIDADES



La investigación empieza en este capítulo, con el fin de identificar y exponer al lector las causas que han dado vida a esta investigación. Entender la necesidad de estudiar los ejes de investigación posteriormente presentados dependerá de este capítulo y es vital para una comprensión de general de la problemática que vamos a enfrentar.

1.1. MOTIVACIONES

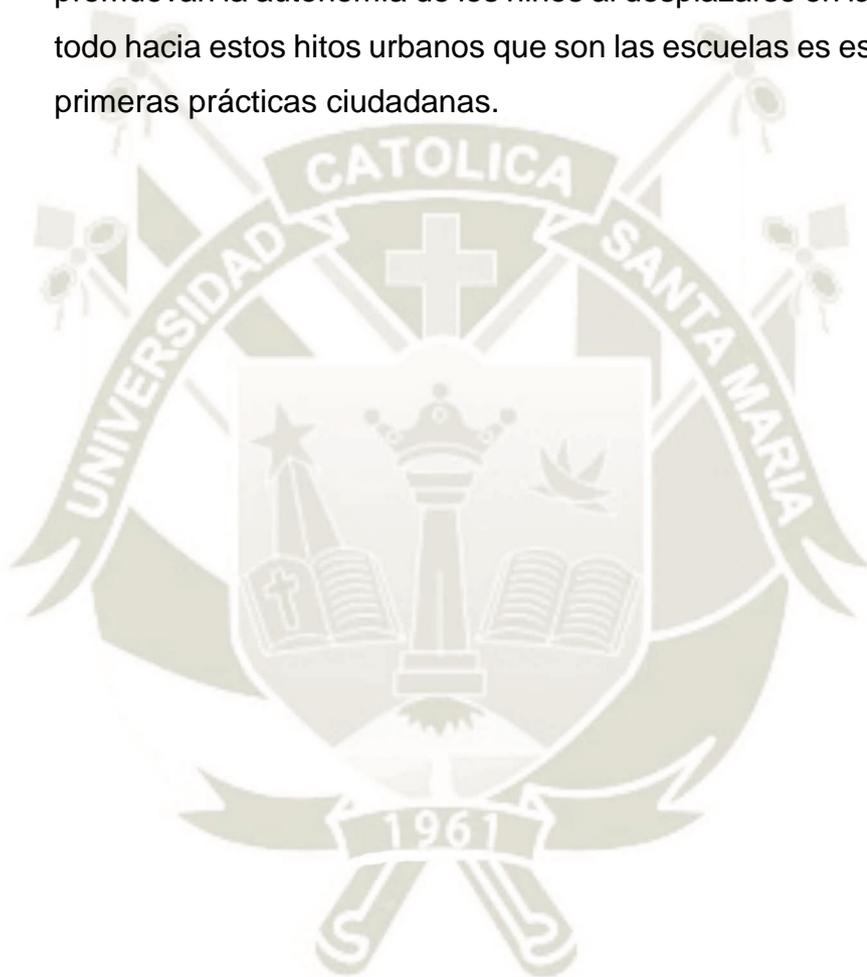
- Acercar la mirada a un sector de la población, en este caso la infancia, que muchas veces es relegado de la planificación de la ciudad por no ser considerados seres independientes con necesidades específicas por consiguiente su status actual en la ciudad es nulo o se encuentran segregados de esta.
- Los niños, especialmente aquellos con pocos recursos económicos, que viven una infancia relegada y de rápido tránsito por no tener las condiciones adecuadas ni el acceso a espacios que garanticen vivir esta etapa de una forma plena.
- El observar frecuentemente a niños de la ciudad en la que vivo, crecer en un entorno agresivo, expuestos a peligros diariamente y donde el diseño de toda la ciudad incrementa su vulnerabilidad y genera injusticia espacial.

1.2. JUSTIFICACIONES

- **ASPECTO URBANO-ARQUITECTÓNICO:** El estudio pretende explicar la importancia del niño como un usuario visible al que hay que tomar en cuenta en el proceso tanto arquitectónico como en el del planeamiento de la ciudad. Considerando que una ciudad adecuada para los niños será adecuada para todos, el diseño actual no sólo amenaza la interacción y el desenvolvimiento de niños en la trama urbana sino también a las minorías.
- **ASPECTO INSTITUCIONAL:** Teniendo en cuenta que la niñez es un indicador de bienestar en la comunidad, el presente trabajo busca brindar información a distintas entidades interesadas, sobre un “nuevo” grupo de población identificado con el propósito de incluirlos en la gestión y participación de políticas inclusivas. Las cuales ya están siendo aplicadas en países más desarrollados.
- **ASPECTO ACADÉMICO:** Actualmente son más los estudios de ciudad enfocados en tratar a niño como un usuario autónomo. La investigación busca poner en evidencia la falta de interés sobre estos usuarios que se

tiene actualmente al momento de diseñar espacios arquitectónicos de gran valor e impacto en la ciudad, subutilizando estos y restándoles su gran potencial.

- **ASPECTO SOCIAL:** La escuela como primer referente de identidad en la vida de un ciudadano permite aprender valores compartidos y genera un sentido de pertenencia, por lo tanto, investigar las distintas formas que promuevan la autonomía de los niños al desplazarse en la ciudad y sobre todo hacia estos hitos urbanos que son las escuelas es esencial para sus primeras prácticas ciudadanas.



1.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE TÉRMINOS

La investigación usará los términos de diversos autores que vayan acorde al pensamiento de Francesco Tonucci, es así que definimos en esta tesis a la Infancia de las siguientes formas;

- **APRENDIZAJE:**

Todo proceso interior o individual en el cual se adquieren o modifican habilidades destrezas, conocimientos, conductas o valores. Con el fin de adaptarse a un determinado contexto utilizando la experiencia, instrucción, razonamiento u observación (Lira, 2014).

- **AUTONOMIA**

La noción de autonomía consiste en la capacidad que tiene el agente para reconocer y dar cuenta de las reglas acordadas en determinadas situaciones de la vida práctica en una relación determinada por el mundo exterior. Expresa la capacidad para darse reglas a uno mismo o tomar decisiones sin intervención ni influencia externa. Las reglas son producto de un acuerdo y, por tanto, son modificables. Se pueden someter a interpretación y caben excepciones y objeciones. La base de la norma es la propia aceptación, y su sentido ha de ser explicado (Galindo, 2012).

- **ARQUITECTURA EDUCATIVA:**

La arquitectura escolar debe relacionarse con la estructura de una ciudad, realizando una arquitectura urbanista. Podemos identificar cada una de las partes del colegio con un elemento de la ciudad. Para Hertzberger, el colegio es la mayor expresión de lo público. Define su arquitectura escolar como una "arquitectura urbanística", ya que pone especial énfasis en lo colectivo (Hertzberger, 2008).

- **CIUDAD EDUCADORA**

Es la ciudad, como espacio de cultura, educando a la escuela y todos sus espacios, y la escuela como palco del espectáculo de la vida, educando la ciudad en un intercambio de saberes y de competencias (Gadotti, 2005).

Una ciudad educadora busca integrar las diferencias culturales y sociales al de las múltiples identidades colectivas construidas por los habitantes urbanos. Para ello son imprescindibles: la conciencia de derechos humanos, nuevas visiones de las relaciones entre las personas y con la naturaleza, el fortalecimiento de los poderes locales y un sentido de lo global, lo local (Cotto Morales, 2016).

- **CIUDAD SOSTENIBLE:**

El concepto de ciudad sostenible reconoce que las ciudades deben responder a determinados objetivos sociales, medioambientales, políticos, y culturales, así como físicos y económicos. Se trata de un organismo dinámico tan complejo como la propia sociedad y lo suficientemente sensible como para reaccionar debidamente ante los cambios. La ciudad sostenible es una ciudad con múltiples facetas:

-Una Ciudad Justa, Una Ciudad Bella, Una Ciudad Creativa, Una Ciudad Ecológica, Una Ciudad que Favorezca el contacto, Una Ciudad Compacta y Policéntrica, Una Ciudad diversa (Rogers, 2000).

- **ESCUELA ABIERTA:**

Una -escuela abierta a la comunidad- implica una redefinición del concepto de comunidad educativa, que no lo restringe al escenario tradicional de escuela, docentes, estudiantes, apoderados/as, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las entidades que conforman el entorno en que se inserta la escuela, con el propósito de construir un proyecto educativo y cultural que surja de las necesidades y posibilidades de la comunidad (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

- **EDUCACIÓN EN LA INFANCIA**

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) no solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria. Se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La

AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

- **EDUCACIÓN INFORMAL:**

Aprendizaje que se efectúa en la vida diaria sin objetivos claramente establecidos. Esta expresión se refiere a un proceso permanente en el que cada persona adquiere actitudes, valores, competencias y conocimientos a partir de su experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno (por ejemplo, la familia, los vecinos, el trabajo, las actividades recreativas, el mercado, la biblioteca, los medios informativos, etc.) (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

- **EDUCACIÓN INTEGRADORA:**

Educación que apunta a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, centrándose específicamente en los que son vulnerables a la marginación y la exclusión (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

- **ESCUELA PÚBLICA**

La Escuela Pública está abierta al entorno y lo considera materia de estudio y aprendizaje. Pretende educar en la vida y para la vida, por eso se abre, sale y se compromete con la realidad, interaccionando con ella. La vida ha de entrar en la escuela y esta debe ser consciente de que la acción educativa solo será transformadora si sale, si traspasa las paredes y los muros de la escuela y tiene alguna incidencia en la vida cotidiana del barrio, pueblo o ciudad en la que está inmersa (Llorente, 2017).

- **ESPACIO PÚBLICO**

Es el escenario de la interacción social cotidiana, cumple funciones materiales y tangibles: es el soporte físico de las actividades cuyo fin es satisfacer las necesidades urbanas colectivas que trascienden los límites de los intereses individuales para convertirse en un espacio común y colectivo. El espacio público tiene además una dimensión social, cultural y política. Es un lugar de relación y de identificación, de

manifestaciones políticas, de contacto entre la gente, de vida urbana y de expresión comunitaria (Federación Internacional de Centros CICOP, 2015).

- **INFANCIA:**

La infancia como un fenómeno social. Un componente estructural estable e integrado en la organización de la vida social. Una estructura permanente en cualquier sociedad, que viene definida por el conjunto de normas, reglas y conductas que se atribuyen –social, colectivamente- al hecho de ser niño en un momento histórico y en una sociedad determinada (Gaitán, 2006).

La infancia es una construcción social que tiene determinadas características, es un concepto dinámico en un sistema de relaciones, siendo definido desde diferentes marcos. En ellos hay que considerar la perspectiva del adulto, del género, las diferencias sociales, económicas, geográficas, aspectos laborales de los padres, tipo de familia, aspectos culturales, el momento histórico, entre otros. La noción de infancia no puede ser definida como una entidad acabada, y fija, sino más bien hay que entenderla desde una perspectiva histórica y por lo tanto cambiante (Manrique, 2006).

- **MOVILIDAD ESPACIAL:**

Estar vivo significa estar en movimiento; una persona que desea aprender es definida, en el lenguaje coloquial, como una persona inquieta. La utilización del concepto de movilidad supone imprescindible relacionar la dimensión temporal con la dimensión del espacio (Vega-Centeno, 2003).

- **PEDAGOGIA URBANA**

La pedagogía urbana es aquella disciplina con verdadera vocación de síntesis, integradora, que se ubica ecológicamente en un espacio concreto –la ciudad- y que desde un principio demuestra una vocación practicista. Su génesis se encuentra en las relaciones que pueden darse

entre ciudad y educación o entre lo urbano y pedagógico (Colom, A, 1990).

- **PRÁCTICA CIUDADANA:**

Se entiende como el ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir en forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad (Nomura, B., & Solari, 2005).

1.4. PROBLEMÁTICA

1.4.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El proceso de urbanización en el Perú se divide en dos claras etapas. La primera, una etapa más ordenada que la segunda, abarca el proceso de planificación de la época prehispánica y también el de la ocupación española, ambos con un plan detrás para habilitar y urbanizar lo que serían las ciudades del Perú. La segunda etapa es en la que todavía nos encontramos actualmente, un proceso de urbanización acelerado, sin planificación y lleno de informalidad del que ni siquiera la capital del país se salva, en palabras de Arrunátegui Ochoa “La debilidad del Estado para administrar este crecimiento poblacional, evidenciado en la ausencia de políticas públicas de diseño, planificación y habilitación de la ciudad, ha generado que el territorio urbano de la capital del Perú tenga como una de sus características las profundas desigualdades de sus geografías urbanas y las grandes precariedades de sus espacios públicos” (Arrunátegui, 2018).



Gráfico 1. Proceso de urbanización de Lima

Fuente: GRADE <https://www.grade.org.pe/areas-de-investigacion/urbanizacion-y-ciudades-sostenibles/>

En Arequipa durante los años de 1965 hasta 1970 se da una fuerte migración rural, la cual se asentó en la periferia de la ciudad (especialmente en cono norte). Al no contar con políticas que posibiliten un proceso de migración ordenado, esta población migrante agudizó el crecimiento y expansión no planificada de la ciudad. Este hecho no solo trajo problemas de vivienda o saneamiento sino que empezó una desigualdad espacial en la ciudad, problema que hasta el día de hoy se siente. Los pocos espacios públicos que la ciudad de Arequipa tiene se generaron con la traza española y con el intento frustrado de volver a Arequipa una ciudad jardín, intento que dejó como única práctica la construcción en 1940 del Parque Selva Alegre. Hasta el día de hoy no se ha vuelto a proponer espacios públicos que alberguen toda la cantidad de actividades recreativas, culturales y ciudadanas que los ciudadanos requieren. Más allá de eso, Arequipa ha sido construida sin ningún plan urbano que se vea respaldado por conceptos de ciudades para la gente, estudios que ya tienen bastantes años tratando de reformular la forma en que se debe concebir una ciudad. La falta de un norte al momento de proyectar nuestra ciudad está volviendo a esta, si es que ya no es, en una máquina que sólo vela por las necesidades de un usuario específico cuyos parámetros han dejado de lado a otra parte de la sociedad, haciendo que la ciudad se adapte a este. “El hecho de priorizar las necesidades del hombre trabajador ha provocado el olvido de una de las características básicas de nuestra vida social: la relación humana que se crea en las calles, plazas...los espacios públicos en general” (Clavijo, 2016).

El tener una ciudad dedicada a satisfacer los requerimientos del hombre adulto ha evitado que las otras personas que conviven con ellos en el mismo entorno no



Gráfico 2. Calles fantasmas de Los Ángeles

Fuente: <http://www.bldgblog.com/tag/urbanism/>

practiquen una vida plena en la ciudad, siendo probablemente los niños lo más vulnerables ante esta situación. Actualmente es visible la segregación que se le ha dado a la niñez para participar de una vida social como resultado de los fenómenos urbanos contemporáneos.

Según el tratado firmado en la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, se enfatiza que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, sumado a esto el pedagogo Italiano Francesco Tonucci hace hincapié afirmando que los niños no son futuros ciudadanos, sino que son ciudadanos hoy. Es decir que los niños forman parte de la ciudad y la sociedad desde que nacen y no solo cuando estos cumplen la mayoría de edad. Es por ello que las necesidades y requerimientos que los niños tengan para vivir en la ciudad son igual de importantes que las de los adultos.

Desde el siglo XX, estudios de pedagogía han puesto a la infancia como un periodo de tiempo, de preparación orientada al futuro. Lo que pone en segundo lugar lo que sucede en su realidad presente y cómo viven esto los propios niños, a quienes se considera como seres incompletos, dependientes, moldeables, controlables, definidos antes que por un – ser- por un -aun no ser- adultos (Gaitán Lourdes, 2006). Bajo este panorama es de esperarse que tanto en el planeamiento de la ciudad como en la educación no se tome en cuenta que es lo que desean los niños sino que como adultos responsables de ellos, pretendemos saber lo que ellos necesitan.

Los primeros ejemplos de arquitectura escolar estuvieron inspirados en edificios con esquemas militares, modulares, donde el control y la seguridad eran los parámetros definitorios de organización (Urda Peña & Leal Laredo, 2017). A medida que la pedagogía aparece como disciplina específica surgen nuevas teorías, es desde las base de ellas que la Arquitectura ofrece soluciones espaciales acordes a los diferentes métodos pedagógicos innovadores. El marco normativo actual del Perú deja mucho margen al momento de concebir los espacios educativos destinados para la primera infancia, pues si bien afirman que; “los espacios pueden disponerse según la concepción de la escuela” esto

deja de funcionar cuando se trata de proyectar escuelas públicas. Las infraestructuras concebidas en las décadas pasadas bien pueden parecer contemporáneas ya que no se ha realizado ningún avance entre la relación Pedagógica-Arquitectura, por ende no existen contribuciones espaciales hasta la fecha.

Y es que en el Perú no se ha visto ningún avance innovador al momento de concebir una pedagogía para la escuela pública desde el gobierno de Fernando Belaunde Terry (1980-1985), gestión en la que se hizo una reestructuración en la educación, hablando por primera y única vez de la Educación Informal en lo que fue la Ley General de Educación N° 23384, Ley que caracterizaba dicha educación como “El autoaprendizaje y por la acción de diversos agentes educativos tales como la familia, la comunidad, el centro de trabajo, las agrupaciones políticas, religiosas, culturales y los medios de comunicación social”. Pasada su gestión, el nuevo gobierno elaboró un nuevo “Proyecto Educativo Nacional”, con miras a plasmar una Nueva Ley General de Educación, estructurando y generalizando la educación de los niños y adolescentes. Un modelo que si bien pudo tener cambios, ninguno ha sido sustancial y es básicamente este modelo con algunas variaciones y adiciones el que seguimos usando. Hemos dejado de hablar de la importancia de autoaprendizaje, para hablar de la educación según niveles, modalidades y formas. Lo que ha dejado de lado la posibilidad de vincular la arquitectura con la educación (Ongaro Estrada, 2002).

Por consiguiente resulta preciso afirmar que los siguientes factores:

- El proceso de urbanización en Arequipa sin un plan de desarrollo urbano integral, el cual esté respaldado con estudios urbanos enfocados en darle prioridad a los usuarios más vulnerables y transmitan la importancia del espacio público.
- La forma en la que está concebida la infancia, la cual deja a los niños como personas sin autonomía que carecen de la capacidad de expresar lo que desean poniendo a los adultos como portavoces que se manifiesten por ellos.

- El retroceso en materia de educación que se dio después del segundo gobierno de Fernando Belaunde Terry que terminó por estandarizar y generalizar la educación, llevando a un quiebre entre lo que pudo haber sido avances en materia de Arquitectura Educativa.

Han sido claves en el proceso para propiciar el panorama tan desalentador que se tiene actualmente, en el que nos es difícil vincular la ciudad, arquitectura, educación y la práctica ciudadana con la infancia, pues pareciera que todos ellos son procesos ajenos a los pequeños ciudadanos o que no los ponen como representantes reales y activos en el presente para enfrentar las soluciones a los problemas que, quieran o no, han llegado a perjudicarlos hasta volverlos agentes sin voz en la construcción de la ciudad, una ciudad que no es para ellos (Ongaro Estrada, 2002).

1.4.2. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

El progresivo avance de los procesos de urbanización conlleva el hecho de que cada vez una mayor proporción de la población mundial habite en ciudades. Según un informe de UNICEF, desde 2002 alrededor de mil millones de niños (casi la mitad de los del mundo) viven en áreas urbanas, sean estas grandes ciudades, ciudades de provincia, antiguas ciudades o nuevos asentamientos.

El Perú no se encuentra exento de esto y es que de sus 10 millones de niños el 72% vive en un área urbana mientras que el 28% se encuentra en zonas rurales. El departamento de Arequipa tiene casi una población de 1 millón 316 mil habitantes, ocupando así el cuarto lugar de mayor población del Perú. La provincia de Arequipa concentra el 75,3% de la población (991 mil 218 habitantes) de los cuales el 24,0% son menores de 15 años los cuales vamos a identificarlos como niños y adolescentes que viven en la ciudad.



Gráfico 3. Niños jugando en el patrimonio Arequipeño

Fuente: Elaboración propia

Bajo esta premisa es válido cuestionarnos sobre la calidad de vida que actualmente están gozando los niños en la ciudad de Arequipa. Sólo para mencionar, según un diagnóstico ambiental presentado por el Comité Ambiental

Municipal (CAM) revela que el área verde rural y urbana se encuentra por debajo de lo establecido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el área verde urbana sólo tiene 0.5 metros cuadrados por habitante, cuando lo recomendado por la OMS son 8 metros cuadrados por cada habitante. La contaminación del ruido es del cien por ciento superando los estándares, esto se debe al exceso de transportistas y el tráfico que genera la no aplicación de las normas. Entre los lugares en donde se falta a estos estándares de contaminación por ruido, se encuentran las escuelas, las cuales están expuestas a 53 decibeles por encima de lo permitido. La calidad de aire en la ciudad es otra preocupación latente, el 70% de problemas que tenemos se debe al parque automotor y las congestiones automovilísticas las cuales generan graves problemas de contaminación en la ciudad.

Este desolador panorama y estas reglas del juego, dominados por los agregados monetarios y sus funciones principales, no sólo han enrarecido notablemente las condiciones para una vida social y ciudadana estimulante y compleja sino que han llegado a impedir una renovación adecuada de los propios efectivos demográficos.

Se podría concluir que estas ciudades despojadas de calidad de vida urbana no son ciudades para niños. Se puede asegurar, en definitiva, que el declive de los niños y de su calidad de vida en la ciudad actual es

sólo un aspecto más de una patología, que evidencia el acelerado deterioro urbano que padecen nuestras ciudades (Roch, 2008).



Gráfico 4. Escolares en Arequipa

Fuente: Elaboración propia

A pesar de estos indicadores negativos, todos tenemos la necesidad de desplazarnos por la ciudad, por motivos laborales, de consumo, recreación, salud y educación. Para los niños el motivo de estar en permanente movimiento en la ciudad se debe principalmente a dos motivos, su educación y la búsqueda de recreación. De esta forma podemos asegurar que el camino a la escuela es la primera forma que un niño tiene para relacionarse con su entorno, para reconocer e identificarse con su ciudad.

En Arequipa el 70% de niños tiene que recorrer distancias de más de 30 minutos para llegar a sus centros educativos. Dichas distancias se transitan, generalmente, de dos formas. La primera que resulta ser la más usada es una ruta que involucra el caminar y el transporte público, la segunda usando una movilidad particular. Siendo la primera de estas dos una oportunidad para desenvolverse en la ciudad con libertad y dar los primeros pasos en su rol como ciudadanos. El tiempo de viaje empleado hacia los centros educativos urbanos hoy en día es comparable con el de las zonas rurales, zonas en las que los niños han pasado de recorrer distancias de 60 minutos a 30 minutos usando sus bicicletas gracias al programa del MINEDU “Rutas Solidarias”.



Gráfico 5. Rutas Solidarias MINEDU



Gráfico 6. Escolares en paraderos de Arequipa

Fuente: Diario El Correo.

Fuete: Elaboración propia

Podría decirse que los niños que viven en la ciudad tienen mejores recursos e infraestructura para acceder a sus escuelas que los de zonas rurales pero este motivo no las hace las más eficientes, ni adecuadas o mucho menos amigables y menos si lo que buscamos es que “el camino a la escuela sea una experiencia y oportunidad para explorar el espacio, darle sentido, entrar en contacto con otras personas, experimentar encuentros y así desarrollar su autonomía” (Roman: Salís, 2010). Es así que el camino a la escuela para los niños en urbes es menos provechoso que el de niños que viven en zonas rurales, pues si bien todos los niños que viven en la ciudad de Arequipa pueden usar una infraestructura “más desarrollada” que la que se tiene en lo rural, son los niños que no viven en las ciudades los que están gozando de un camino a la escuela lleno de experiencias sensoriales y sociales, reconociendo su entorno y comunidad como parte de ellos.



Gráfico 7. Camino a casa después de la escuela

Fuente: Elaboración propia

El primer paso para devolver la autonomía a los niños es pedir que vayan a la escuela y vuelvan a casa sin ser acompañados por las personas adultas (Tonucci, 1997).

Sin embargo, esta posibilidad se ve frustrada actualmente debido a circunstancias específicas que pasan en la ciudad y de las se quiere proteger a los

niños. Anteriormente ya se mencionó el tema ambiental y es que es imposible dejarlo de lado cuando “la calidad de nuestro ambiente es básica en la satisfacción del ciudadano, no es posible sustituir la calidad ambiental del aire que respiramos o de la accesibilidad peatonal a los espacios de uso diario con ningún valor económico” (Hernández, 2009). Pero este es solo uno de los factores que impiden la práctica de una libre autonomía en niños, siendo quizá el que menos toman en cuenta o menos preocupa a los padres al momento de imaginar a sus hijos libres por la ciudad, son otros los puntos por los cuales los adultos desconfían el entregarle sus hijos a la ciudad.

La violencia e inseguridad urbana es un fenómeno que afecta el desarrollo socioemocional de los niños; entendemos por violencia urbana a aquellas acciones o actividades que generan daños físicos, sexuales, psicológicos, y privaciones que ocurren en las áreas urbanas o metrópolis.” Según un estudio de la ONU en el 2016 sobre la violencia de tipo cualitativo enfocado en niños y adolescentes, los niños manifiestan convivir cotidianamente con la violencia y perciben cuatro formas de violencia: la física, la psicológica, la sexual y la discriminación. Según la percepción de los niños, el robo y el asalto en la calle es el problema de violencia e inseguridad más importante, seguido por el consumo de drogas, el bullying, la violación y los asesinatos (Mendoza, 2016). Esta afirmación guarda concordancia con la información estadística reportada por el INEI en el 2015, sobre la percepción de la violencia de los adultos. Según la encuesta realizada en el estudio anteriormente mencionado, la mayor parte de los niños se sienten seguros en su hogar y el colegio, en tanto que en las calles de su barrio u otros barrios, la mayor parte se siente poco segura



Gráfico 8. Niños saliendo de la escuela, Centro de Lima

Fuente: Elaboración propia

o insegura. Entonces, el problema de la percepción de inseguridad de los niños se lo caliza básicamente en las calles.

Otro factor que atenta contra la vivencia de niños en la ciudad es la movilidad urbana; los espacios públicos tanto como los medios de transporte, concebidos por adultos sanos para adultos sanos, no tienen en cuenta las necesidades de los niños y de otras «minorías». Su autonomía, por tanto, se ve amenazada, y eso repercute muy negativamente sobre su capacidad de desarrollo y su bienestar (Directorate-General for Environment (European Commission), 2002). Actualmente en Arequipa las vías no soportan la cantidad de vehículos que circulan, la inexistencia de paraderos que permitan ordenar el tránsito sumando a los conductores irresponsables que estacionan en zona rígida muchas veces con permisos municipales siendo este acto una de las faltas más leves, son un conjunto de acontecimientos que amenazan la exploración espacial de la ciudad para los niños. “En Arequipa el triángulo de prioridades para el tránsito actualmente está invertido pues se prioriza las movilizaciones motorizadas, seguida de vehículos de carga pesada, transporte público, ciclistas y por último al peatón; cuando debería ser al revés. El tema de movilidad urbana es nuevo en nuestro medio. Por eso no se sabe cómo abordarlo y se da preferencia a los vehículos” (Anglada, 2018).



Gráfico 9 Niños camino a casa después de la escuela

Fuente: Elaboración propia

Estos tres factores mencionados, son los principales puntos por los cuales una vida plena en la ciudad para los niños mediante el camino seguro a la escuela parece una realidad lejana por no decir utópica pues la experiencia en solitario que debieran tener en el espacio público, el cual es el principal lugar en el que se desarrollan las prácticas ciudadanas, se ve como algo imposible a darse debido a los causantes anteriores, y al ser así estos espacios no son reconocidos por ellos como espacios de exploración, estancia, conocimiento y vivencias sino como zonas de simple tránsito. Como dice Brofenbrenner; “de sus experiencias van construyendo un sentido de sí mismos en relación a su pertenencia en los espacios colectivos”. Es por ello que tomar el tema del camino seguro a la escuela es vital para re-vindicar a los niños como usuarios tangibles de la ciudad con necesidades específicas, como personas que tienen el derecho de ejercer la práctica ciudadana desde sus años más tempranos (Mercado & Hernández, 2010).

Hablamos del camino seguro a la escuela en la ciudad como el medio para posibilitar la ciudadanía de los niños pero tampoco podemos dejar a las escuelas como simples puntos de llegada o partida en este proceso. Y es que las escuelas públicas tampoco ofrecen propuestas para redimir el problema de vulnerabilidad por el que los niños están pasando, pues un espacio que debiera asegurar la integridad y a su vez libertad de los infantes, actualmente, se dedica a desarrollar una labor netamente institucional. Es decir que en el Perú la labor de la escuela pública está planteada aún desde un punto de vista bastante obsoleto, pues mientras se brinda una educación formal ésta institución está cumpliendo con su “objetivo principal” dejando de lado variables importantes en la formación integral de un ser humano. Dentro de los cuales la práctica ciudadana (la cual bien podría ser considerada como educación informal) en instalaciones tan importantes para la vida de un niño como son los centros educativos, es una actividad que se encuentra excluida y por consecuencia, la Arquitectura que una escuela debe proveer a sus usuarios se vuelve una infraestructura ineficiente y

subutilizada a escala urbana, limitada a cumplir el rol que espacios monótonos y de un solo uso o fin requieran.

En el Perú sólo el 37% de las escuelas públicas se encuentran en buen estado para su utilización, es cierto que el presupuesto asignado para la educación creció en 363 millones de soles, pero la brecha en



Gráfico 10. I.E. en La Libertad

Fuente:

<https://elizabethlouterportillo.wordpress.com/educacion-privada-y-publica-en-el-peru/>

infraestructura en el sector educativo es de más de 100 mil millones de soles. Según el Plan de Infraestructura Educativa al 2025, se deben demoler el 59% de las escuelas y tener saneado el 100% del agua para que las escuelas funcionen de manera óptima.

Otros esfuerzos del MINEDU por mejorar la calidad educativa en el país han llevado a que el Perú tenga un Plan Nacional de Infraestructura Educativa más actualizado, pues por fin para la construcción de espacios educativos se está tomando en consideración las zonas bioclimáticas y se tiene, según la clasificación de Kudó y Szekely, cinco escenarios educativos en el territorio peruano. Si bien es un avance favorable, esto se limita a presentar información que servirá para entregar infraestructuras adecuadas a lo que cada una de las zonas bioclimáticas del país requiera, hablando de las escuelas como espacios cuyas infraestructuras deben responder solamente a situaciones institucionales, de educación formal y ahora, bioclimáticas. La UGEL, entidad responsable de determinar las necesidades de infraestructura y equipamiento, las autoridades y gestores en materia de educación del Perú aún no ven todo el potencial que la escuela pública podría significar, no lo ven como el pretexto para domesticar el espacio público, para educarlo, no es visto como un componente clave para la generación

de bienestar urbano. Lo que nos está dejando que el PNIE para el 2025 tenga soluciones y propuestas que provengan solamente de estudios cuantitativos, necesarios en funcionalidad, pero fríos al fin. Mientras que aún sigue dejando de lado las cualidades arquitectónicas que un espacio educativo debería tener para propiciar la educación de los niños en sus diferentes esferas.

Podría pensarse que la agenda educativa tiene temas de mayor prioridad a resolver, como lo ha puesto el hecho que ocupemos el lugar 64 en la lista de 70 países que tomaron la prueba PISA. Estamos posicionados por debajo del nivel mínimo de desempeño, razón por la cual todavía pertenecemos al tercio más bajo del ranking. Esto demuestra que falta mucho por mejorar para lograr el estándar de los países de la OCDE. Sin embargo, estas estadísticas solo muestran una cara de la moneda, un lado que tiene como objetivo más básico hacer cumplir la educación pública. Es tal la prioridad por resolver este tema netamente institucional, el cual implica una mejor enseñanza para la adecuada recepción de los educandos, que se está dejando de lado temas importantes que ya se han venido estudiando desde años atrás como parte de la nueva educación que se le debe ofrecer a los niños. Un modelo de educación que no solo pasa por brindarles conocimientos de calidad que los preparen para enfrentar el mundo actual, sino que también ha insertado la necesidad de propiciar escenarios que enriquezcan su desarrollo personal, cívico ciudadano.

Para la UNESCO, ya desde 1974, la educación debe ser entendida como el proceso global de la sociedad a través del cual las personas o grupos sociales, aprenden a desarrollarse conscientemente en su comunidad, beneficiándose con la totalidad de sus capacidades, aptitudes y conocimientos. Este concepto nos habla de la educación como un proceso social que no solamente se reduce a los típicos actores; maestros, estudiantes y padres, sino que busca involucrar a la comunidad para que sea esta misma la que obtenga repercusiones positivas gracias a lo que un centro educativo inserto en su contexto cercano pueda ofrecerle.

Entonces podemos hablar sobre un nuevo modelo de centros educativos que se están estudiando y aplicando, aquellos que están apostando por la transformación social la cual toman como parte de su responsabilidad y como una función intrínsecamente asociada al rol educativo que tienen dentro de la sociedad. Son estos centros educativos que promueven, debido a su concepción, espacios porosos a las preocupaciones y anhelos de la ciudadanía local, son lugares en los que la visión de educación ha trascendido y educan a través de sus espacios de mediación.

La realidad es que mientras estos centros educativos transformadores apuestan por un modelo de escuela abierta a su entorno, el Perú todavía no propone a las escuelas públicas como agentes o entidades de cambio en las comunidades en las que estas se encuentran insertas. Por el contrario, la mayoría de escuelas en el Perú carecen de cualidades urbano-arquitectónicas. Según el informe del Banco Interamericano de Desarrollo “Escuelas Innovadoras de América Latina”, el Perú solo tiene tres tipos de escuelas innovadoras, de las cuales dos provienen del sector privado. Son los “Innova Schools” y “Futura Schools”, escuelas pensadas con un modelo arquitectónico diferente y construidas desde cero, atractivo visualmente y funcional, donde los espacios están diseñados para pedagogías flexibles y sus espacios buscan relación con el medio ambiente, motivo por el cual se encuentran alejados de los centros urbanos, desarrollando una tipología de “campus universitario”

Es gracias a esfuerzos del sector privado que el Perú está avanzando en innovación educativa pues si estos ejemplos no estarían presentes en el país, el único ejemplo emblemático que le quedaría al Perú para exponer en el informe antes mencionado sería el de “Colegios de Alto Rendimiento”, el cual tiene una excelente calidad educativa pero aun así su visión e innovación se ven limitadas a brindar un eficiente servicio en materia de educación netamente formal, educación que está destinada solamente a estudiantes de los dos últimos años del nivel secundario.

Es así que el modelo de la escuela pública con mayor éxito en el Perú expone tres deficiencias claras y preocupantes para la época en la que

nos desarrollamos. La primera deficiencia sería el enfocarse en una educación institucionalizada y jerárquica que se dedica a brindar herramientas de calidad para la futura vida universitaria de su alumnado y por ende, su futuro profesional. La segunda vendría como consecuencia de la primera y es que dejando de lado la búsqueda de la educación informal, estos colegios no exigen a su infraestructura espacios con cualidades arquitectónicas en los que se desarrolle el aprendizaje del conocimiento, ni el aprendizaje en comunidad y lo que termina proponiéndose son las mismas pero repetidas infraestructuras que a nivel funcional pueden servir a sus usuarios pero siguen siendo obsoletas. Por último pero no por ello menos importante, la deficiencia que más debe preocuparnos es la que indica que las escuelas públicas emblemáticas del Perú sólo están enfocadas para adolescentes, dando a entender con ello que la educación de mayor calidad debe ser primordialmente destinada a aquellas personas que están a poco tiempo de acceder a la educación superior y también a pocos años de ser reconocidos en el sistema legal como seres independientes. Esta deficiencia nos hace ver que nuevamente los niños están siendo relegados en la agenda para construir una mejor ciudadanía pues al no considerarlos dentro de estas escuelas nos dan a entender que tanto en su presente como su futuro inmediato, sus participaciones en lo público no son visibles ni cuentan a menos que estén siendo representados por sus padres (Organización de las Naciones Unidas, 2015).



Gráfico 11. Escuelas públicas peruanas vs película "Antoher brick in the Wall"

Fuente: Elaboración propia

Podemos concluir después de todo lo mencionado que actualmente la práctica ciudadana de los niños es un acto que viene siendo terriblemente frustrado. Acto que frustra tanto la misma ciudad, al no ofrecerles calidad ni seguridad para un desenvolvimiento autónomo, como sus escuelas pues estas al limitarse a un papel institucional y no proponerse como epicentros de cambio comunitario y social, cierran su infraestructura a la ciudad. Olvidando que es justamente lo social, lo que ciudad y escuela tienen en común y perdiendo así la oportunidad de relacionarse para que los niños puedan aprender, a través de su mimesis, de las experiencias que tendrán en la vida real. Las escuelas deben aprovechar y generar una promenade educacional para recorrer y aprender. Además deben ser libres, si el espacio está todo regularizado y no hay espacio para la indeterminado entonces ya no queda nada que aprender pues todo está establecido (Lira, 2014).



1.4.3. ÁRBOL DE PROBLEMAS

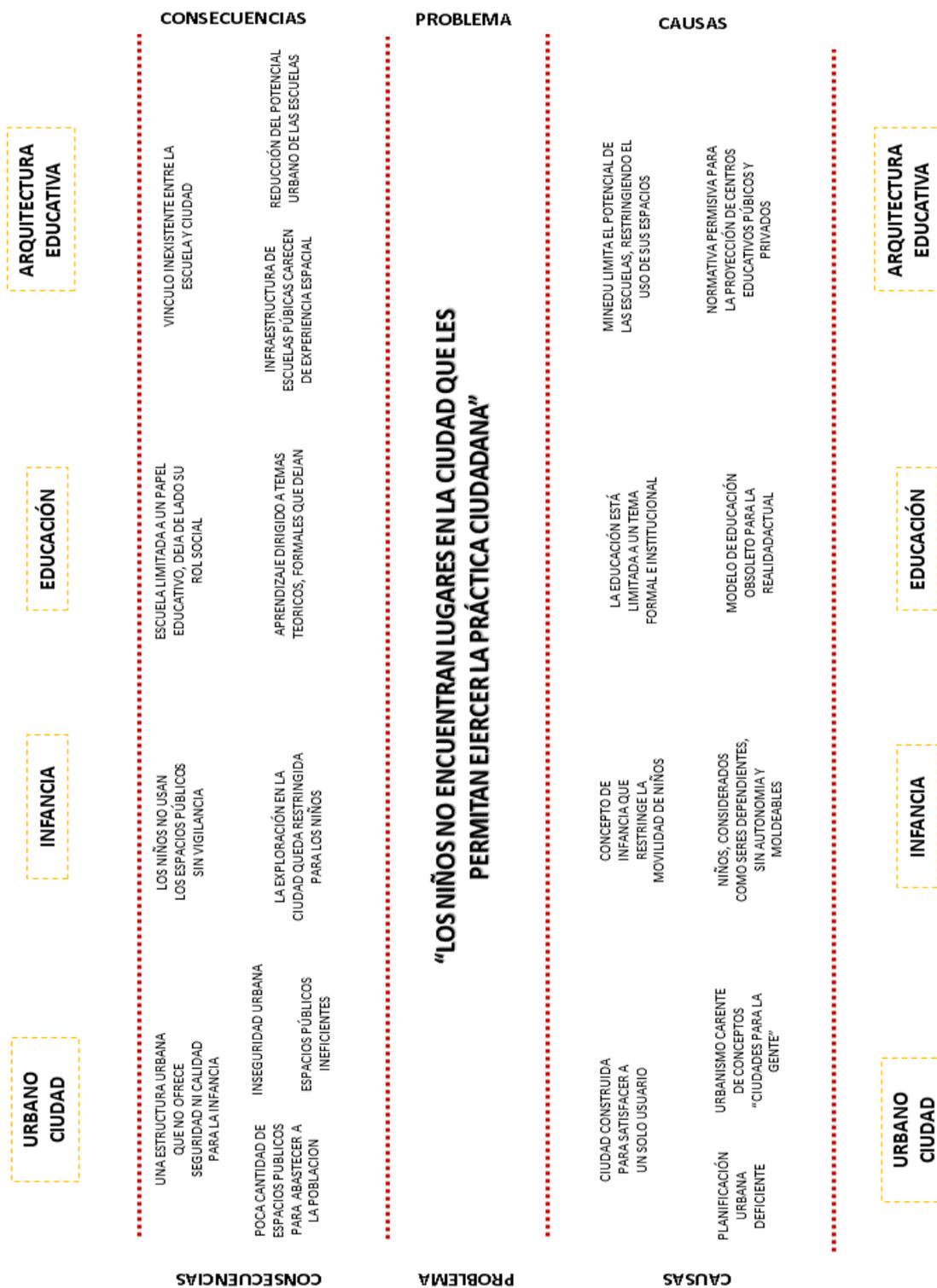


Gráfico 12. Árbol de problemas

Fuente: Elaboración propia

1.4.4. ÁRBOL DE SOLUCIONES

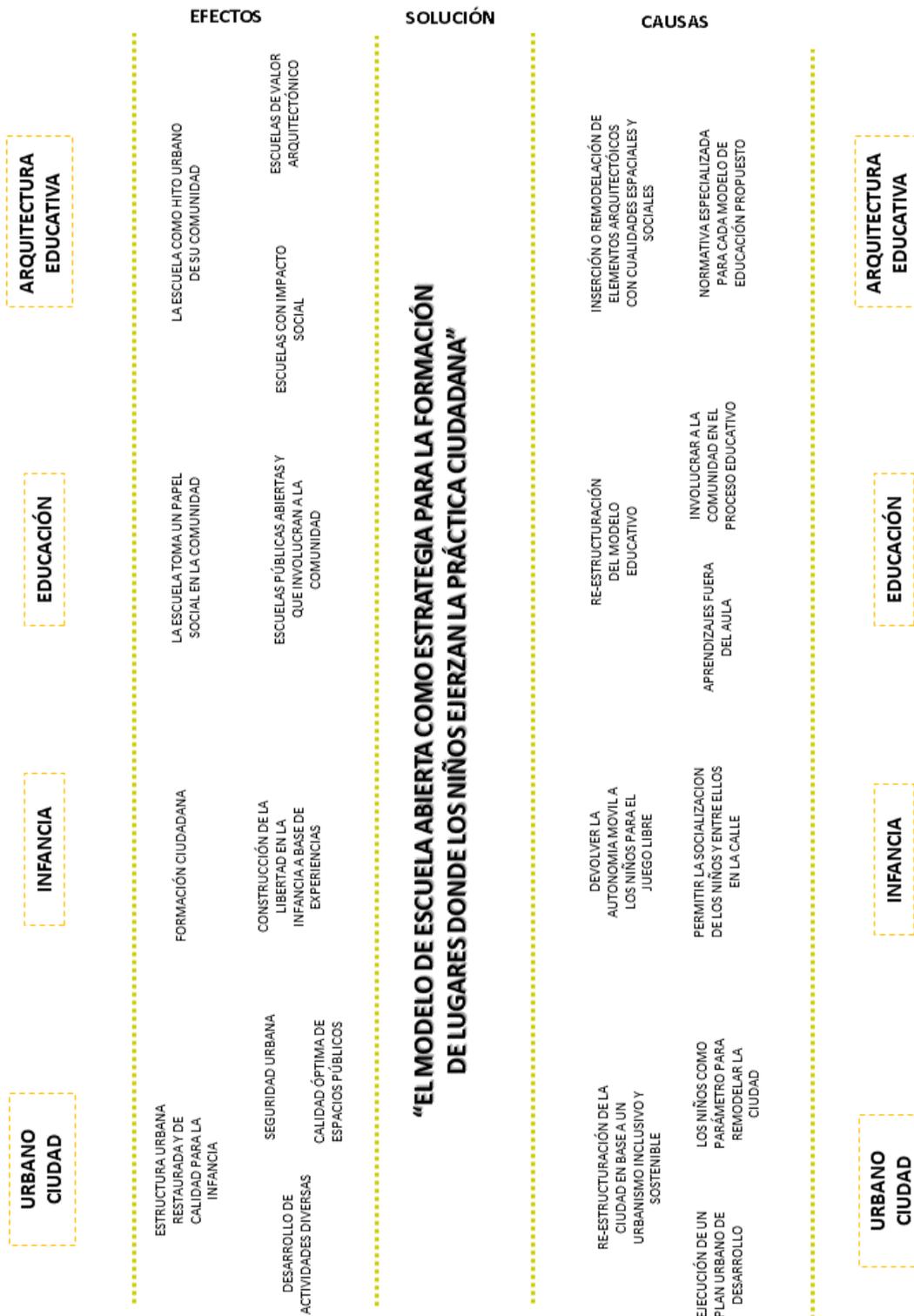


Gráfico 13. Árbol de soluciones

Fuente: Elaboración propia

1.4.5. PROBLEMÁTICA PRINCIPAL

El concepto de ciudad bajo el que se ha desarrollado Arequipa ha generado un urbanismo insostenible y no inclusivo, afectando en la calidad de vida de los ciudadanos de los cuales los niños son los más perjudicados, sumado a esto el modelo de educación del Perú, obsoleto para este tiempo, limita y restringe el uso de sus espacios a una función educativa formal e institucional produciendo arquitectura ineficiente para su contexto urbano. **Ambas situaciones han generado que los niños no encuentren espacios en la ciudad para ejercer libremente la práctica ciudadana desde una temprana edad.**

1.4.6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Por qué tomar el uso del espacio público por parte de los niños como un indicador de bienestar en la ciudad? ¿Por qué la ciudad como escenario para la práctica ciudadana de niños? ¿Cómo debería ser la exploración del espacio público en la infancia?
- De todos los fenómenos sociales del ser humano, ¿Por qué escoger el fenómeno social de la infancia? ¿Por qué proponer a los niños como actores sociales?
- ¿Por qué la educación en la infancia? ¿Por qué una educación vinculada con el ejercicio ciudadano? ¿Cómo el aprendizaje informal contribuye al desarrollo de la autonomía en la infancia? ¿Por qué son importantes los espacios en los que se desarrolla la educación informal en la infancia?
- ¿Por qué la escuela pública? ¿Por qué la escuela abierta como lugar para propiciar el ejercicio ciudadano? ¿Por qué la escuela pública para influir en la comunidad? ¿Cómo la arquitectura vinculada a la ciudad puede promover la práctica ciudadana?

1.5. HIPÓTESIS

Si se diseña un modelo de escuela abierta en la ciudad que tome en consideración sus características teóricas-conceptuales, físicas, sociales y

de diseño entonces se promoverán y posibilitarán lugares para que los niños puedan ejercer la práctica ciudadana libremente en su comunidad.

1.6. MATRIZ DE OBJETIVOS

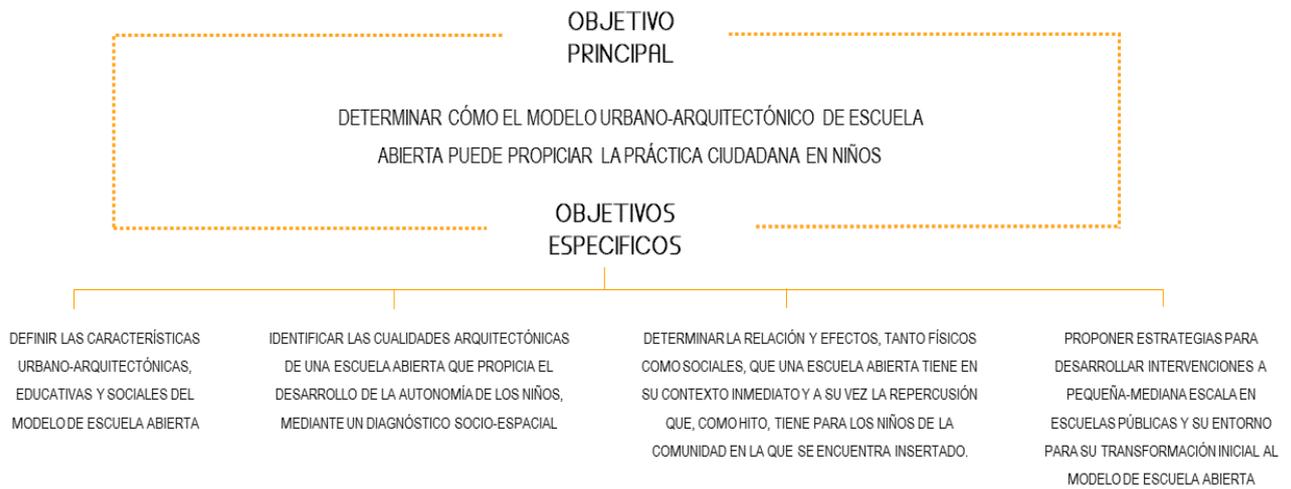


Gráfico 14. Matriz de objetivos de la investigación

Fuente: Elaboración propia



1.7. MATRIZ DE VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	VARIABLES DE INVESTIGACIÓN		SUB-VARIABLES	INDICADORES
	VARIABLES INDEPENDIENTE	ESCUELA ABIERTA	Conceptualización	Definiciones Herramientas que usa
			Tipos	Tipología Espacialidad
			Metodología educativa	Adaptabilidad Utilización Objetivos Espacios que desarrolla
	VARIABLES DEPENDIENTES	CIUDAD EDUCADORA	Conceptos	Definiciones
			Desarrollo de sus espacios públicos	Carácter de uso Calidad de diseño de espacios verdes
			Valoración del ciudadano	Actividades y papel que ejerce en la ciudad
		PARTICIPACIÓN CIUDADANA	Conceptualización	Definición en la infancia
			Su desarrollo en el espacio físico	Uso de espacio público por parte de los niños
			El espacio físico donde se desarrolla	Presencia/Ausencia niños
INFANCIA		Conceptualización	Definición histórica Definición actual	
	Su desarrollo en la ciudad	Tipo de uso que le dan al espacio público		

Gráfico 15. Matriz de variables de investigación

Fuente: Elaboración propia

1.8. ALCANCES Y LIMITACIONES

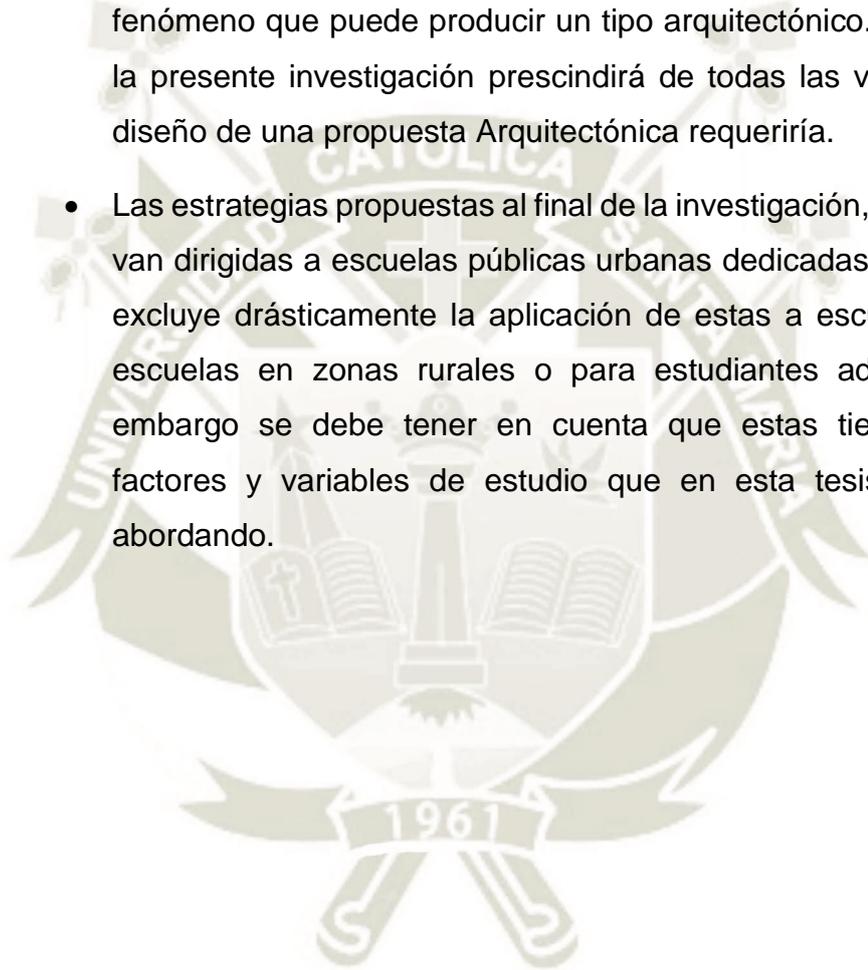
1.8.1. ALCANCES

- La presente tesis aborda el estudio de la infancia en relación a la ciudad, los vínculos que existen entre ellos para el desarrollo de autonomía en los niños y como esta etapa/fenómeno social del ser humano está ligado a la creación de un modelo de ciudad sostenible.
- La investigación contempla un estudio del modelo de escuela abierta, sus características teóricas y físicas, sus cualidades arquitectónicas y cómo esta puede influir tanto en la comunidad como en el medio en el que se encuentra insertado
- La investigación abarcará únicamente el estudio del desarrollo de la práctica ciudadana en niños de 5-7 años, así como la interacción de ellos con el medio implicado.
- A nivel de aporte al final de la investigación se brindará al lector una serie de estrategias, las cuales surgirán a raíz del estudio previo, que sirvan para realizar intervenciones de pequeña-mediana escala en escuelas públicas para una transformación inicial al modelo de escuela abierta. Estrategias en las que se buscará implicar a la comunidad y principalmente a los niños como gestores de los cambios a realizar.

1.8.2. LIMITACIONES

- El estudio no abarcará conceptos de educación, ciudad, ciudadanía y arquitectura educativa que no estén vinculados a la infancia. Ya que en las otras etapas del desarrollo humano las características y necesidades no son las mismas, además su formación ya ha sido expuesta a diversos factores físicas-sociales.
- Queda fuera del ámbito de estudio las deficiencias técnicas y de infraestructura que puedan presentar la escuela estudiada, y por ende proponer soluciones a ellas o entregar un análisis de estas variables puesto que no resulta trascendente en el objetivo de lo puesto a investigar.

- La cobertura de la investigación no incluirá el proponer un diseño desde cero o re-diseño de alguna escuela pública. Pues el carácter de esta investigación, más que proponer una Arquitectura como solución al problema y encargarse de su diseño, busca introducir al lector a la importancia de los efectos que una propuesta arquitectónica vinculada estrechamente a la ciudad y a su usuario puede generar. Hablamos de una investigación ligada a explorar el fenómeno que puede producir un tipo arquitectónico. Por todo esto, la presente investigación prescindirá de todas las variables que el diseño de una propuesta Arquitectónica requeriría.
- Las estrategias propuestas al final de la investigación, principalmente van dirigidas a escuelas públicas urbanas dedicadas a niños. No se excluye drásticamente la aplicación de estas a escuelas privadas, escuelas en zonas rurales o para estudiantes adolescentes sin embargo se debe tener en cuenta que estas tienen diferentes factores y variables de estudio que en esta tesis no se están abordando.



1.9. METODOLOGIA:

La metodología combinará la investigación de orden secuencial con los 4 ejes de investigación de Francesco Tonucci, ejes que serán aplicados en cada capítulo como norte para la investigación. Además, los capítulos serán a su vez los objetivos específicos planteados en la tesis y al concluir con uno se procederá al siguiente, utilizando la información anteriormente procesada para como retroalimentación de cada capítulo.

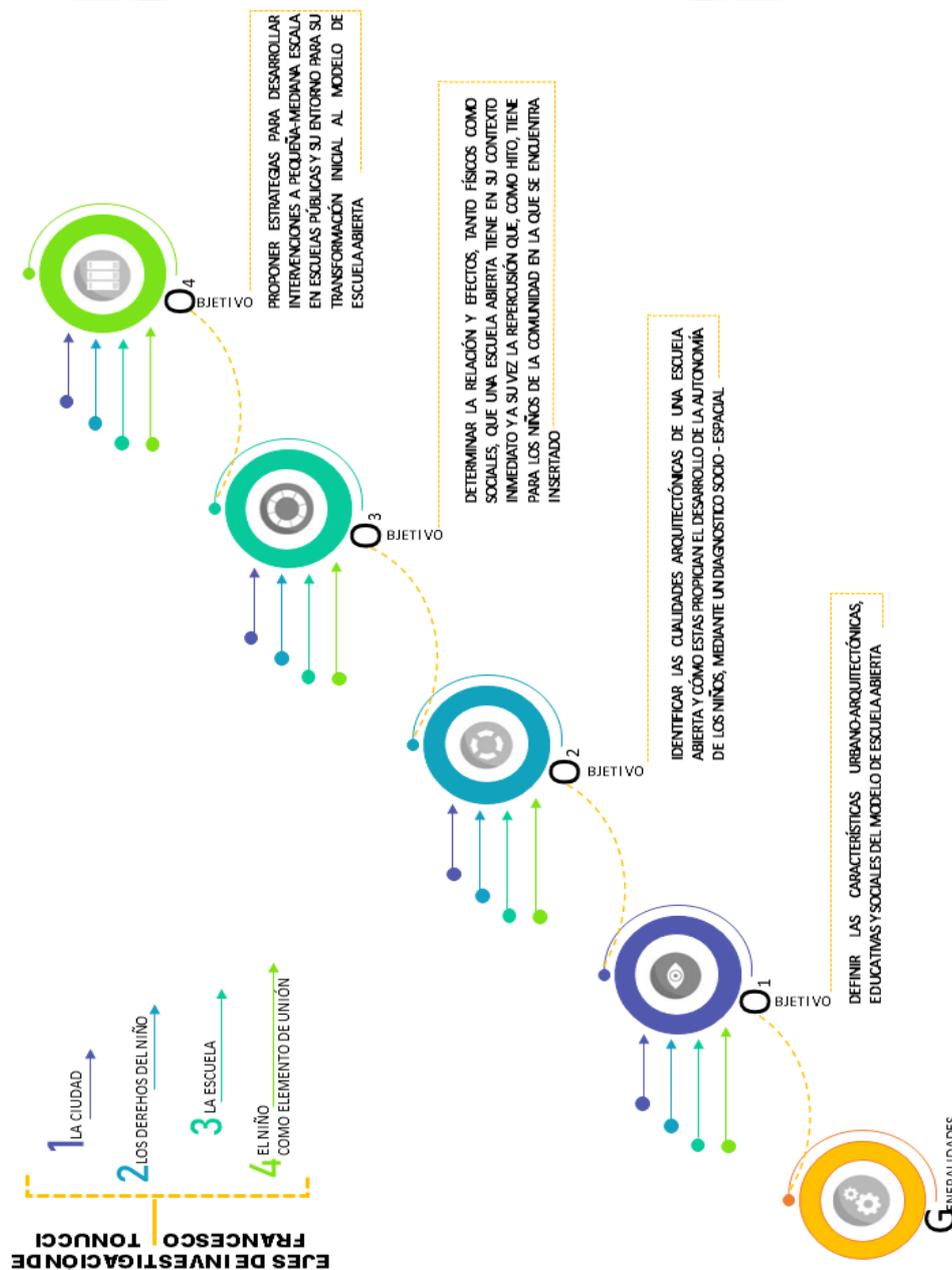


Gráfico 16. Matriz de metodología

Fuente: Elaboración propia

1.11. ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO– ESTADO DEL ARTE

1.11.1. La educación según Francesco Tonucci (2016)

El objetivo principal de este trabajo es argumentar el papel fundamental que deberían ejercer los niños en diversos ámbitos, como el escolar y el ciudadano. Gracias a las investigaciones de Francesco Tonucci y a las viñetas de Frato, podemos darnos cuenta de las problemáticas que aún hoy nos atañen, desde hace alguna década, tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana dentro de las ciudades.

1.11.2. Ciudad, Urbanismo y Educación (2009)

Este monográfico pretende poner de relieve los vectores educativos contenidos en el urbanismo. Su constatación nos aporta una nueva e imprescindible mirada. La ciudad como comunidad se construye en su espacio público y, para ello, el urbanismo juega un rol esencial junto a la educación. No hay un urbanismo mejor sin una educación mejor. En la accesibilidad universal al espacio público, y en las trazas de armonía y de belleza, de legibilidad física, de innovación cultural y de identidad, están las claves de esa oportunidad.

1.11.3. Educación en Arquitectura para la Infancia y I16a Juventud (2016)

Los procesos de enseñanza aprendizaje dependen del ambiente educativo. En él tiene relevancia el diseño físico de los espacios utilizados donde desarrollar dichas experiencias. En palabras de Loris Malaguzzi, ideólogo de la pedagogía de las escuelas de Reggio Emilia “el ambiente es el tercer educador.” El primer educador sería el grupo de compañeros con el que te educas. El segundo lo configuran todos los adultos, incluyendo en ese grupo de docentes, padres, familiares y todos los componentes de la comunidad educativa. El tercer educador es el de los ambientes en el que se desarrollan estas vivencias. Del mismo modo que los espacios pueden ser educativos y motivadores, pueden no serlo. Somos una especie animal caracterizada por aprender a lo largo de toda nuestra vida, necesitando un ambiente que favorezca el desarrollo. Como experiencia vital, estos procesos se desenvuelven en un ambiente

tanto psicológico como físico, estando ambos íntimamente conectados (Atrio, Raedó, & Navarro, 2019).

1.11.4. El derecho a la ciudad (2011)

Lefebvre se refería al 'derecho a la ciudad' como uno de los derechos fundamentales del ser humano y de la ciudadanía, un derecho que implica la motivación de la sociedad civil para re-crear la ciudad como parte de una 'misión' común y colectiva. Actualmente existe cierto número de investigaciones dedicadas específicamente a estudiar las consecuencias de este movimiento urbanizador generalizado, que confirman parcialmente el análisis de Lefebvre: la destrucción gradual del modelo de ciudad tradicional, el ascenso de una sociedad globalizada de la cual son expulsados, a diferentes velocidades y bajo aspectos diversos, los 'marginados' —los excluidos de los beneficios de la globalización— y la necesidad de que a nivel internacional se produzcan debates sobre ese derecho. Si el 'derecho a la ciudad' permite la posibilidad de múltiples interpretaciones, su persistencia subraya a su vez la importancia de las cuestiones sociales subyacentes que afectan, hoy más que nunca, a los debates sobre la urbanización y su papel en el futuro.

1.11.5. El espacio arquitectónico en la escuela infantil (2017)

La tesis pretende mostrar la importancia del espacio físico como lugar dentro de la escuela donde se ha planificado la acción pedagógica. El ser humano es un ser arquitectónico por naturaleza, desde sus inicios no solo imitó las formas existentes para construir su morada, sino que siempre ha buscado innovar luego de un proceso de reflexión, Romañá nos dice que el tema referente al espacio ha sido poco tratado y propone un punto de encuentro entre arquitectura y educación. En ese sentido, plantea que asistimos a una época de profundos cambios en la que los Centros educativos se cuestionan el modo de concebir el espacio escolar (Balabarca, 2017).

1.11.6. Enseñar participación a los niños (2009)

Un niño de cinco años dice que si los adultos no escuchan a los niños se van a encontrar con serios problemas. Las causas de esos posibles problemas hay que buscarlas en la historia de las ciudades, que en los últimos decenios han traicionados su vocación de lugares de encuentro y de intercambio. Las opciones que hemos ido tomando respecto al desarrollo están destruyendo el medio ambiente y poniendo en peligro el futuro de nuestros hijos y nietos. En esta grave situación de crisis los niños pueden ayudar a los gobernantes ofreciendo su punto de vista (Tonucci, 2009).

1.11.7. La Arquitectura y pedagogía (2014)

La necesidad de repensar el espacio educativo adaptándolo a los requerimientos actuales de la sociedad del conocimiento, sostiene la reflexión sobre el soporte arquitectónico docente desde un punto de vista integrador entre disciplinas: Arquitectura y Pedagogía. Lejos de establecer más especialización y segregación, la transversalidad se hace indispensable. La sociedad evoluciona al mistificar, al establecer argumentos comunes, generando territorios para el encuentro. Pedagogía y Arquitectura comparten algunas metas de la educación, porque en esencia acompañan al individuo en su manera de percibir y actuar sobre el mundo, determinando en gran medida sus inteligencias físicas, emocionales y sociales (Pozo, 2014).

1.11.8. La Educación encierra un tesoro (1996)

El libro “La educación encierra un tesoro” es un informe realizado para la UNESCO preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, elaborado junto a otras catorce eminentes personalidades del mundo, cuyo objetivo fue reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Estos pilares de la educación consideran y unen las distintas etapas de la educación en la idea de la educación para toda la vida, en el sentido de ordenarlas para preparar transiciones, diversificar y valorizar trayectorias (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

1.11.9. La Escuela Nueva y los espacios para educar (2009)

El objetivo de este artículo es establecer lineamientos básicos de diseño arquitectónico que respondan a los principios pedagógicos de instituciones inscritas en la escuela nueva. Para tal efecto, se han revisado los conceptos pedagógicos de cuatro escuelas pertenecientes al modelo auto-estructurante: el método Waldorf, el método Montessori, el modelo educativo Etievan y el método del Colegio Ideas, en Cali, para luego verificar la relación existente entre la pedagogía y la arquitectura de estas instituciones (Jiménez Avilés, 2009).

1.11.10. Las escuelas Montessori de Herman Hertzberger (2017)

Este trabajo propone analizar la arquitectura escolar de los centros basados en la enseñanza Montessori, con el fin de estudiar los modelos realizados por el arquitecto holandés Herman Hertzberger en vistas a la búsqueda de cierta arquitectura en modelos de barrio visitados en la ciudad de Cracovia. Estas escuelas de barrio son capaces de hacernos ver cómo cualquier entorno puede ser válido para realizar una misma actividad, a la vez que marcarnos la gran diferencia entre el uso de un espacio en el que se ha cuidado su arquitectura en vistas a la enseñanza, y otro que parece haberse intentado adaptar a ella sin un esfuerzo en su arquitectura. Una escuela puede hacer ciudad, participando de ella y haciéndola participar en ella. Mediante una arquitectura meditada, podemos cambiar el carácter de un alumno, un aula, un patio y de todo un barrio (Barranco, 2017).

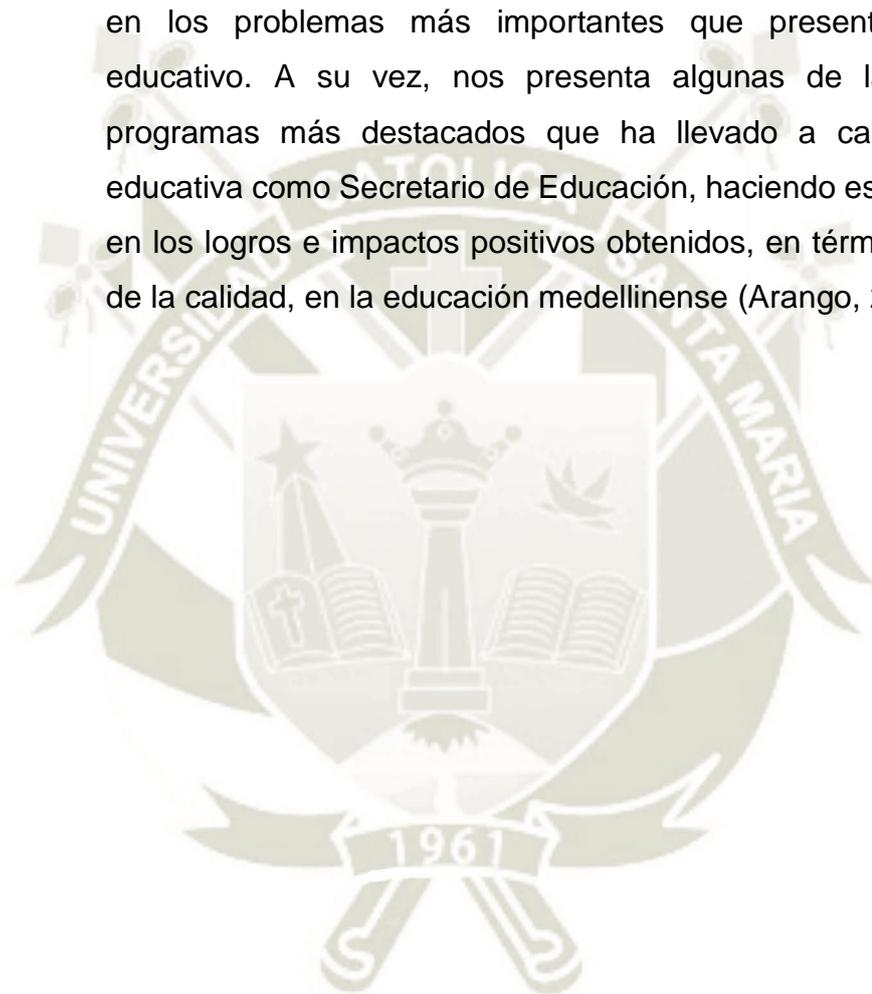
1.11.11. La ciudad de los niños (1996)

Tonucci muestra en el libro un gran descontento con las ciudades, ya que, debido al gran protagonismo del coche en las mismas, las ciudades se han vuelto hostiles hacia las personas y, sobre todo, hacia los niños. En este libro, Tonucci hace un análisis sobre las ciudades y los elementos que las componen. Tonucci afirma que no se tiene en cuenta al niño a la hora de planificar y de organizar cómo van a funcionar las urbes. El objetivo principal, es que los niños puedan salir solos de casa. Que puedan recorrer solos las calles, que

puedan ir solos a la escuela a partir de seis años y sobre todo, replantearse la relación de poder entre el coche y el ciudadano (Tonucci, 2009).

1.11.12. Escuela abierta y de calidad (2009)

Horacio Arango nos ofrece una visión amplia de la situación de la educación en Medellín, durante el período 2004-2007, centrándose en los problemas más importantes que presenta su sistema educativo. A su vez, nos presenta algunas de las acciones y programas más destacados que ha llevado a cabo en materia educativa como Secretario de Educación, haciendo especial hincapié en los logros e impactos positivos obtenidos, en términos de mejora de la calidad, en la educación medellinense (Arango, 2009).





1. SOBRE LA TEORIA Y SU ANÁLISIS



Este primer capítulo consta de cuatro apartados; el conceptual, teórico-referencial, normativo y el real. Con el fin de proporcionar la teoría necesaria que logre justificar y respaldar la postura de esta tesis en cuanto a los cuatro ejes de investigación planteados para lograr el objetivo general. A su vez, los dos primeros apartados constarán de una infografía resumen debido a la cantidad de información expuesta para proporcionar una lectura más ágil de los conceptos, teóricas y referentes empleados para exponer el caso.

2. PARTE I: MARCO CONCEPTUAL



Este apartado expone y precisa los conceptos que se emplearán en la investigación, delimitando el área de estudio en cada eje y aproximando a su vez, el norte de la tesis. El fin de este capítulo es orientar al lector hacia la comprensión de los conceptos que se usarán en todo el trabajo.

2.1. INFANCIA:

*Todas las personas mayores
fueron al principio niños,
aunque pocas de ellas lo recuerdan*

-Antoine de Saint-Exupéry

El concepto de infancia ha variado a lo largo de la historia, por lo que lo primero que podemos decir de ella es que su concepción se ha visto definida y transformada según el contexto cultural de la época en la que se desarrolla. Según Coloma (2006) se reconocen, históricamente, diferentes concepciones de infancia y la aparición de uno no implica necesariamente a desaparición de los otros. En nuestro medio y en una sociedad pluralista, los conceptos de niño coexisten aun y cuando nos parezcan contradictorios y muchas veces resulten concepciones ambivalentes que no solo generan confusión, sino que tienen consecuencias negativas en los niños.



Gráfico 18. Niños jugando en 1935

Fuente: Blog personal Cristian Eslava

Estos diferentes conceptos nos sirven para brindar una aproximación de infancia, siempre y cuando se los tome de manera crítica y objetiva, ya que muchos de estos han basado sus definiciones según las características del mundo

adulto y de éste en sí, dejando de lado las de los niños y niñas quienes son los principales involucrados. Aún en estos tiempos y sobre todo en el contexto Latinoamericano se cree que la infancia no es más que una etapa del desarrollo humano ligada estrictamente a la edad, biología, dependencia y no va más allá del proceso natural humano. Estas concepciones vinculadas a la biología y que definen al niño como un ser “no acabado” no sólo son inexactas, sino que dejan de lado aspectos sociales, necesarios para una definición de la infancia en este siglo.

Si bien es evidente la creciente protección que la sociedad despliega sobre los niños y las niñas, en la práctica se observan ciertas contracciones en el trato que ellos reciben y que no se les permite su plena participación en la sociedad donde viven ni se consideran sus opiniones en los asuntos que también les afectan (Pavez, 2012). Y aunque hay muchos agentes involucrados en materia de infancia que buscan resaltar la importancia que este grupo social debiera tener en el mundo, siendo quizá el ejemplo más claro de esta preocupación la Declaración Universal de los Derechos del Niño en 1959 y la ratificación de su importancia en la Convención de los Derechos del Niño en 1989, aún hay muchas incongruencias entre lo que es y la realidad de la infancia.

2.1.1. LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

Es en este marco que la sociología, insatisfecha con las concepciones habituales que se tenían sobre la vida de los niños y su comportamiento, desarrolla lo que hoy se conoce como “La nueva sociología de la infancia” dedicada a producir nuevos planteamientos teóricos y herramientas de investigación para llegar a un conocimiento de lo que significa la infancia y ser niño hoy.

Gaitán (2006) define que la infancia es un fenómeno social, un componente estructural estable e integrado en la organización de la vida social, una estructura permanente en cualquier sociedad, que viene definida por el conjunto de normas, reglas y conductas que se atribuyen (social, colectivamente) al hecho de ser niña y niño en un momento histórico y en una sociedad. Mientras que niña y niño serán el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio/fenómeno social.

Mayall y Alanen, exponentes de esta rama de la sociología, consideran los siguientes puntos como enfoques predominantes para el estudio y comprensión de la infancia (Gaitán, 2006).



Gráfico 19. Jornada de reflexión sobre la infancia

Fuente: <http://grupodeinfancia.org/jornada-imagen-actual-infancia/>

- **Sociología de los niños:** Toma como punto de partida la idea de que los niños merecen ser estudiados por lo que son y desde su perspectiva, no desde lo que un adulto supone de ellos o de aquello que a un niño le falta para poder ser considerado un miembro de la sociedad –cuando llegue a la adultez– Los niños son actores sociales en los mundos en los que participan, son agentes y participan de la construcción del conocimiento y experiencia diaria es por ello que se le da una importancia a sus propias visiones.
- **Sociología deconstructiva de la infancia:** Las nociones sobre infancia y niños, son tratadas como formaciones discursivas socialmente construidas. En esta línea la deconstrucción se considera necesaria para desmontar el poder discursivo de esas ideas que se tiene de infancia en la vida social, incorporando aportes procedentes de modelos sociales de acción y prácticas culturales más amplios para actuar sobre los niños y también para que ellos actúen. Así podemos ver a los niños como agentes sociales activos que modelan las estructuras y los procesos sociales que se dan a su alrededor.

- **Sociología estructural de la infancia:** La infancia se observa como un elemento permanente y como una parte de la estructura social de las sociedades modernas. Como categoría social permanente en la sociedad, sus miembros cambian, pero la infancia y sus relaciones con el grupo social mayoritario (adulto) continúan, siendo esto un componente esencial del orden social.

El objetivo es ver a la niñez como un fenómeno social, ver a los niños y niñas más cerca de la cultura y como entes sociales para poder alejarlos de ese estereotipo generacional que nos impide ver a la infancia como un grupo social con importancia en el presente. Además, la dependencia estipulada a las niñas y niños, también tiene consecuencias para su visibilidad actual en la sociedad, siendo una barrera que afecta en contra de su propio bienestar e intereses. Qvortrup (1992) nos dice; “La idea de que importa el futuro de los niños es peligrosa desde un punto de vista ético, porque mide el bienestar del niño basándose en su vida futura y no en su bienestar presente.” Esta opinión implica no estar interesado en el niño, sino, en el futuro adulto.

La mayoría de las veces se presupone que los niños no saben nada y que debe ser su familia, los maestros y la sociedad quienes definan lo que es necesario para ellos, sin embargo, el pedagogo Francesco Tonucci difiere de esto ya que para él los niños no son futuros ciudadanos, sino que forman parte de la sociedad hoy, pues ellos ya son seres competentes.

Por ello la sociología también considera a los niños como actores sociales, individuos que interactúan en la vida social, que se relacionan con sus pares y con los demás grupos sociales, que con sus conductas pueden contribuir a los cambios que se producen tanto en la sociedad como en la forma de ser de niño (Gaitán, 2006).

2.1.2. LA INFANCIA HISTÓRICAMENTE Y SUS ESTEREOTIPOS

La definición y el concepto que tenemos de infancia y por ende del niño, ha tenido diferentes cambios en la historia hasta su actualidad. Generalmente estas conceptualizaciones más que aproximaciones se convirtieron en estereotipos de infancia, manejados por las suposiciones y creencias que adultos desarrollaban en un contexto cultural determinado. Es así que definir la infancia fue, hasta el siglo pasado, una actividad que excluía a los niños. Santos nos hace una pequeña cronología sobre las definiciones que se le ha dado la infancia y como junto con ellas, se estereotipaba a los niños



Gráfico 20. Infancia históricamente y sus estereotipos

Fuente: Elaboración propia

Siglo IV; Se concibe al niño como un ser dependiente e indefenso. “los niños son un yugo”

Siglo XV; En la concepción de infancia se observa que “los niños son malos de nacimientos” el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define “como una propiedad”

Siglo XVI – XVII; Se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia, poniéndolo “como un ángel”

Siglo XVIII; Se le da la categoría de infante, pero con la condición de que aún le falta para ser considerado alguien, es más bien “un ser primitivo”

Siglo XX – hasta la fecha; Debido a los movimientos a favor de la infancia e investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría “El niño como sujeto social de derechos”. Sin embargo, sobre todo en el

mundo occidental, los niños aún son vistos como seres dependientes e incompletos y esto hace que no puedan hacer práctica de todos sus derechos fundamentales (Jaramillo, 2007).

¿POR QUÉ OCUPARNOS DE LA INFANCIA?

Aunque los conceptos desarrollados para definir la infancia han sido tomados desde el marco de la sociología, es necesario tomar en cuenta también el desarrollo neurológico y psicológico en la infancia pues es con ayuda de estas ciencias que podremos precisar de mejor forma la importancia que debe tener el desarrollo pleno de la infancia y los niños.

Los primeros años de vida constituyen los de mayor significación para el desarrollo del ser humano. La ciencia psicológica afirma que en la infancia se instauran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad y autonomía, que en las sucesivas fases de la vida se consolidarán y perfeccionarán, esta afirmación se fundamenta esencialmente por la gran plasticidad del cerebro en estas edades que van a servir de base para el registro y fijación de las más variadas estimulaciones además los avances de la neurociencia, nos demuestran que el sistema nervioso, base y soporte de la personalidad del ser humano, se forma en los primeros años (Sánchez, 2001).

Por otra parte, la neurología dice que la materia nerviosa, no puede llegar a su evolución completa si no hay unos estímulos exteriores que provoquen unas reacciones que permitan a las diversas funciones ponerse en marcha, perfeccionarse y desarrollarse plenamente. Esto reafirma que es necesario ver a la infancia dentro un contexto social ya que es el medio social el que posibilita que estos procesos y formaciones se estructuren, ofreciendo un desarrollo nivelado para todos los niños, determinado por un sistema de influencias que funciona de manera espontánea y sin dirección exacta de este desarrollo.

Erikson, planteo hace 50 años que la identidad de los seres humanos se desarrolla en base a su interacción con su ambiente. En su "Teoría psicosocial" postula que es en la infancia que el niño afronta la autonomía vs la duda/vergüenza, ejercita el libre albedrío, adquiere

varias destrezas mentales y habilidades motoras siendo una de las más importantes el desarrollo del lenguaje, con el que amplía su capacidad de comunicarse con otros. Además, Erikson propone que el juego es la actividad básica y más importante, ya que es mediante el juego que el niño exterioriza o expresa aspectos de su emotividad e inquietudes, opina que el niño juega a realizar en el mundo real la fantasía que él mismo crea y que es irrealizable en el mundo adulto.



Gráfico 21. Niños, jugando ayer y hoy

Fuente: Blog personal Cristian Eslava, 2019

Podemos decir entonces, que la infancia merece una especial atención por ser un fenómeno social que no sólo se encuentra excluido del contexto social actual, sino que el niño, cayendo en la idea de sólo ver la infancia como un proceso biológico, posee atributos neurológicos-psicológicos especiales importantes para la vida del ser humano, por lo que ocuparnos del desarrollo pleno de sus capacidades es un tema vital.

2.1.3. LA AUTONOMIA EN LA INFANCIA

Empezamos este pequeño apartado citando a Heike Freire, que nos hace evaluar las posibles consecuencias de la sobreprotección en la infancia; “Cuando, para proteger a los niños, no se les permite hacer las cosas por sí mismos, se saltan etapas fundamentales del aprendizaje, no se responsabilizan de las consecuencias de sus acciones, ni son

capaces de evaluar los riesgos; la probabilidad de que sufran accidentes se multiplica por cien. El miedo y la desconfianza tienden a retroalimentarse: el exceso de (Heike Freire, 2010).



Gráfico 22. Niño en una plaza del Centro de Lima.

Fuente: Elaboración propia

Como ya explicamos anteriormente, es en la primera infancia que el niño cuenta con un gran desarrollo psicomotor y aprende a explorar su mundo, empieza a reconocer que él puede hacer cosas y que puede actuar con autonomía. Sin embargo, cuando en esta etapa los niños no se atreven explorar proyectar en el mundo real su creatividad, muchas veces resulta ser producto de las restricciones que impone la sociedad en la que el niño se desenvuelve.

Actualmente los niños gozan de una autonomía disfrazada, ya que son libres de explorar, pero sólo dentro de los límites que el adulto a cargo de ellos establece, resulta grave pensar que los niños no tienen la posibilidad de vivir experiencias personales, privadas y emocionantes. Que no están viviendo la experiencia fundamental del juego, que implica aventura, descubrimiento, sorpresa, maravilla, temor, riesgo, satisfacción.

La autonomía infantil está estrictamente ligada a la ausencia de una libre movilidad, esta ausencia se justifica en la percepción que los adultos tienen del exterior y la consideración que los niños carecen de la capacidad de asumir y manejar esos supuestos peligros. Los niños y niñas sin autonomía tienen una reducción considerable de sus capacidades espaciales, lo que los vuelve más vulnerables frente a los riesgos del tráfico o a cualquier otro conflicto que se puedan encontrar en la calle.

Es imperativo empezar a considerar que los niños deben salir solos de casa, ponerse en contacto con su contexto urbano no sólo propiciará el desarrollo de sus capacidades y por tanto su autonomía, sino que si hacen de ello un ejercicio continuo podrán reconocer los lugares como suyo e identificarse con la ciudad en la que viven. Para Román y Salís (2010); Los menores, que no se han apropiado de su espacio, que no conocen su barrio, que no tienen un mapa mental que les ayude a orientarse, se perderán más fácilmente y no sabrán manejarse ni en su espacio próximo ¿No es eso fragilidad?

Para que un niño pueda crecer sanamente es necesario que corra riesgos, que puedan ir explorando progresivamente su entorno, que puedan relacionarse sin intermediación adulta con otros, tanto pequeños como adultos, y que puedan experimentar las capacidades de su propio cuerpo conforme éste va creciendo. Asumir riesgos, crecer, va asociado indiscutiblemente con obtener progresivamente mayores grados de autonomía y de responsabilidad (Román y Salís, 2010).

Lo cierto es que tras las diferentes definiciones que se ha dado a la infancia a través de los años, es la sociología quien reivindica con seriedad el papel del niño. La infancia como cualquier otra minoría social en el mundo, merece que se le tome en consideración en el presente inmediato, al ser conscientes de todas las capacidades que se desarrollan en este fenómeno social por el que atraviesa el ser humano es necesario que el ambiente y contexto social en el que se desenvuelva el niño sea el más óptimo posible, que sean vistos y escuchados como agentes sociales y que se respeten sus deseos y necesidades, solo de esta forma podremos darle el papel que la infancia merece y urgentemente requiere.

Es por esto que la infancia se presenta como variable transversal de esta investigación pues si bien las otras variables tienen importancia por sí solas, tomar la infancia como elemento vinculador propone que esta puede incidir en ellos y cambiarlos de forma positiva. Es por ello que se encuentra presente en los otros tres ejes de investigación como tema en común, permitiendo su relación entre ellos y un desarrollo integral.

2.1.4. LIMITACIÓN Y EXCLUSIÓN DE LOS NIÑOS DEL ESPACIO PÚBLICO URBANO

La ciudad contemporánea enfrenta dos principales retos; el primero modificar la movilidad, pero erróneamente se sigue creyendo que el tráfico se puede combatir ensanchando las vías vehiculares,



Gráfico 23. Exclusión de niños en el espacio público

Fuente: Elaboración propia

estrechando veredas y aumentando estacionamientos.

El segundo reto es reducir los índices de inseguridad, aquí también surgen respuestas negativas como la segregación y especialización de la ciudad lo que da como resultado el aislamiento social y la desconfianza, lo que finalmente repercute negativamente en la seguridad colectiva. Estos dos problemas sin resolver terminan por hacer realidad lo que recriminamos; la ausencia de niños y niñas en las calles.

Entonces, teniendo estos peligros ¿Cómo podemos exigir a los padres la participación libre de sus hijos en la ciudad? Es justificable que en una ciudad que muchas veces no es amigable con sus ciudadanos adultos, los niños presenten una vulnerabilidad que obliga a cuidar de ellos hasta la sobreprotección en algunos casos pero el tenerlos cautivos y vigilados no es la solución pues al hacerlo los privamos de experimentar su libertad. Y aunque posiblemente los niños no perciban esta restricción como un castigo, lo es, sin embargo si tendríamos que hacer responsables a alguien de los peligros en la ciudad paradójicamente serían los adultos que debido a su actuar tendrían que tener restricciones en la ciudad.

La movilidad, capacidad limitada para los niños, es un requerimiento para el juego y a su vez es el principal motivo de su exclusión en el espacio urbano. Una ciudad que requiere el automóvil para facilitar la vida no puede pretender no excluir a los niños, pues si para divertirnos y jugar en la calle requerimos de espacios amplios y seguros esta ciudad de concreto hecha para el juguete preferido de los adultos no hace más que causar riesgos y aburrirnos. Tonucci (2009) lo plantea de la siguiente manera; En esta ciudad el niño no puede vivir algunas experiencias fundamentales para su desarrollo, como son la aventura, la indagación, el descubrimiento, el riesgo, la superación de obstáculos y, por tanto, la satisfacción, la emoción; no puede jugar.

Plantear el uso indiscriminado del automóvil como el principal causante de riesgo y limitación de la movilidad infantil, no es algo descabellado. Donald Appleyard, en su estudio a un barrio de San Francisco, comprobó que existe una relación directa entre la actividad de la vida cotidiana y el tráfico vehicular. Mostrando como una vía de tráfico rápido en un barrio disminuye los contactos sociales conforme aumenta el número y la velocidad de los vehículos, mientras que, en una calle de poco tráfico, las personas podían tener una vida de barrio real.

El niño es peatón por naturaleza y usuario de la bicicleta por convicción, sistemas de desplazamiento que la ciudad reduce cada vez más para hacer espacio al vehículo y de esta forma complacer los requerimientos del adulto. Entonces, irónicamente, una de las justificaciones a los miedos que el adulto tiene –y también usa como pretexto- para no dejar a los niños solos en la ciudad es causada básicamente, por ellos.

2.2. PARTICIPACIÓN CIUDADANA

*Mucha gente pequeña,
en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo*

-Eduardo Galeano

La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad en la que uno vive (Hart, Roger A, 1993). Todo ser humano posee libertad de expresión pues es un principio fundamental que apoya su propia libertad, además la libertad de expresión es reconocida como un derecho humano en el artículo 19 de la (DUDH) supondríamos que esta simple explicación debiera bastar para justificar que la libre expresión de los niños en la sociedad es un derecho que tiene que darse, sin embargo –como hemos precisado anteriormente– la sociedad no termina de ver a los niños como seres completos con la capacidad de expresar sus deseos en base a lo que mejor les convenga, por lo que en la mayoría de las ciudades de hoy, los niños se encuentran relegados del proceso participativo y son los adultos “sus representantes” los que deciden por ellos.

En la CIDN se presentaron dos tipos de derechos que presentan incongruencias entre ellos, están por una parte aquellos derechos que buscan incidir que sea el adulto quien favorezca la vida de los niños por medio de su protección, prevención y seguridad social. Y, por otra parte, los derechos que insisten en la participación activa de los niños, es por estos derechos que los niños pasan de objeto de cuidado a sujetos, actores y ciudadanos.

Según Espitia (2006), la propia CDN hace del niño un objeto de discurso, sin que tras varios años de vigencia de tal política podamos reconocer espacios públicos donde pueda constatarse una implicación activa de los niños como sujetos, que les permita producir o dar cuenta de su propia condición

subjetiva y social, o lugares para interpelar de manera directa y colectiva a la sociedad y a los adalides que asumieron representarlos.

Para (James, A., & Prout, A. , 1990) las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales. Pero ¿Qué implica ser un agente? Según Wartofsky la capacidad de agencia de una persona se entiende como la iniciativa en la acción y el poder elegir (Pavez, 2012).



Gráfico 24. Fotografía jornada participativa GSIA

Fuente; <http://grupodeinfancia.org/contacto/>

En este marco es válido hacernos la pregunta ¿No es la participación ciudadana un derivado del desarrollo de la autonomía y viceversa? Ya hemos concluido que el desarrollo de la autonomía en la infancia es un proceso clave en el ser humano, desarrollo que actualmente se ve frustrado por considerar a los niños como seres moldeables, dependientes y que necesitan de dirección, por lo que el segundo paso para lograr reivindicar y reestablecer la visibilidad de la infancia en la sociedad es dejando y fomentando que los niños sean actores sociales y esto sólo se podrá lograr mediante la participación ciudadana. Es con el reconocimiento de la participación de los niños que se presenta claramente la posibilidad de que la infancia pase de una condición relegada a una de protagonismo y empoderamiento sociocultural.

2.2.1. LOS NIÑOS COMO ACTORES SOCIALES:

Participar activamente en el contexto social actual es complicado, nos encontramos con diversas realidades y luchas, dentro de las cuales podemos definir a grandes rasgos dos grupos de personas; El primero es aquel que se encuentra apaciguado y ha dejado su participación ciudadana de lado por un estado de adormecimiento ante el consumo. Y, en segundo lugar, esas minorías que no contentas con su realidad, se animan a salir al espacio público para hacer uso de su libertad de expresión y exigir reformas en espera de una mejor sociedad. Dentro de estos dos grupos descritos no se encuentran los niños como sujetos activos en un determinado grupo, sino que están ahí debido a la dependencia a sus padres. En un escenario ideal, cada familia siendo los principales responsables de la educación de sus hijos propiciaría ambientes para que desde niños puedan tener experiencias ciudadanas, sin embargo, este no es el caso ya que cada vez más se reduce el número de niños participes de su ciudad.

Francesco Tonucci (2009) nos explica de una forma muy clara el por qué los niños son importantes en la construcción de ciudad; “Los niños sin duda piensan cosas distintas y de maneras distintas que nosotros, y esto los hace valiosos. Y además no están dispuestos -o quizás no pueden- a renunciar a sus necesidades primarias sustituyéndolas por otras posibilidades que hoy el dinero nos permite comprar. Los niños no pueden sustituir su necesidad de juego por la posesión de muchos juguetes, no pueden renunciar a su libertad de experimentar la vida por un programa televisivo o por el último videojuego. Y esto los hace indispensables. Nosotros hemos renunciado a la felicidad, a la satisfacción, a la serenidad, a cambio de riqueza, de velocidad, de eficacia”

No obstante estas afirmaciones no serán lo suficientemente válidas para que el mundo adulto abra sus puertas a las opiniones de los niños, sobre todo si es que esto como explica Espitia «implica una transgresión de las relaciones de poder instituidas en los distintos espacios y prácticas sociales y enfrentar, por tanto, la resistencia de padres, maestros y

gobernantes y de la sociedad como un todo, que sienten como amenazante y caótico ese nuevo estatuto porque cambia las ideas de minoridad y desvalimiento como las ideas de control y protección» (Espitia, 2006).

Es por esto que es necesario hacer mención a la publicación de Trilla y Novella “Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia”, para poder tener argumentos legales y teóricos – respaldados en la práctica– para poder fundamentar el derecho que los niños tienen a la participación social y visibilizar la necesidad de su práctica en el presente. El texto presenta tres razones puntuales;

- **Razón jurídica: “La participación es un derecho de la ciudadanía y los niños son ciudadanos (no futuros ciudadanos)”**; La convención internacional de los Derechos del niño de 1989, a diferencia de las Declaraciones sobre Derechos del Niño –la de Ginebra de 1924 y la de las Naciones Unidas de 1959–, constituye un instrumento que es vinculante desde el punto de vista jurídico. Los artículos 12, 13, 14 y 15 concretaron el reconocimiento del derecho de los niños a la participación, así como los distintos aspectos directamente asociados a él. Como afirma Cots (2005); «Las declaraciones, constituyen una recopilación de principios generales no vinculantes, que solo tienen fuerza moral; sin embargo, la convención, además de tener fuerza obligatoria, incluye derechos civiles y políticos [...] que anteriormente parecían reservados a los adultos». La participación es, pues, un derecho de ciudadanía del que son también sujetos los ciudadanos más jóvenes, el reconocimiento de su existencia obliga a justificar y promover la participación de los niños.
- **Razón pragmática: “La participación en general –y, por tanto, también la infantil– supone una mejora de los ámbitos en los que se produce”**; Los niños han de participar en todos aquellos ámbitos que les conciernen porque contar con su participación mejorará el funcionamiento de los ámbitos en los que esta se produzca. Dicho de forma general, la calidad de un proceso, de un

ámbito o de una institución se optimiza cuando los implicados participan en ellos de forma activa. La participación está ligada a la democracia, entonces, una justificación genérica del supuesto del que partimos puede hallarse en el propio fundamento de la democracia. Se tiene la certidumbre de que una sociedad así gobernada será o funcionará mejor que una sociedad regida mediante cualquier sistema no democrático. Según Dahl la democracia promueve el desarrollo humano más plenamente que cualquier alternativa factible y los países con gobiernos democráticos tienden a ser más prósperos que los países con gobiernos no democráticos. Es decir, la democracia (y, por extensión, la participación) no solo garantiza determinados derechos fundamentales y asegura una mayor libertad, sino que también consigue que los ámbitos en los que se aplica funcionen globalmente mejor. Sumado a este Freire consideraba que una pedagogía muy participativa, ayudaba a formar personas adultas muy críticas y concienciadas (Trilla, 1986)

- **Razón educativa: “Mediante la participación se forma a buenos ciudadanos”;** Se ha relegado al tercer lugar la razón específicamente educativa de la participación infantil (cuyo objetivo es formar para la ciudadanía y los valores democráticos) porque a pesar de su relevancia evidente, no es la que debe considerarse como preferente. Si hay que promover la participación de los niños no es prioritariamente porque así se formarán para la participación futura, sino porque ya tienen el derecho a participar y porque con su participación se espera mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que esta se produzca. Por lo tanto, defender que esta se produzca en lo posible de forma realmente genuina es, de hecho, apostar por la mejor pedagogía de la participación, solo en la medida en que los niños puedan ejercer genuinamente su derecho a participar será realmente eficaz la formación para la participación y la ciudadanía (Trilla, 1986).

La institución de ciudadanía desde la niñez demandaría que las subsiguientes transformaciones sociales no puedan seguir derivando de manera exclusiva de la iniciativa de los adultos, sino que deban integrarse los sentidos, perspectivas y capacidades de acción y proposición que otorgan los niños, niñas y jóvenes a su vida cotidiana (Espitia, 2006).

Ya sea por motivos de creer en los niños como ciudadanos con pensamientos y decisiones válidas en el hoy y por ende como sujetos de derechos en su presente (no sólo en el futuro), o por creer lo socialmente establecido –que ellos serán el futuro– instaurar la participación ciudadana en los niños es un trabajo que debe empezar a realizarse. Buscar realizar su autonomía mediante este ejercicio va a producir a mediano plazo una verdadera ciudadanía, una que puede transformar el contexto en el que vive en una ciudad para las personas. Pues algo que no podemos negar y que se encuentra mejor plasmado en palabras de Tonucci; “Una ciudad de los niños es una ciudad para todos, pues un niño se preocupa de todos aquellos que son necesarios para la ciudad”

2.3. CIUDAD EDUCADORA

*Nadie educa a nadie
—nadie se educa a sí mismo—,
los hombres se educan entre sí
con la mediación del mundo*

-Paulo Freire

El término “Ciudad Educadora” nace a partir de ciertos problemas identificados en la ciudad actual, dentro de los cuales la necesidad de “reactivar” las posibilidades educativas y socializadoras de la ciudad son las primordiales a resolver puesto que suponen a la ciudad como el escenario social por excelencia de la contemporaneidad. Para hablar de los conceptos referentes a Ciudad Educadora tomaremos principalmente los propuestos por Jaume Trilla y a aquellos otros autores que puedan estar dentro de ese marco.

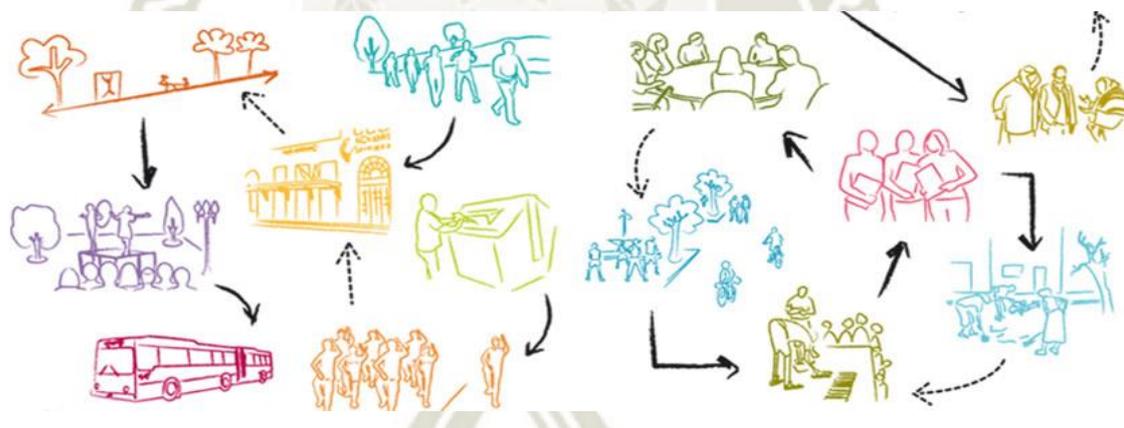


Gráfico 25. Esquema sobre ciudad educadora

Fuente: <http://www.edcities.org/exposiciones/ciudades-educadoras-acciones-locales-valores-globales/>

Para Trilla (1993) El concepto de Ciudad Educadora acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. La ciudad educativa es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios de esta trama están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza, pero

fuera del sistema de la enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.), y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de vivencias educativos informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc.). Quizás el medio urbano sea precisamente el mejor ejemplo de las constantes interacciones entre estos modos de educación.



2.3.1. ¿POR QUÉ UNA CIUDAD EDUCADORA?

Trilla plantea un modelo teórico –descriptivo y proyectivo– proponiendo tres dimensiones de las relaciones entre ciudad y educación, argumentando una línea de reflexión que hiciese del medio urbano ya no únicamente un destacado agente de formación sino el entorno educativo por excelencia, estas relaciones son las características y relaciones con la educación que posee una ciudad educadora;

- **Aprender EN la ciudad;** Entender la ciudad como contenedor de instituciones y recursos educativos. Las ciudades son entornos educativamente densos, plurales y dinámicos. Una ciudad incrementa su nivel educativo si multiplica y diversifica sus recursos educativos, si utiliza mejor los que ya posee organizándolos y si los pone a disposición de toda la ciudadanía para compensar las desigualdades que puedan existir para acceder a ellos
- **Aprender DE la ciudad;** La ciudad por sí misma educa, es un agente de educación informal, transmite valores (antivalores también), contiene elementos de cultura, modelos sociales, etc. Esta dimensión nos hace ver no sólo los valores, actitudes y comportamientos cívicos presentes en el medio sino cuales faltan y cuales habría que fomentar. Así la ciudad educadora llega a ser un proyecto de formación de ciudadanía. El medio urbano es un denso, cambiante y diverso emisor de información y de cultura.
- **Aprender LA ciudad;** la ciudad como un contenido educativo, cuyo objetivo es mejorar el conocimiento que los ciudadanos tienen del lugar en el que viven, desarrollar su sentido de permanencia y su capacidad crítica. Así, siendo la ciudad un facilitador del aprendizaje informal resulta útil para la vida ciudadana (Trilla, 1986).

2.3.2. EL DERECHO A LA CIUDAD DESDE LA INFANCIA

El derecho a la ciudad se introdujo en el debate urbano con Henri Lefebvre en 1969, siendo esta una idea que se usa actualmente para cuestionar la vida en las ciudades de hoy, ciudades cuyos cambios y condiciones se ven afectadas principalmente por el capitalismo y la vida

rápida-de consumo que este mismo genera en la cotidianidad de los que vivimos en lo urbano. Según Harvey (2012) «el derecho a la ciudad es mucho más que el derecho a acceder a los recursos que la ciudad ofrece: es el derecho a cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo a nuestros anhelos más profundos».

Esta afirmación nos abre la puerta a reconocer las ciudades como los lugares en los que pasamos nuestra vida y por lo que el intervenir en ellas resulta ser, más que un derecho, un deber.

Quizá el peligro que más atenta a las ciudades, es el vínculo directo que el sistema capitalista tiene en el proceso urbano y la transformación en sí. Tonucci nos expone el tema de forma más directa argumentando lo siguiente; “Se ha priorizado las necesidades del hombre trabajador y por ende se han derivado las características básicas de nuestra vida social: la relación humana que se crea en las calles, plazas y espacios públicos”. Es pues, el hombre promedio el que sirve como estándar de usuario y es para él, debido a qué es quien tiene más posibilidades de convivir en una sociedad masificada por el capitalismo, que están construidas las ciudades.

Entonces, al hablar de una ciudad educadora ¿No nos referimos a una ciudad que ha de tener las facilidades para ser explorada por todos y no sólo a un grupo mayoritario? Si son sólo las necesidades del hombre promedio las que son atendidas ¿Qué pasa con aquellas personas y sus ideales sobre la ciudad que quieren? Si son sólo unos cuantos los que pueden acceder a todos los recursos y servicios que una ciudad debiera ofrecer ¿No estamos ayudando a disgregar la sociedad? Gigos y Saravia (2007) van más allá al exponer su posición sobre lo que implica el derecho a la ciudad, para ellos es necesario enfrentar «la ciudad de las mayorías» a un urbanismo para «el último ciudadano» y definen al último ciudadano como aquel para quien es más complicado y/o el último en acceder a los servicios de la ciudad.

Sin buscar reducir las dificultades y complejidades que atraviesan todas las minorías, desde esta investigación ponemos a la infancia como aquel

grupo ciudadano que como integrantes alberga a los “últimos de la fila” pues independientemente de las diversas adversidades que los otros grupos puedan enfrentar, la infancia tiene impuesto un yugo -social y legal- que para muchos no pasa de ser un simple atributo pero que para otros pocos nos resulta un gran desequilibrio, nos referimos a la dependencia.

Para saber si los niños actualmente están ejerciendo su derecho a la ciudad, basta con respondernos las siguientes preguntas; ¿Hay niños jugando libremente por la ciudad? Y, de poder hacerlo mañana ¿Qué ciudad entregaríamos a la infancia? La respuesta termina por agregar otro desbalance en la vida de los niños «la injusticia espacial» limitando la infancia, nuevamente, a aquello que para el adulto es lo conveniente.

Como la vemos, la ciudad de hoy ya no es un espacio apto para los niños y pasa a producir (en el mejor de los casos) espacios segregados para su uso. Esto no hace más que reforzar la idea de que los niños como “seres en proceso” que se cree que son, ameritan una sobreprotección y seguridad especial sin embargo el derecho a la ciudad no explica que son unos pocos los que pueden disfrutar con plenitud la ciudad y que otros grupos sólo podrán estar en aquellos que son diseñados exclusivamente para ellos y bajo la vigilancia de adultos.

Mientras no se entienda que los niños tienen el derecho a caminar libremente, de ejercer el juego, explorar y vivir seguros en toda la ciudad –y no solo en donde los adultos lo vean por conveniente- no podremos hablar de un acercamiento a que los derechos de la ciudad (para los niños) se estén cumpliendo. Hasta entonces, debemos preguntarnos ¿A qué se debe el miedo en hacer que la ciudad y todos sus lugares estén abiertos a recibir a todos? En palabras de Segovia (2017); La expulsión de la infancia de las calles y la creciente ordenación de sus hábitos y de su uso del espacio, encontraría una de sus principales motivaciones en cierta falta de valentía por parte de los adultos para confrontar su punto de vista con el de la niñez.

2.4. ESCUELA ABIERTA

Antes de poder definir la escuela abierta y sus implicancias es necesario explicar el marco conceptual de dos temas; la educación y arquitectura educativa, pues es de estos que se desprende y se forma la idea de escuela abierta. Las definiciones aquí expuestas son las que conversan con lo que el modelo de escuela abierta requiere en materia de educación y arquitectura.

2.4.1. EDUCACIÓN

A lo largo del tiempo, diversos autores han tratado de darle una definición a la educación, sería pretencioso decir que los mencionados aquí son los correctos o los que encierran un concepto más esclarecedor y amplio, sin embargo, ahondaremos en aquellos conceptos que nos servirán para poder encaminarnos a entender el tipo de educación (que desde la perspectiva de esta investigación) es en la que hay que enfocarse y se requiere en la primera infancia.

Freire (2013) sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. En este marco de definición precisamos que según Pontual; Freire entendía la curiosidad como el motor fundamental del proceso de construcción de conocimiento. Un conocimiento que no se acaba y que se construye colectivamente. Freire y su postura de una –educación liberadora- nos da a entender que educación abarca un concepto y proceso más amplio que simplemente enseñanza, pues esta última esta netamente referida a una instrucción de conocimientos. Entonces, educación es llegar a conocer críticamente la realidad, para poder obtener una lectura crítica del mundo y a partir de ello poder actuar en su transformación.



Gráfico 26. Niños jugando y aprendiendo en la calle, 1965.

Fuente: Blog personal Cristian Eslava

Tradicionalmente ha existido una vinculación entre educación-escolarización, como si la segunda fuera la única forma única y genuina de educación, hasta llegar a confundir la una con la otra. Pero la evidencia nos dice que la educación va más allá de la escuela, con ella o a pesar de ella pues las evidencias educativas significativas que recibe una persona en su proceso vital son constantes y generadas en los espacios y

situaciones menos pensados (Trilla, 1986).

Pero si hay algo en lo que los numerosos autores coinciden es que la educación es un proceso/acción sobre el ser humano con el fin u objetivo de proporcionarle capacidades y atributos que permitan su desarrollo y a lo largo, su inserción en la sociedad. Pero entonces, ¿Hasta qué punto la educación debe ser una acción guiada o instruida? Según la UNESCO, la educación es también una **experiencia social**, en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases, de los conocimientos teóricos y prácticos. Esta experiencia debe darse antes de la edad escolar obligatoria (según diferentes formas y en función de la situación) experiencia en la que las familias y la comunidad deben involucrarse. Esta definición da pie a que podamos desglosar otros tipos de educación, y no sólo aquella –la formal– que generalmente concebimos cuando hablamos de la educación de los niños como un derecho intrínseco de estos (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

2.4.1.1. TIPOS DE EDUCACIÓN:

De los diferentes tipos de educación catalogados hasta la fecha, nos vamos a centrar en aquellos que nos interesan y estos son aquellos que se clasifican según *el contexto en el que se imparten*; La Educación Formal, Educación No Formal, Educación Informal.

Coombs y Ahmed los denominan de la siguiente forma;

- **Educación Formal:** “Sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”.
- **Educación No Formal:** “Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”.
- **Educación Informal:** “Un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación en el medio ambiente” (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

Relacionando el concepto antes mencionado que maneja la UNESCO en materia de educación, podríamos afirmar que la Educación Informal es la que más encaja con ella. Y es que la educación informal es un proceso que implica una conexión con la realidad inmediata del niño y con quienes forman parte del contexto en el que se va a desenvolver por lo que, desde ya, nos comprometemos a pensar en los espacios en los que estas prácticas se van a propiciar y re-pensar los espacios en los que actualmente –si es que fuera así– se están dando.



Gráfico 27. Niños jugando

Fuente: Blog personal Cristian Eslava

2.4.1.2. LA EDUCACIÓN INFORMAL Y SUS ATRIBUTOS

Según Colley en 1947, una vez consolidada la educación formal en los países desarrollados, surge la educación no formal por motivos de fallos en el sistema educativo y por necesidad de aumentar el crecimiento económico de ciertas colonias y así generar equidad social en la población. Pero es en 1970, como resultado de investigaciones de temas socio-culturales y teorías situadas en el aprendizaje, que hasta su momento estaban enfocados en procesos de enseñanza, que las investigaciones se trasladan a los diferentes procesos que pone en marcha el individuo para adquirir conocimientos. Es bajo este contexto que se define y habla por primera vez de Educación Informal (Asensio, Asenjo, & Castro, 2012).

Actualmente la escuela ha dejado de ser el único lugar donde ocurre el aprendizaje y tampoco puede pretender asumir, por sí sola, la función educacional de la sociedad (Aguirre y Vásquez, 2004). La Educación Informal, en general, carece de organización y frecuentemente del sistema, sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo, incluso, el de una persona altamente escolarizada.

Así como existen relaciones y semejanzas entre los tres tipos de educación de los que estamos hablando, sus diferencias son las que más nos ayudan a definir lo que la educación informal comprende. Vásquez, considera las siguientes características como aquellas que diferencian a la educación informal de las otras;

UNIVERSALIDAD: Refiere a los destinatarios de las acciones educativas. El contexto de Educación Informal incluye a todas las personas, la capacidad de aprender es inherente al ser humano.

DURACIÓN: La permanencia y duración va variando de acuerdo al contexto. El contexto informal se extiende a lo largo de toda la vida, su duración es ilimitada, a diferencia de otros contextos de educación (Belén Martín, 2019).

Para Eshach y McGivney El aprendizaje informal genera una motivación intrínseca a diferencia de la formal, pues la primera solo tiene lugar si los contenidos que se den son de interés personal para la persona o responde a una necesidad específica. Por lo que la recepción de estos tendrá un alto grado y mayor valor en la persona que los recibe. Es a raíz de esta afirmación que Asenjo, Asensio y Rodríguez-Moneo realizan un cuadro comparativo sobre la Planificación del proceso de aprendizaje en programas de educación formal e informal llegando a lo siguiente (Asenjo & Asensio, 2012).

	APRENDIZAJE FORMAL	APRENDIZAJE INFORMAL
MOTIVACIÓN	Extrínseco	Mayor Intrínseco
ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTO	Conocimiento previo activo	Activación premeditada
INTERACTIVIDAD	Baja	Alta
EMOCION	Menor manejo de la carga emocional	Mayor manejo de la carga emocional
TOMA DE CONCIENCIA	No provocada, es escasa	Es buscada directamente

Gráfico 28. Aprendizaje Formal vs Aprendizaje Informal

Fuente: Elaboración propia

Sumado a estos conceptos, un motivo más por el que la educación informal debería tener mayor presencia de la que actualmente se le da en la formación de la primera infancia, se encuentra en la publicación de la UNESCO titulada “La educación encierra un tesoro” pues la educación informal fomenta, libremente y de forma orgánica, dos de los cuatro pilares en los que –según la UNESCO- debiera basarse la educación (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

APRENDER A CONOCER: Supone en primer término –Aprender a Aprender- ejercitando; la atención, la memoria y el pensamiento. Puede considerarse medio y finalidad de la vida humana. Como medio, consiste en aprender a comprender el mundo que lo rodea y como fin, el placer de comprender, conocer y descubrir. Es aquel incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo autonomía de juicio. *El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca, y puede nutrirse de todo tipo de experiencias.*

APRENDER A VIVIR JUNTOS: La educación tiene una doble misión; enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir con la toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia en todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. *El descubrimiento del otro no se da sin antes darse el descubrimiento de uno mismo, por ello se debe apuntar a que el niño descubra quien es él para poder “aprender a vivir juntos”.* Es por ello que esta relación debe darse en un –contexto de igualdad– de esta forma se pueden dar objetivos y proyectos comunes, sin prejuicios y hostilidad (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Es debido a todos estos conceptos, definiciones, factores, etc... que la educación informal puede posicionarse como la más importante en la vida de cualquier persona pues es el conjunto de experiencias, sin

distinción de contexto o ámbito, que el ser humano tiene a lo largo de su vida (experiencias que pueden ser compartidas o individuales) y que tienen un componente esencial del cual carecen las otras dos, ya que este tipo de educación es inherente al ser humano. Es ese cúmulo de experiencias vividas que hemos repensado, analizado y vuelto a repensar las que nos hacen aprender sobre nosotros mismos y sobre quiénes y lo que nos rodea. Es el ser humano quien busca (sin planificarlo premeditadamente) la educación informal. Y es esta la que nos deja un verdadero aprendizaje, que, al no estar sistematizado, nos acompaña durante todo nuestro paso por el mundo.

2.4.1.3. LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

El concepto de educación que se plantea para el niño no es, ni debe ser, de sólo una enseñanza escolarizada, sino que debe buscar una forma de potenciar sus capacidades natas más que la de transmitirles conocimientos establecidos. Tal y como expone el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niños de las Naciones Unidas (1989), la educación del niño debe estar encaminada en estos puntos:

- Desarrollar personalidad, aptitudes y capacidad mental y física del niño hasta el máximo.
- Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y los principios según la carta de la ONU.
- Inculcar al niño el respeto a sus padres, su identidad cultural, idioma y sus valores, de los valores en el lugar que vive, en el nació y las civilizaciones distintas a las suyas.
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad.
- Inculcar el respeto al medio ambiente natural (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Debido a las características que presenta la infancia, antes que instruirles conocimientos es necesario que los niños tengan la posibilidad de desarrollar su personalidad y autonomía. Numerosos estudios han demostrado que el niño cuenta con una mente absorbente durante sus primeros años de vida por lo que la forma en que se le impartan conocimientos en esta etapa será fundamental para su futuro desarrollo.

Ya en el Siglo XX, pedagogos como Rosseau, Pestalozzi y Froebel proponían una educación diferente, en la que el niño debía ser dejado tan libre de trabas como fuera posible para que pueda construir su experiencia sensorial directamente (sin adultos que la dirigieran) para luego permitir que la memoria proporcionará estas experiencias al entendimiento. Años más tarde Maria Montessori tomo estas pedagogías como base para dar un paso más allá, Montessori nos dice que debemos basar la educación de los niños en la libertad de aprendizaje para así potenciar su capacidad de hacer frente a los problemas de la vida cuando llegue a la adultez. Dentro de los principios educativos que debe tener la primera infancia según Montessori, destacan (Barrán, 2007).

PRINCIPIOS EDUCATIVOS MONTESSORI EN LA PRIMERA INFANCIA		
MENTE ABSORBENTE	INFANCIA	INDEPENDENCIA
<p>Debido a su “mente absorbente” el niño posee una intensa e incesante actividad mental.</p> <p>Incorporando lenguaje, cultura, inteligencia que construye, voluntad, sus habilidades de comunicación se fundamenta su personalidad</p>	<p>El niño absorbe conocimiento con su vida psíquica. Las impresiones forman la mente del niño.</p> <p>Es en un proceso de tres años que se sientan las bases de su personalidad, de su ser social y su espiritualidad.</p>	<p>El niño debe cometer sus propios errores, ya que estos forman parte del aprendizaje.</p> <p>Darle al niño autonomía le permite desarrollar amor propio y seguridad en sí mismo.</p>

Gráfico 29. Los principios educativos Montessori

Fuente: Elaboración propia

Los conocimientos por sí solos, no garantizan una formación autónoma, sino que han de ser acompañados por vivencias emocionales, experiencias colectivas y dialógicas para que sea una práctica educativa auténtica y que tenga valor real en la vida de los niños. Es por ello que muchos pedagogos, entre ellos Francesco Tonucci, sostienen que la mejor educación que puede tener un niño se da mediante el juego en libertad; “Los aprendizajes más importantes en la vida se dan jugando en la primera infancia, el niño crece jugando, aprende mucho más jugando que estudiando y haciendo que mirando.” Para Tonucci, el juego brinda recursos para toda la vida, pero este juego debe darse en libertad. *“El juego es placer y no soporta vigilancia y acompañamiento, la autonomía es un camino que se enseña poco a poco y debemos fomentarla para que ese juego sea menos vigilado/acompañado y más un juego libre”* (Tonucci, La ciudad de los niños, 1996)

Rosseau y Comenio han afirmado que el juego es el medio/método más eficaz de aprendizaje, al ser el juego una actividad total, no es recomendable hacer una distinción entre juego y trabajo pues llega a ser una forma de expresar que mientras una es una actividad seria la otra no, cuando para el niño no hay nada más serio que el juego. Está establecido en la Declaración Universal de los Derechos del Niño que “El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, las cuales deben estar orientado a fines perseguidos por la educación” es decir, no podemos hablar de juego sin hablar de aprendizaje y viceversa. La experiencia del juego permite la expresión libre del niño, es la forma en la que proyecta su mundo, al hacerlo reproduce sus vivencias y las relaciones que tiene con su entorno.

2.4.1.4. EL JUEGO Y LA INFANCIA



Gráfico 30. Niños jugando, 1930

Fuente: Blog personal Cristian Eslava

Si hay algo en lo que coinciden Montessori, Freire y Tonucci es que la educación en los niños, debe ser una práctica libre. Entonces, no debería existir una diferencia entre el juego libre y aprender en la primera infancia. Ya que cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño, se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje siendo justamente eso lo que fomenta el juego en libertad.

El juego es un medio de conocimiento para el niño, tanto de sí mismo y de los demás, como del mundo que le rodea. Jugar favorece la motricidad, los sentidos, las facultades intelectuales, los hábitos sociales y de cuidado de uno mismo. El juego permite desarrollar las siguientes funciones;

- **Desarrollo Social;** El niño necesita de sus iguales y mayores para jugar y aprender a jugar. Esto favorece a que el niño aprenda a respetar a los demás, a contar con ellos y observar su entorno.
- **Desarrollo Emocional;** El juego infantil es expresión pura, el niño aquí manifiesta sus emociones y externaliza sus fantasías, recreándolas en la realidad.
- **Desarrollo mental;** Mediante el juego el niño agudiza su inventiva, se pone en situaciones de problema e intenta resolverlos a la brevedad. Además, desarrolla su aspecto investigador y curioso, de manera que, ante un mundo tan cambiante, puede desarrollar juegos de fantasía y realidad.

Como anteriormente hemos visto al momento de desarrollar el Eje de Infancia, el desarrollo de estas tres funciones en los niños es de vital

importancia por lo que si el juego es el medio más propicio para desarrollarlos, debemos propiciar una cultura de juego en el contexto educativo del niño antes que una cultura de escolarización (Tonucci, 2009).

2.4.1.5. ENTONCES ¿QUÉ EDUCACIÓN PRIORIZAR EN EL NIÑO?

Se puede decir que la educación informal y el juego libre tienen características y un fin similar, ya que sus acciones permiten crear experiencias destinadas al aprendizaje del ser humano/niño y son estas acciones las que ayudan a la formación de autonomía en la etapa de la primera infancia. En base a los conceptos que hemos visto también podríamos afirmar que, aunque sea una afirmación a priori, la educación que se debe fomentar en la primera infancia es la informal. Pues si desde pequeños priorizamos la curiosidad intelectual en los niños mediante el juego libre, será más fácil que pueda construir una personalidad y más adelante tenga la autonomía necesaria para enfrentar problemas y decidir cuál será el papel que va a tomar en la sociedad. Es necesario que esta exploración personal, a manera de juego, se presente desde una edad temprana para que pueda despertar sus talentos, motivaciones y a la vez, conectarse con su realidad inmediata para poder compartir con sus semejantes y ser consciente desde pequeño que tiene una presencia cívica-social importante en su comunidad ejerciendo aquellas aptitudes para las que demuestra talento, pero sobre todo interés. Por ello, antes que pretender inculcar conocimientos, información y teorías en el niño. Es primordial y necesario buscar que el niño experimente y conozca, libremente, sobre sí mismo, quienes lo rodean y sobre todo su entorno de esta forma no vamos a formar simples estudiantes, sino verdaderos ciudadanos

2.4.2. ARQUITECTURA EDUCATIVA

*Pongo el énfasis en lo colectivo.
Y estoy convencido de que el origen de la arquitectura está en lo público.
Para mí, las escuelas son el mejor ejemplo cuando se habla de lo público.
El edificio de un colegio es una especie de urbanismo,
y básicamente, lo que yo hago
es una arquitectura urbanística*

-Herman Hertzberger

¿En qué momento Arquitectura y Educación se volvieron conceptos aptos para vincularse? Richard Meier en la ceremonia de premiación del Pritzker en 1984 afirmó lo siguiente; *"La arquitectura es vital y perdurable porque nos contiene, describe el espacio, el espacio en que nos movemos, la salida y el uso"* (Quintal, 2017). En este sentido, resulta natural pensar que en algún momento de la historia el espacio en el que se da el proceso del desarrollo de capacidades del ser humano, es decir la educación, haya tenido que causar curiosidad tanto en Pedagogos como en Arquitectos, generando preguntas sobre cómo ese desarrollo se podría ver influenciado y/o afectado por las características del espacio que lo contiene.

Decir que desde un momento en específico Arquitectura y Educación se vincularon, sería desacreditar tanto los espacios informales en los que se dio el aprendizaje - antes de un sistema educativo formal- como el mismo aprendizaje dado. Siendo el aprendizaje un proceso inherente en el ser humano, podemos especular que desde el momento en el que la persona produjo algún tipo de



Gráfico 31. Familisterio, espacio que además de la vivienda permitió también la educación informal

Fuente: Blog urban-networks.

aprendizaje/conocimiento, el lugar en el que estos procesos se dieron ya estaba generando algún vínculo, leve y sin premeditarlo, con la persona y su proceso de aprendizaje. Entonces, podemos decir que desde antes que se cree un sistema educativo formal y siendo la arquitectura, aquel espacio que nos contiene, ésta ya había tenido presencia en el proceso educativo/aprendizaje de la persona incluso antes de que la Arquitectura considerará a la educación como una rama de la disciplina.

Sin embargo, si queremos ubicarnos espacio-temporalmente, es a partir de la Revolución Industrial –Siglo XVIII- que se empieza a formalizar/estandarizar la educación usando a la Arquitectura como un medio para lograr esto. En esta época se multiplica la construcción de escuelas y el tiempo que se dedica a la instrucción formal en la infancia. Prusia decreta en 1763 la escuela obligatoria desde los 5 hasta los 13 años, mientras que en Francia se crea el sistema educativo jerárquico y centralizado. A partir de esto, otros países Europeos también empiezan a generar modelos basándose en los implementados por los países antes mencionados y así es que se difunde la educación estatal.

Al ser este un proceso tan rápido, según testimonios de autores posteriores a estos años, la Arquitectura de estas escuelas se limita a ser una copia de los modelos tradicionales, en los cuales las clases se disponen a lado de un pasillo dedicado a la circulación. En este periodo tampoco existió una gran preocupación por la pedagogía que se desarrollaba en las aulas, siendo la educación una actividad en la que el profesor imparte el conocimiento a unas filas de alumnos ubicados en sus pupitres.

En el transcurso de los siglos XVIII y XIX surgieron críticas al modelo pedagógico tradicional que pensaba al alumno como un receptor pasivo del conocimiento, que debía reproducir mecánicamente la cultura imperante. Esta renovación pedagógica consideró al niño como centro y fin de la educación, y tuvo una primera etapa romántica e idealista (Barrán, 2007). Es con Rosseau y Tolstoi que se constituye lo esencial de la “Nueva Educación”, cuya educación se basa fundamentalmente en

la “psicología del niño” y en el respeto por la infancia porque ella tiene en sí misma un valor y, también, la posibilidad de su desarrollo hasta su perfeccionamiento. Este desarrollo sólo puede efectuarse en la naturaleza, por ser el único que conviene al niño, donde puede actuar con libertad y donde no se encontrará solo, así esta educación ya no se limita a la familia y escuela, sino que se la proponen como un acontecimiento social.

Pero no es hasta el Siglo XX que surge el verdadero movimiento reformador de la pedagogía, cuya tendencia consiste en darle a la educación un carácter activo. Desde que el campo de la pedagogía, empieza a ser una disciplina importante en la educación y metodologías como la Montessori y Waldorf toman respaldo, la comunidad educadora empieza a considerar a los alumnos como individuos con capacidades diferentes que requieren distintos métodos y medios para aprender. Es a raíz de estos postulados y diferentes experimentos –sobre todos los realizados por Montessori, ya que son estos los que pudieron comprobarse– que Educación y Arquitectura empiezan a vincularse verdaderamente y experimentando, pues estas investigaciones pedagógicas encontraban al espacio en el que se desarrolla y vive el educando, como un factor crucial e imprescindible para adquirir un desarrollo estimulante y trascendental.

Es así que a inicios del Siglo XX Arquitectura y Educación empiezan a vincularse, tratando de dar respuesta a cómo debiera ser el nuevo espacio educativo. Aunque la relación entre arquitectura y pedagogía es particularmente muy importante en las décadas del veinte y del treinta, es en los contenidos sociales y los logros espaciales de la arquitectura del Movimiento Moderno —en la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX— que comenzó la gran preocupación de distintos arquitectos por desarrollar este tema, como lo comprueban las recopilaciones sobre arquitectura escolar europea del siglo XIX hechas por Edward Robert Robson, Felix Narjoux o Karl Hintrager (Ramírez Potes, 2009)

La arquitectura escolar fue realmente uno de los temas por excelencia del proyecto de arquitectura del Movimiento Moderno, en gran medida de clave sanitarista, dirigida a un mayor contacto con el ambiente natural, con el aire y el sol, lo que coincidía con la idea de mayor transparencia espacial y la disolución de las fronteras entre interior y exterior que subyacían en la nueva arquitectura, la cual fue caracterizada en su momento por Le Corbusier como “receptora de luz y sol”(Martínez, 2003). Por su lado, el Congreso Internacional de Arquitectura Moderna (CIAM) tiene el objetivo de definir un nuevo concepto de arquitectura contemporánea, una que dé respuesta a las



Gráfico 32. Escuela primaria Darmstadt

Fuente: Repositorio U Chile

nuevas cuestiones sociales, entre las que se encuentra la arquitectura escolar adaptada a la ciudad y a los nuevos métodos de enseñanza

Tras la Segunda Guerra Mundial, Arquitectura y Pedagogía se unen definitivamente. Es

Hands Scharoun quien, con su proyecto de escuela primaria en Darmstadt, se encarga de romper con el modelo tradicional de colegio, preocupándose por los procesos de aprendizaje de los niños en relación con los espacios. Así se inicia un proceso de cambio y reivindicación total en la estructura de los colegios, que se encuentra precedido por algunas otras aproximaciones a nuevos modelos de escuela (Ramírez Potes, 2009).



Gráfico 33. Arquitectura Estructuralista de Herman Hertzberger

Fuente: ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.

Ya en los años setenta, la arquitectura escolar del Movimiento Moderno se ve trasformada por la aparición de las nuevas ideas de estructuras flexibles. Es dentro de este marco, en el que se desarrolla en Holanda, la "arquitectura estructuralista", que busca establecer nuevas relaciones entre las personas y el espacio. Aquí podemos situar a Herman Hertzberger, como el último seguidor de la corriente que continúa entre nosotros, el cual busca dar respuesta a las necesidades de las escuelas, mediante una nueva estructuración del espacio (Barranco 2017).

2.4.2.1. TIPOS DE ARQUITECTURA EDUCATIVA HASTA LA FECHA

Es necesario tipificar a la Arquitectura Educativa tomando en cuenta no sólo aquellos espacios que han sido producto de metodologías educativas o procesos educativos formales, sino también hacer lugar para aquellos espacios donde el aprendizaje se dio muchas veces desde antes que se pretendiera concebir un espacio destinado a la actividad educativa o sin un modelo pedagógico que lo respalde y hasta a aquellos espacios que en la actualidad intervienen en el aprendizaje del ser humano usando diferentes recursos. Por ello, tomaremos como respaldo y base dos investigaciones ; "Arquitectura y Pedagogía: La disolución del aula, Mapa de espacios

arquitectónicos para un territorio pedagógico” & “Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo” publicaciones producidas por Melina Pozo Bernal y Pedro Barran, respectivamente, con el fin de sistematizar una línea cronológica de la evolución de los espacios que han albergado la actividad educativa del ser humano.

- **ESPACIO OCUPADO “La Educación Individualizada”**



Gráfico 34. Espacio Ocupado

Fuente: Pozo Bernal

La autora los precisa como aquellos espacios “antes de...” un espacio que no fue pensado para un fin educativo pero que reúne las condiciones favorables para una actividad educativa. Los espacios

“arquitectónicos” seleccionados aquí, resaltan la importancia de crear lugares mixtos, trascendentes, con

personalidad, estimuladores de aprendizaje y no sólo espacios delimitados.

Podemos ubicar aquí a los espacios en los que se daba una educación informal y el ambiente que lo albergaba propiciaba cierta hospitalidad para dicha actividad que a final podía generar una relación entre espacio y memoria para el usuario, como aquellos espacios en los que un niño, antes de que este tenga la edad para ir a la escuela, se sentaba para escuchar las historias de sus abuelos, o aquellas salas de estar familiares donde el padre les hablaba a sus hijos sobre música sacando vinillos y mostrando fotografías. Cuando entendemos la transmisión del conocimiento como una revelación o descubrimiento, el espacio en que se da esto es importante y queda en la memoria.

- **ESPACIO JERARQUIZADO “El conocimiento les pertenecía a unos pocos”**

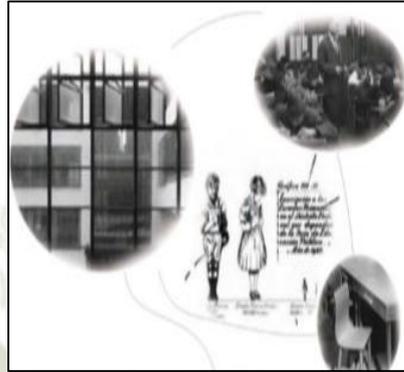


Gráfico 35. Espacio Jerarquizado

Fuente: Pozo Bernal

manifiesto de formar mentes.

Estos espacios son los que se dieron antes de una tipología específica y de una educación obligatoria para todos, cuando la educación era sólo para un grupo selecto. Aquí se demostró el valor indiscutible de la arquitectura como vehículo para la transmisión de ideas, formando parte del

En este tipo de aprendizaje, los roles de los distintos actores están muy marcados y también su posición en el espacio (Skinner, 1938). Modelos arquitectónicos basados, en su mayoría, en programas netamente funcionales parecidos a los de hospitales y cárceles. Aquí la arquitectura se hace cómplice para dar el control a los adultos y mantener a los niños –educandos– en control y manejo.

- **ESCUELA UNITARIA “Todo es aula”**



Gráfico 36. Escuela Unitaria

Fuente: Pozo Bernal

carácter aglutinador, complejo y abierto a múltiples interpretaciones, generador de libertad y de personalidad, calificativos que caracterizan la sociedad contemporánea de la

Este espacio interesaba seleccionar aquel esencial, envolvente del ser humano. Espacio diáfano, pero focalizado (Lancaster, J. 1803). La recuperación del espacio único como modelo de escuela se produce, por su

fecha. En estos espacios, la conexión con el exterior se hace indispensables para establecer relaciones y divagar entre períodos de concentración.

- **ESCUELA TRADICIONAL O GRADUADA**



Gráfico 37. Escuela Tradicional

Fuente: Pozo Bernal

Basada en la educación obligatoria dentro del espíritu del “utilité” de la ilustración, que busca formar ciudadanos útiles para el estado, la escuela nueva es el primer espacio en el que se usaron conceptos de un modelo pedagógico con el propósito de vincularlos a la Arquitectura. En palabras de Barrán (2007); La intención de

aislarse del mundo exterior se reflejaba claramente en la arquitectura. El Colegio se organizaba según el tradicional esquema claustral, un partido introvertido que creaba un espacio propio aislado del contexto urbano.

A diferencia de los primeros tres espacios -en los que se dio la educación- catalogados, la escuela tradicional tiene ejemplos más claros para exponer e identificar con claridad los vínculos que se dan entre las concepciones del método educativo tradicional y la arquitectura, pues al ser este tipo de escuela la más difundida en el mundo, llegando incluso a estar vigente en la actualidad, (sobre todo con gran presencia en el marco peruano) se ha llegado a definir las características determinadas para reconocer la Arquitectura de una escuela tradicional:

- Se organizan en base a patios introvertidos.
- Están cerrados al medio urbano, a través de cercos perimétricos o pabellones.
- Las ventanas que dan hacia el exterior están diseñadas para que el niño no pueda ver a través de ellas, son pequeñas, altas

o poseen carpintería que permita el paso de luz y aire, pero no visuales.

- Las zonas de circulaciones están orientadas hacia los patios internos.
- Las aulas son espacios rectangulares, de enfoque unidireccional hacia la pizarra, en algunos casos existe una tarima para el docente como símbolo de autoridad.

En resumen, encontramos este modelo de escuela hecho por pabellones en los que se agrupan las aulas en paquetes, pabellones que rodean un patio interno pensado no tanto en el uso que este pudiera tener sino en su capacidad funcional y de organizar el partido. Espacios carentes de experiencias espaciales, pues su estructura está ligada fuertemente con las concepciones de aprendizaje que la educación tradicional presentaba, que en general optaba por una currícula estricta y estandarizada, brindada por una autoridad docente el cual era el centro del conocimiento y el aprendizaje se encontraba limitado a los parámetros en los que la escuela física podía existir (Barrán, 2007).

- **LA ESCUELA NUEVA “El orden moderno”**

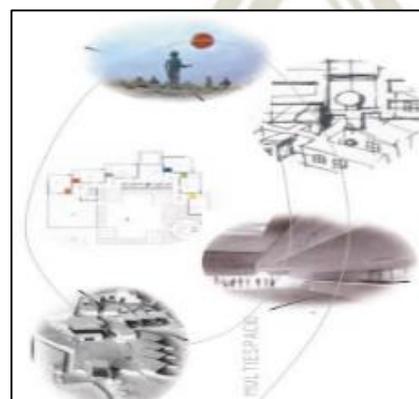


Gráfico 38. Escuela Nueva

Fuente: Pozo Bernal

Moderno quienes buscaron dar respuestas a las renovaciones pedagógicas, que toman los conceptos expuestos por los

La Escuela nueva toma vida con Froebel y Pestalozzi, que llegaron a concretar dos modelos en contraposición a la Escuela Tradicional, el Kindergarten y La escuela Nueva. La Arquitectura no se muestra ajena a estos cambios pedagógicos y son los representantes del Movimiento

pedagogos para diseñar nuevos espacios en los que primaba la idea de una educación libre para los niños.

Los conceptos por los que se guió la Arquitectura de la Escuela Nueva, muy diferentes a los de la tradicional, primero porque dejó de ser una educación en la que el conocimiento era impartido por el docente y este paso a ser un mediador y el niño se volvió el centro/fin del proceso educativo, además de fomentar el aprendizaje a través de la actividad y la experiencia reconociendo el juego como parte importante del proceso de enseñanza.

Esto derivó en una Arquitectura con mayor exploración y riqueza espacial, libertades y exploraciones que antes los proyectistas no se podían dar pues debían seguir un modelo más rígido, la Arquitectura de la Escuela Nueva presenta en general las siguientes características:

- Escuelas experimentales, al aire libre, que destacan el valor del juego y el interés del niño por la naturaleza.
- Las aulas presentan mobiliario móvil que permite configurar el espacio de diversas formas con el objetivo de fomentar la creatividad de los niños y que sean ellos los que se apropien del espacio.
- El espacio exterior se convierte en un espacio educativo por lo que se vuelve importante en el diseño, fluyendo entre ambientes y vinculándolo con la naturaleza.
- Se busca la fluidez y transparencia, para conectarse con la naturaleza que envuelve al edificio escolar, con el propósito de protegerlo de su contexto urbano.

La escuela nueva busco alejarse de la tradicional instaurando cambios que serían los primeros pasos para el verdadero cambio y cuestionamiento del vínculo entre Arquitectura y Educación (Carmona Buendía, 2019).

▪ LA ESCUELA ESTRUCTURALISTA “Arquitectura sistémica”

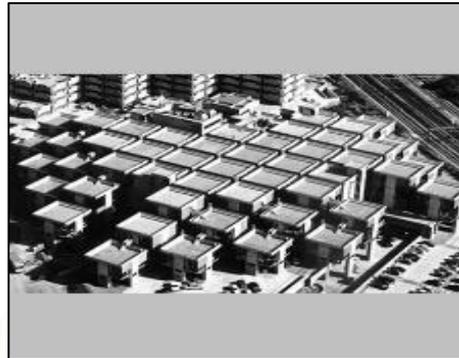


Gráfico 39. Escuela Estructuralista

Fuente: Pozo Bernal

“Desde finales de la década de los sesenta y durante la de los setenta, la mejor literatura producida sobre educación consistió en los discursos críticos contra la escuela. Fueron negaciones y puestas en cuestión, más o menos radicales, de una institución que hasta entonces, y a partir sobre todo del siglo XIX, lo había prometido todo en cuanto a la igualdad, la regeneración de los pueblos, el progreso humano y social, etc (Trilla, 1999).

Es debido a estas posturas críticas que se comienza a dudar de la racionalidad del modernismo, incluso los arquitectos llegaron también a cuestionar ese pensamiento racional y ortodoxo. La pedagogía había cobrado vida, permitiendo a posibilidad de explorar diferentes métodos y prácticas educativas en este marco situamos la Arquitectura Educativa de Herman Hertzberger, Van Eyck y Bakema, quienes influenciados por la sociología y el estructuralismo de Lévi-Strauss, la aparición y difusión de la educación no formal e informal, llegaron a ser los primeros en hablar de integrar la educación con la ciudad, pensando en la educación como una actividad que iba más allá de los límites que establecía una escuela y su currícula. Las características que esta Arquitectura dejó se presentan de la siguiente forma

- Usaron una composición abierta y flexible, para que pueda adaptarse al cambio.
- El edificio busco la conexión con el exterior y un vínculo social mediante una estructura abierta a su entorno

- La idea de aula como espacio primordial para el aprendizaje se dejó de lado y se fomentaron los espacios de uso múltiple, las zonas de circulación cobraron una mayor importancia.
- Todo el conjunto educativo empezó a concebirse como un espacio para el aprendizaje, sobre todo los espacios de alto flujo, donde se daban intercambios del conocimiento.

La Arquitectura de estas propuestas, experimentaba con el espacio buscando cuestionar lo planteado hasta la fecha, no sólo seguían los modelos pedagógicos vigentes, sino que llegaron a crear sus propias ideas y caminos para tratar de mejorar la educación. Es desde este punto que los Arquitectos empezaron a cuestionar el papel que los espacios dedicados a la educación debían tener en el desarrollo del ser humano, fue un punto de quiebre, pues no se conformaron con ser sólo un medio para la educación, sino que se tomaron la atribución de proponer y cuestionar, actos que hasta la fecha nos sirven para re-evaluar el paradigma de la educación.

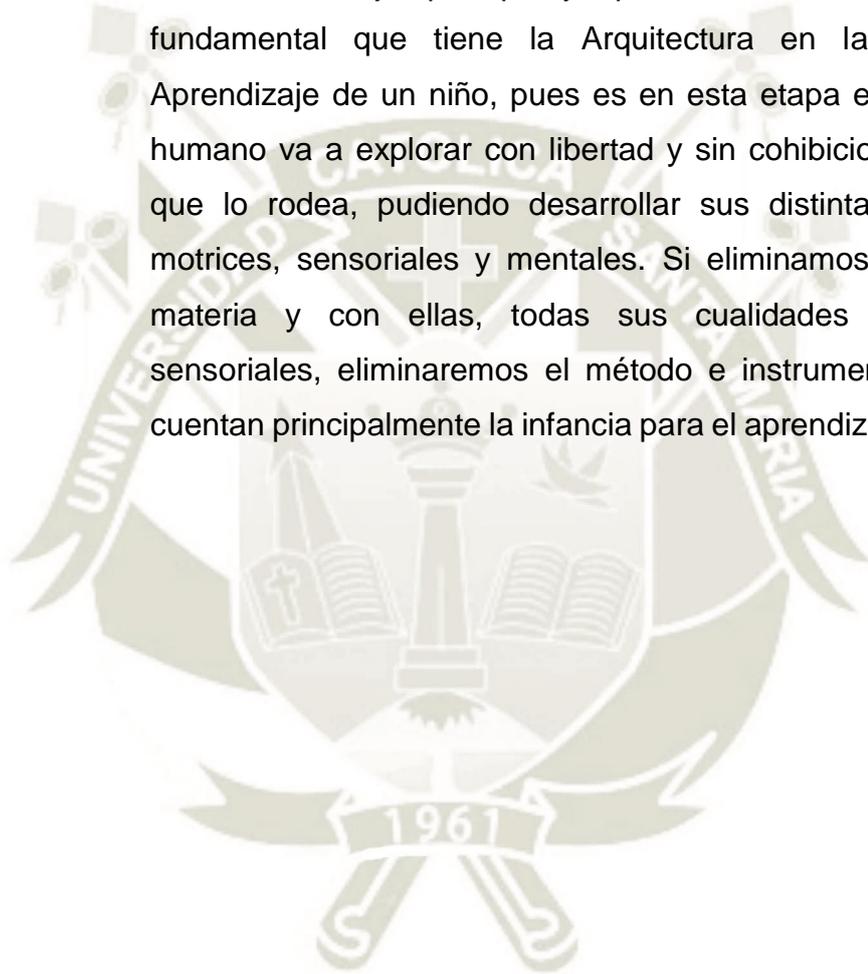
- **LA ESCUELA VIRTUAL “El Espacio desmaterializado”**

Múltiples voces afirman que la escuela ya no es necesaria como soporte físico de actividades. Actividades docentes que tampoco necesitan de un espacio donde desarrollarse. Es determinante hacer una reflexión para no asumir, sino adaptar los avances tecnológicos al aprendizaje, sin entregarse, reflexionando sobre lo que es realmente necesario para la formación de nuevos individuos (Pozo, 2014).

Es necesario tomar el proceso educativo que se da mediante lo virtual, como un tipo de escuela pues en el hoy esta acción brinda los conocimientos que hasta hoy se imparten en las escuelas tradicionales vigentes, bien pudiendo suplirla en algún momento. Sin embargo, debemos considerar que las consecuencias de poner al espacio virtual como principal fuente de conocimiento produciría la carencia en el desarrollo de otros sentidos y por tanto

una disfunción en el aprendizaje. Por lo que no se puede concebir una Escuela netamente virtual sin que esta carezca de un desarrollo integral para la persona, es aquí donde la Arquitectura juega de nuevo un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, pues es mediante el espacio y sus cualidades que desarrollamos capacidades sensoriales, sociales y de autonomía.

Es con este ejemplo que ya podemos avizorar el papel tan fundamental que tiene la Arquitectura en la Educación y Aprendizaje de un niño, pues es en esta etapa en la que el ser humano va a explorar con libertad y sin cohibiciones el espacio que lo rodea, pudiendo desarrollar sus distintas capacidades motrices, sensoriales y mentales. Si eliminamos el espacio, la materia y con ellas, todas sus cualidades perceptivas o sensoriales, eliminaremos el método e instrumento con el que cuentan principalmente la infancia para el aprendizaje del entorno.



2.4.3. LA ESCUELA ABIERTA

*La escuela deja de ser un lugar abstracto
para integrarse definitivamente a la vida de la ciudad
y ganar, con eso, nueva vida.
La escuela se transforma en un nuevo territorio
de construcción de ciudadanía*

-Moacir Gadotti.

La definición de escuela abierta, no resulta sólo por considerarla como una nueva tipología arquitectónica, sino que también lleva consigo significados sociales, pedagógicos y urbanos los cuales hacen de ella una respuesta integral. Más que sus cualidades arquitectónicas, lo que debemos rescatar del modelo de Escuela Abierta es su concepción a la hora de proyectarla ya que, después de mucho tiempo, el Arquitecto tendrá que ir más allá de sus deseos estéticos y funcionales y deberá entender conceptos pedagógicos, urbanos y sociales, de esta forma tiene que dejar ese individualismo proyectual que hasta ahora ha ido creando las ciudades.

Más que deshacerse de las barreras físicas, la escuela abierta propone –ser y hacer– el espacio público en la comunidad en la que está insertada, por lo cual su valor está en la capacidad de adaptarse a las nuevas ideas del conocimiento, nuevos modelos pedagógicos y necesidades de la sociedad. Es por esto que, para dar una idea global del concepto de Escuela abierta, pasaremos a definir lo que el modelo de Escuela Abierta significa desde y para cada uno de los componentes que la conforman;

- **COMPONENTE SOCIAL-COLECTIVO:**



Gráfico 40. Grupo de trabajo construcción Escuela en Satipo – Perú

Fuente: Asociación Semillas

Una escuela abierta implica una redefinición del concepto de comunidad educativa, ya que al abrirse al espacio público local deja de ser un espacio dedicado a

docentes,

estudiantes, apoderados/as, sino que busca incluir como agentes de enseñanza y aprendizaje a todas las familias, iglesias, organizaciones de vecinos, agrupaciones culturales u otras entidades que conformen el entorno en que se inserte la escuela. Esto tiene el propósito de construir un proyecto educativo y cultural que surja de las necesidades y posibilidades de la comunidad.

Además, desde una estructura flexible e inclusiva, incorpora y amalgama acciones y saberes contenidos tanto dentro de ella como en su entorno, por tanto, se presenta como un fuerte apoyo para orientar a los alumnos en la integración social y la formación ciudadana.

- **COMPONENTE PEDAGÓGICO:**

Al ser un modelo nuevo, la escuela abierta deja de lado las características de la escuela tradicional y entiende que hoy, la cantidad de información disponible obliga a desechar la idea de una verdad absoluta y por el contrario a esto, alienta la reflexión crítica, investigación, creatividad, innovación y trabajo en equipo, buscando la construcción colectiva del conocimiento.

La Escuela Abierta entiende a los estudiantes como personas integrales, confía en sus capacidades y en que mediante una

conexión con su entorno podrán desarrollar valores, normas y posturas que le permitirán conocer y trabajar en su comunidad para bien y no deteriorarlo generando responsabilidad social e individual desde la institución.

- **COMPONENTE URBANO:**



Gráfico 41. Niños diseñando la ciudad, Lima.

Fuente: Elaboración propia

Hoy en las ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela y es que debido a la tecnología y proceso de globalización cualquier lugar de la ciudad puede ser un espacio desde el cual

se puede acceder a la información.

Es por ello que la característica principal de las Escuelas Abiertas que es disolver el objeto arquitectónico permite dotar a su entorno de un espacio público cualificado y de esta forma seguir con el proceso de aprendizaje que se da en el “aula”. Es en este panorama que la idea de ciudad educadora se enlaza directamente con el modelo de Escuela Abierta, pues aquí la arquitectura empieza a materializarse como el medio físico y real para propiciar acontecimientos de aprendizaje para cualquiera de sus ciudadanos.

- **COMPONENTE ARQUITECTÓNICO:**

Si bien uno de los primeros requerimientos de la Escuela Abierta es que ésta pueda adaptarse a diversos modelos pedagógicos. Gracias a distintos referentes podemos decir que una de las pedagogías que más encaja con todas las implicancias de una Escuela Abierta, es la Montessori, por ello diversos arquitectos –

entre los cuales el más destacado sería Hertzberger– han incorporado esta teoría a sus ideas proyectuales.

La Arquitectura Educativa de Hertzberger combina elementos de pedagogía y urbanos, desde su enfoque podemos ver que en componente arquitectónico en la escuela busca la espacialidad en todos los rincones del edificio y diluir el espacio, con el fin de hacer que cada espacio pueda ser un lugar para el aprendizaje. El concepto de aula clásica pasa al olvido y en su lugar, son los espacios intermedios y de recorrido en los que se plantea que se dé el aprendizaje ya que son en esos en los que los niños compartirán experiencias entre ellos.



Gráfico 42. *Arquitectura Estructuralista Hertzberger, Van Eyck*

Fuente: Archdaily, 2019

Para Herman Hertzberger el origen de la Arquitectura está en lo público; “Pongo el énfasis en lo colectivo. Y estoy convencido de que el origen de la arquitectura está en lo público. Para mí, las escuelas son el mejor ejemplo cuando se habla de lo público. El edificio de un colegio es una especie de urbanismo, y básicamente, lo que yo hago es una arquitectura urbanística” por lo que el buscar disolver las barreras entre la escuela y el dominio urbano se vuelve una característica fundamental de la Escuela Abierta.

Son estos cuatro componentes los que definen el modelo de escuela abierta, ninguno es más importante que otro y todos la estructuran de igual forma. Es así que la Escuela Abierta se convierte en un componente que estructura la ciudad pero no sólo por sus características físicas, sino que es gracias a su

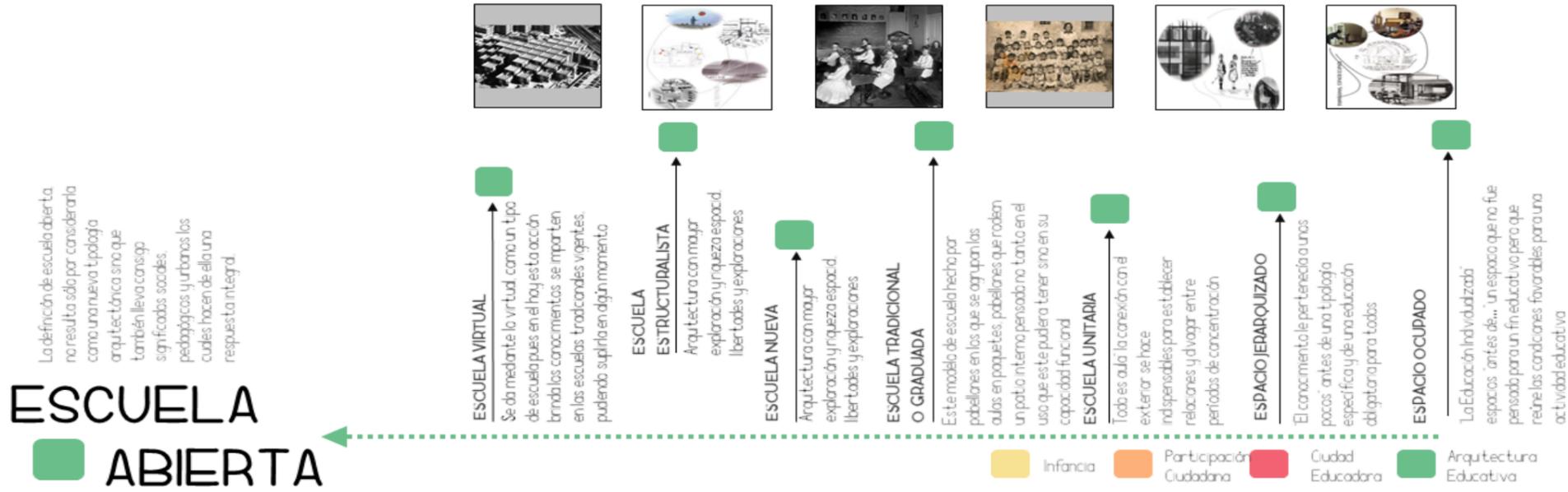
conceptualización en general que la Arquitectura puede realmente ser un medio tangible para crear ciudad y ciudadanía (Hertzberger, 2008).





INFANCIA, CIUDAD Y CIUDADANIA: UN ESTUDIO SOBRE EL MODELO DE ESCUELA ABIERTA COMO ESPACIO PARA LA PRÁCTICA CIUDADANA

- Componente Social-Colectivo**
Es una redefinición del concepto de comunidad educativa al abrirse al espacio público local, incluye a diversos agentes que sirven en la comunidad y los contiene desde una estructura flexible e inclusiva que incorpora y amalgama acciones y saberes contenidos tanto dentro de ella como en su entorno.
- Componente Pedagógico**
Entiende a los estudiantes como personas integrales, confía en sus capacidades y en que mediante una conexión con su entorno podrán desarrollar valores, normas y posturas que le permitirán conocer y trabajar en su comunidad para bien y no deteriorarlo, generando responsabilidad social e individual desde la institución.
- Componente Urbano**
Disolver el objeto arquitectónico permite dotar a su entorno de un espacio público cualificado y de esta forma seguir con el proceso de aprendizaje que se da en el "aula".
- Componente Arquitectónico**
El concepto de aula clásica pasa al olvido y en su lugar, son los espacios intermedios y de recorrido en los que se plantea que se dé el aprendizaje ya que son en esos en los que los niños compartirán experiencias entre ellos.



La definición de escuela abierta, no resulta solo por considerarla como una nueva tipología arquitectónica sino que también lleva consigo significados sociales, pedagógicos y urbanos los cuales hacen de ella una respuesta integral.

Infografía resumen 1 Marco Conceptual
Fuente: Elaboración propia

Infografía resumen 1. Marco Conceptual
Fuente; Elaboración propia

3. PARTE II: MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL



Si bien el trabajo expuesto es una tesis de investigación teórica, es necesario contextualizar en el campo Arquitectónico y Urbano las diferentes teorías investigadas, por lo que cada teoría viene acompañada de un proyecto aplicado a la realidad para demostrar que estas teorías han tenido éxito en sus escenarios aplicados.

3.1. INFANCIA

*Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas
y es muy aburrido para los niños
tener que darles una y otra vez explicaciones*

-Antoine de Saint-Exupéry

3.1.1. “EL NIÑO, LA CIUDAD Y EL ARTISTA” – Aldo Van Eyck;



Gráfico 43. La dimensión humana en el Urbanismo - Van Eyck

https://masquecondicionados.wordpress.com/2014/10/21/aldo-van-eyck_la-dimension-humana-en-el-urbanismo/

El interés del arquitecto Aldo Van Eyck por darles una voz a los niños a través de sus obras proviene, en inicio quizás, de su temprana formación en la escuela “King Alfred School” que nació bajo las nuevas corrientes pedagógicas del Siglo XX, escuela activa iniciada por Froebel, al no tener una educación clásica estandarizada y que el aprendizaje en libertad era un ambiente natural para él, Van Eyck creció además rodeado por el interés de la vida y el arte que sus padres le trataron de inculcar. Posteriormente en su adultez se mostró afín por las corrientes alternas que salieron en contra posición del modernismo racional,

especialmente por los artistas de las primeras vanguardias, estos hechos lograron enriquecer su trabajo profesional de manera multidisciplinaria. Y es en este momento que debido a la silenciosa revolución que se estaba dando para transformar la visión que se tenía de la infancia, Van Eyck sitúa a los niños como principales usuarios de sus obras.

Su búsqueda por la verdadera espontaneidad del hombre, la encuentra en los niños y para él este colectivo social llega a ser un **instrumento** para poder dar un juicio a la sociedad de su época. Aldo Van Eyck propone a la infancia como una “herramienta de lectura de la realidad”. La forma en que los niños miran la realidad, su imaginación y libertad al momento de expresarse hace que, para el arquitecto, los niños sean los usuarios que se necesitan para transformar la ciudad. Son ellos y su actitud que no percibe límites lo que permiten cambiar el entorno y motiva al arquitecto a modificarlo a través de sus ojos para entregarles algo hecho a su “medida”, propuestas respaldadas por sus dinámicas e interacciones con su contexto inmediato.

3.1.2. ¿POR QUÉ LOS NIÑOS COMO USUARIOS CENTRALES DE SU ARQUITECTURA-URBANA?

La preocupación de Aldo Van Eyck por los niños, proviene de su formación y visión humanista, es a través de los niños que él se propone encontrar la verdadera naturaleza del hombre para posteriormente usarlo en sus propuestas pues para él, los niños debido a sus cualidades intrínsecas de libertad y curiosidad son capaces de decir/hacer sin reparos lo que necesitan y requieren. Cualidades de las que el adulto carece ya que por su condición de persona “racional-pragmática” muchas veces deja de lado necesidades que podrían parecer inusuales y hasta innecesarias, pero para los niños son de vital importancia.

El arquitecto encuentra en el niño un termómetro de realidad, “El significado visual del niño en la Arquitectura, y en mayor medida en el

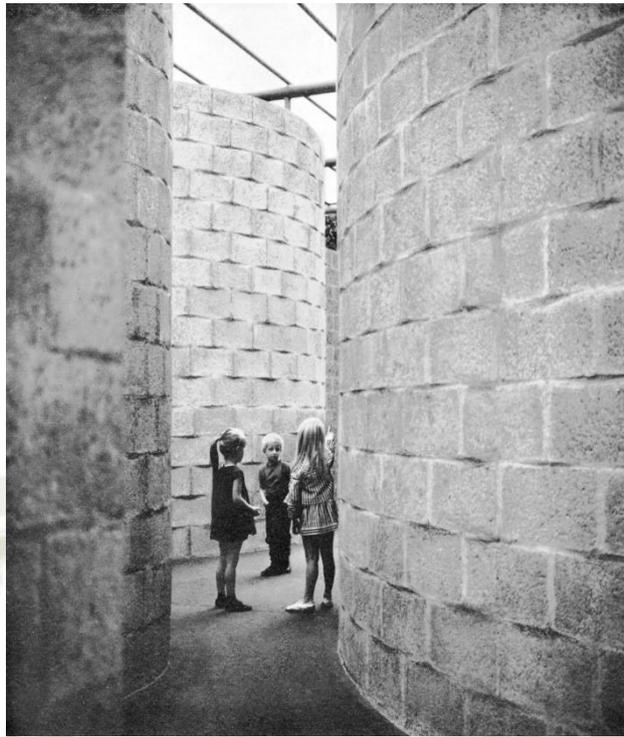


Gráfico 44. Müller sculpture garden, otterlo, 1965-66

Fuente:

<https://redaccionma.lamula.pe/2016/07/08/arquitectura-en-cotidiano-aldo-van-eyck/maquetasaparte/>

conjunto de la imagen urbana, es de hecho algo de lo que la gente es todavía muy poco consciente”. Al afirmar esto, Van Eyck estaba abriendo el camino para que más adelante se pueda ampliar el rol del niño en la ciudad.

Generacionalmente hablando, podemos afirmar que Aldo Van Eyck fue el primer arquitecto en introducir al debate urbano-arquitectónico el papel

olvidado que se le estaba dando al niño como actor y usuario en la ciudad, su preocupación por entender las dinámicas de la infancia que se daban en el espacio –al que él buscaba convertir en lugar– hicieron que posteriormente Herman Hertzberger las tome de base para aplicarlas en su producción.

Van Eyck, no sólo toma el comportamiento de la infancia como base teórica de su trabajo, sino que la lleva a la práctica y pone al niño –y sus necesidades– como medio para retomar espacios olvidados y en ruinas tras la segunda guerra mundial. Su visión de una infancia libre y que tiene como actividad principal el juego, se respalda en las teorías de Pestalozzi y Froebel, posturas como estas fueron las que dieron como resultado los “Playgrounds”, espacios de acupuntura urbana en la ciudad con el objetivo restaurador de los cuales hablaremos más adelante (Fernández-Llebrez Muñoz, 2013).

3.1.3. “EL NIÑO COMO PARÁMETRO” – Francesco Tonucci;

Casi diez años después de la conformación del Team X, grupo en el que Van Eyck fue uno de sus representantes más importantes debido a sus posturas sobre el niño y la ciudad intermediadora, el psicopedagogo Francesco Tonucci toma la posta de las investigaciones basadas en la infancia como eje transversal y lidera un programa con el fin de crear la primera base de datos hecha por y para niños. Al inicio sus investigaciones se priorizan en el desarrollo cognitivo de la primera infancia, sus comportamientos y relación con la educación, y es debido a esto que Tonucci sienta las bases para respaldar su futura postura/teoría que propone al niño como elemento de unión.



Gráfico 45. Ilustración de Frato

Fuente: Web “La ciudad de los niños”

Para Tonucci, ampliar la visión que se le da a la infancia va más allá de un discurso que propone revalorar al niño en la sociedad, es un manifiesto que llama la atención de gobernantes, ciudadanos adultos, padres de familia y hasta a maestros pues para él, quienes son los “guías” y quienes deciden lo que pasa por la infancia no están conscientes de todas las capacidades, cualidades y facultades, que posee el niño.

Promovido por retomar la libertad que los niños manejaban hace décadas, Tonucci critica la forma en que se están concibiendo las ciudades en base a una sociedad estandarizada que no permite la autonomía de los niños para vivir la ciudad.

Poner al niño como parámetro, implica reconocer sus necesidades como las prioritarias a resolver. Para Tonucci el elegir al niño como sujeto principal de este cambio se basa inicialmente en aprovechar la amplia capacidad cognitiva que se presenta en la infancia y la búsqueda de

autonomía, estos dos principios son esenciales para el pedagogo ya que determinaran los cimientos de un desarrollo pleno en toda la vida del ser humano. Tonucci obliga a pensar en el niño como un sujeto individual, con derechos tanto individuales como colectivos y que su participación en la sociedad debe ser inmediata y no esperar al futuro pues ellos son capaces de decidir por ellos mismos. Este pensamiento se vincula con el nuevo planteamiento de ver a la infancia como un fenómeno social presente y permanente en la sociedad, pues los niños, aunque dejen de serlo siempre tendrán relevos.

Lo que muchos ven como falta de capacidad, desventajas o limitaciones, Tonucci lo toma como oportunidad y bajo esta premisa, justifica el poner al niño como usuario principal al momento de tomar decisiones en la sociedad pues para él, cualquier cambio que se haga teniendo en cuenta las necesidades y accesibilidad de la infancia será un cambio en el que todos se encuentren incluidos.

Esta premisa en la teoría de Tonucci será la que guiará, más adelante, los siguientes ejes de investigación pues el tomar a niño como parámetro en la ciudad, nos hará replantear su participación en el espacio público y la concepción que se tiene de las escuelas, lugares en los que el niño pasa gran parte de su tiempo diariamente y a los que están destinados a ir obligatoriamente. Repensar los ejes de participación ciudadana, ciudad y escuela desde la perspectiva de devolverle al niño los insumos necesarios para un desarrollo pleno y sin barreras, es lo que esta tesis toma como principio, visión que no se vería respaldada sino fuera por las ya distintas prácticas que se han ejercido en lo que Tonucci denomina “La ciudad de los niños” (Tonucci, 2009).

3.2. PARTICIPACIÓN CIUDADANA

*El caminar es a la ciudad,
Lo que la enunciación a la lengua*

-Michel de Certeau

3.2.1. “EL CONSEJO DE LOS NIÑOS” – Francesco Tonucci

En su búsqueda por otorgar la palabra a los niños sobre lo que está pasando en la ciudadana y generar cambios, Tonucci propone “El consejo de los niños” para escuchar sus inquietudes y propuestas respecto a la ciudad en la que viven. Según el Documento de Passignano, este consejo viene a ser un grupo de trabajo infantil que brinda al alcalde las opiniones y especialmente las reivindicaciones de las niñas y de los niños sobre aspectos de la ciudad que no responden a sus exigencias y a sus deseos.

Para Tonucci no tendría ningún sentido pensar en cómo debería ser una ciudad mejor para los niños e implementar medidas para ir consiguiendo que lo sea, sin contar con la colaboración directa de los propios destinatarios (Trilla y Novella, 2011). No debemos pensar en modificar o imponer ideas a los niños del Consejo, sino ampliar sus puntos de vista mediante una relación en pie de igualdad con sus compañeros, sin intromisiones de los adultos (Tonucci, 2009).

¿CÓMO ES QUE UN CONSEJO DE NIÑOS EJERCITA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA?

A través de las prácticas realizadas en la ciudad de Barcelona, las cuales se encuentran netamente basadas en las teorías de Francesco Tonucci, Trilla y Novella han determinado que dichas experiencias llegan a ejercitar distintas capacidades ciudadanas en el niño, dentro de las cuales destacamos las siguientes;

- **Capacidad de observar, conocer y comprender críticamente la realidad;** El ejercicio de la ciudadanía requiere de un conocimiento de la ciudad como espacio físico, social y político. Los niños son conocedores de su ciudad porque se mueven por ella, se relacionan con ella y conviven con otros ciudadanos (Trilla y Novella, 2011). Si bien los niños tienen la capacidad de observar con cuidado y de forma diferente lo que percibimos en la realidad, el participar en un consejo les permite ser más conscientes y minuciosos al momento de analizar, cuestionar y valorar o que los rodea puesto que ahora lo hacen comprometidos con proporcionar información valiosa.
- **Capacidad de representar;** Los miembros del consejo asumen dos funciones representativas, la primera tiene que ver con dar voz a las perspectivas de distintos temas desde la infancia misma y otra representar a los colectivos que los han escogido para su representación. Además, cada miembro posee una identidad propia, es así que deben converger entre estos distintos niveles de representación sin olvidar que son quienes portan la voz de un colectivo como la suya misma, desarrollando ciudadanía.
- **Capacidad metacognitiva (capacidad de reflexionar en, desde y para la acción);** Los consejos también contribuyen al desarrollo de la capacidad de los niños de pensar sobre el propio ejercicio de la ciudadanía. Es la capacidad de hacer de la ciudadanía un contenido de análisis y deliberación con la voluntad de reivindicarla o, simplemente, de evaluarla (Trilla y Novella 2011). Esto implica el pensar en su propia participación ciudadana, de esta forma se dan cuenta desde una edad temprana que vale la pena implicarse en temas sociales y proyectos colectivos.
- **Capacidad de reconocerse como ciudadano activo;** Esta es el resultado final, los niños terminan por reconocer que se encuentran formando su propia identidad como ciudadanos activos y comprometidos, entienden desde la práctica que sus acciones pueden generar cambios positivos y que su opinión tiene derecho a ser tomada en cuenta.

Todas estas capacidades se llegan a desarrollar cuando se implementan los consejos de los niños, práctica instituida bajo los conceptos de Tonucci quien es el principal promotor de darle a niñas y niños la palabra para ver desde su altura una ciudadanía más democrática y participativa. Es necesario analizar referentes que han llevado a la práctica las teorías que se ha venido gestando en cuanto a Infancia y su relación directa con la participación ciudadana, específicamente en este caso las expuestas por Francesco Tonucci. Por lo que se ha procedido a tomar tres referentes para analizar y exponer sus actividades en materia de infancia y participación ciudadana hasta la fecha, se escogió uno de España ya que es el país que más avances tiene en estudios y planificación con enfoque en la infancia, Argentina pues es el país de Latinoamérica que presenta mayor preocupación en la actualidad por el tema y finalmente una ciudad de Perú ya que es necesario analizar el contexto en el que está trabajando esta tesis. Estos tres referentes seleccionados son parte de la red global “La ciudad de los niños” (Tonucci, 2009).

3.2.2. AYUNTAMIENTO HUESCA – ESPAÑA

Empezar a tomar en cuenta las opiniones y necesidades de niños y niñas de Huesca fue algo que se aprobó en un pleno del ayuntamiento en marzo del 2011, siete meses después se firmó la adhesión en presencia de Francesco Tonucci. Dicha adhesión comprometía al ayuntamiento de Huesca a cumplir los siguientes objetivos:

- Tomar en consideración las propuestas de los niños y niñas.
- Crear un Consejo de niños y niñas y un Laboratorio impulsor del proyecto y potenciar el funcionamiento de ambos órganos.
- Hacer encargos concretos al Consejo de niños y niñas.
- Poner a disposición del Consejo de niños y niñas y del laboratorio el apoyo técnico del Ayuntamiento.
- Llevar a cabo las propuestas presentadas por el Consejo de niños y el Laboratorio en plazos lo más reducidos posibles.

El Consejo de niños y niñas trabaja de la mano con el laboratorio “La Ciudad de los Niños”, ambos son los principales grupos que llevan a cargo los trabajos para poder concretar los objetivos planteados. El laboratorio se encuentra conformado por el Ayuntamiento y la Universidad de Huesca, es un órgano mixto por lo que se encuentra abierto a la participación ciudadana de los distintos grupos sociales que deseen participar. Como el programa se encuentra compuesto tanto por niños y niñas como por adultos, se hace realidad la participación democrática. Si bien son cuatro los principales puntos a desarrollar que plantea la red global, el ayuntamiento de Huesca ha especificado los programas que se han ido implementando poco a poco;

- **TRANSFORMACIONES;** Se refieren a las acciones tangibles que se han realizado después del proceso de debates en el pleno del consejo de niños y niñas, los participantes de estas asambleas proponen y sustentan proyectos para transformar la ciudad. Un ejemplo de ellos es la propuesta “Vamos solos a la escuela”, los niños plantearon modificar las calles y espacios por donde se dan los caminos a sus escuelas y transformarlos en espacios más amigables para ellos mediante juegos de líneas, visibilidad mediante la señalización de los caminos más frecuentados por los niños, modificar parques y plazas que se encuentren deterioradas, etc. Todas estas acciones son realizadas por los niños en conjunto con el laboratorio ciudadano.
- **TODOS JUNTOS A LA ESCUELA;** Del proceso de transformación se derivó esta propuesta para trabajarse como una sola, el objetivo de esto es respaldar la movilidad autónoma del niño en la ciudad aludiendo que una ciudad en la que los niños caminan será más alegre, amable, sociable y menos contaminada además aporta al desarrollo cívico de los niños. Para iniciar se propuso los “miércoles juntos al cole” días en los que se invita a los niños y niñas a caminar al colegio solos, los niños podrán encontrar en las esquinas de su recorrido a voluntarios que les entregarán una hoja de árbol con el fin de que en el colegio se pueda construir con todos los

participantes un “árbol de todos juntos a la escuela”, además también se invita a descubrir otras formas de moverse al colegio como en autobús o en bicicleta.

- **COMERCIO AMIGO**; de la ciudad de las niñas y niños. Esta acción se basa en el compromiso que comerciantes de distintos tipos han asumido para mejorar la autonomía de niñas y niños, su seguridad y cuidado. Los comerciantes y distintos servicios inscritos en esta iniciativa ofrecen sus recursos como atención, teléfono, aseo, etc. a los más pequeños por si los necesitarán en algún momento de su exploración libre en la ciudad (Tonucci, 2009).

Se han realizado las siguientes fichas técnicas de acuerdo al análisis realizado de los principales puntos desarrollados por parte del Ayuntamiento de Huesca y su trabajo con los niños (La Città Dei Bambini, 2019).



El Ayuntamiento de Huesca en asociación con la Facultad Ciencias Humanas Y De La Educación De Huesca son parte de la Red Global "La Ciudad de los niños" Comunidad que pone en práctica las ideas de Francesco Tonucci con el objetivo de poner a la infancia en primer plano, trabajando sus capacidades ciudadanas para el desarrollo de una mejor ciudad. Este gobierno pone en práctica desde el 2011 los 4 ejes participativos que propone la comunidad global de la que son parte. Por lo que su trabajo y resultados son referentes e indicadores para esta investigación.

AYUNTAMIENTO DE HUESCA - ESPAÑA

- OBJETIVOS**
- Trabajar en derecho al juego.
 - Planificación compartida de espacios públicos.
 - Respaldo al programa "Todos juntos a la escuela".
 - Sensibilización de grupos vulnerables.

INTEGRANTES
Niños y niñas del Consejo político del Ayuntamiento, técnicos municipales de urbanismo, medioambiente e infancia, profesoras y alumnos/as de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, maestras, padres y madres, asociaciones de vecinos, comerciantes y personas con discapacidades

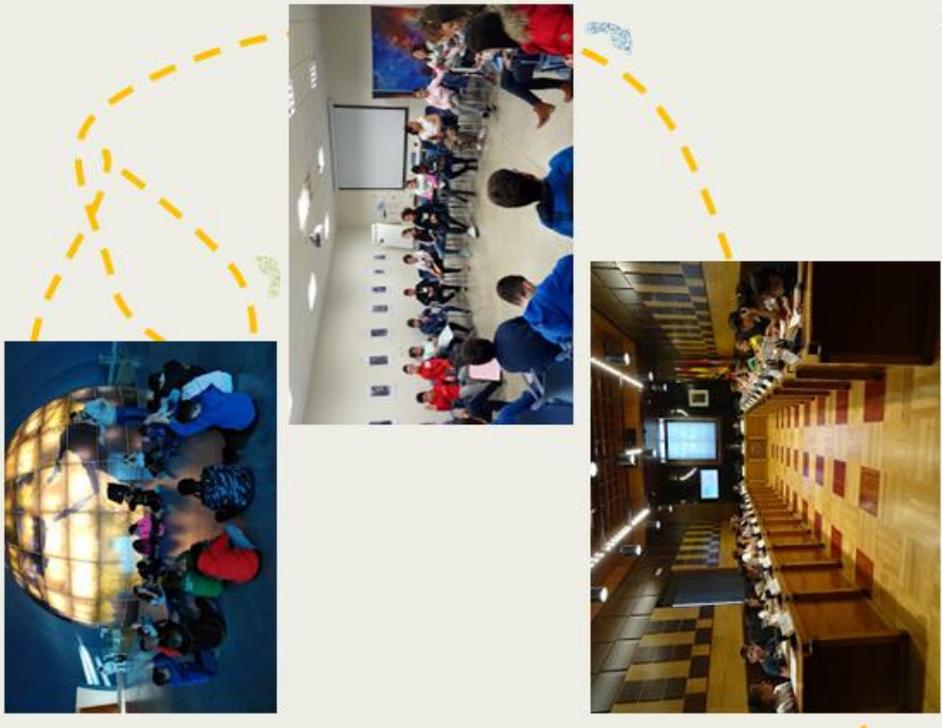
AÑO DE CREACIÓN
2016

ESTADO ACTUAL
ACTIVO

El Consejo de los niños

- Diseño y presentación de la "Guía de Acogida" a niños y niñas ingresados en el Hospital.
- Realización de un diagnóstico de mejora de la planta de pediatría del Centro de Salud Perpetuo Socorro ubicado en el Hospital Provincial (con las ludotecas municipales y grabación de un video sobre nuestra visión de la relación paciente-personal sanitario de pediatría).
- Diseño y puesta en marcha en la calle del Carrito de Juegos itinerante.
- Preparación, presentación y apoyo en el Día del Juego en la calle.
- Participación directa en el III encuentro de la Red nacional de "La Ciudad de las niñas y los niños"
- Creación artística colectiva para paseo de personas cuidadoras
- Realización de un análisis de los derechos de los niños y más concretamente Derecho a la Paz, manifiesto en relación con este tema

Eje Infancia



Ficha técnica 1; Ayuntamiento Huesca - España
Fuente: Elaboración propia
Datos obtenidos: Web La ciudad de los niños

Ficha Técnica 1 Ayuntamiento Huesca – España

Fuente: Elaboración propia.

AYUNTAMIENTO DE HUESCA - ESPAÑA

Ficha técnica 2; Ayuntamiento Huesca - España
Fuente: Elaboración propia
Datos obtenidos: Web La ciudad de los niños



Ficha Técnica 2 Ayuntamiento Huesca – España

Fuente: Elaboración propia.

AYUNTAMIENTO DE HUESCA - ESPAÑA

Ficha técnica 3; Ayuntamiento Huesca - España
Fuente: Elaboración propia
Datos obtenidos: Web La ciudad de los niños

OBJETIVOS

- Sensibilización de grupos vulnerables.
- Informar y Formar a niños y niñas, familias, equipos educativos y comunidad en cuanto a la autonomía infantil

AÑO DE CREACIÓN

2014

ESTADO ACTUAL

ACTIVO

A la escuela vamos solos

Trazado participativo de las rutas por las que vamos juntos al colegio análisis de los caminos desde la salud, la seguridad, la alegría, la movilidad sostenible



Tras estos años se ha constatado un incremento progresivo del número de niños que acuden al colegio sin acompañamiento adulto, los datos recogidos a través de cuestionarios reflejan que en los colegios donde se ha trabajado esta iniciativa el % de niños que van al colegio de forma autónoma es entre 11 y 25 puntos mayor que en los otros centros

Diagnóstico compartido de aspectos a mejorar y a reforzar en esas rutas.

Transformación participativa de entornos escolares señalización de rutas.

Comercio amigo



Vivencia de la experiencia con los "Miercoles juntos al colegio" para ir convirtiéndola en hábito.

Eje Ciudadanía

Ficha Técnica 3 Ayuntamiento Huesca – España

Fuente: Elaboración propia.

AYUNTAMIENTO DE HUESCA - ESPAÑA

Ficha técnica 4: Ayuntamiento Huesca - España
Fuente: Elaboración propia
Datos obtenidos: Web La ciudad de los niños

Diseño participativo con niños



Se logró que un espacio semi-abandonado al que no acudían por miedo y que separaba uno de los barrios del resto de la ciudad se convirtiera en un espacio agradable y muy usado por todas las edades mediante la transformación de un espacio verde degradado, en un nuevo parque para la ciudad: el "Parque del Encuentro", por parte de los niños y niñas del Colegio Pío XII, y los equipos municipales.



Transformación por parte de los niños y niñas del Consejo y los equipos municipales de "la Placeta" un espacio cercano a varios colegios de la ciudad, de paso en varias de las rutas al colegio que se encontraba deteriorado y no favorecía su uso, en un lugar de encuentro y juego.

Eje Ciudadanía

Transformación de la calle de acceso al Colegio del Parque tras su peatonalización para pasar de ser un espacio inseguro y colapsado por el tráfico a una zona de juego, de encuentro y de socialización. Este proceso se realizó por los niños y niñas del colegio y la colaboración de diversas personas y entidades de la ciudadanía.



- OBJETIVOS**
- Sensibilización de grupos vulnerables.
 - Transformar espacios degradados y abandonados con la colaboración de la comunidad y niños y niñas como principales agentes.

AÑO DE CREACIÓN
2011

ESTADO ACTUAL
ACTIVO

Ficha Técnica 4 Ayuntamiento Huesca – España

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3. MUNICIPALIDAD DE SAN MARTÍN DE LOS ANDES – ARGENTINA

La municipalidad de la ciudad de San Martín de los Andes estableció alianza con la Red Global la ciudad de los niños en el 2014, desde entonces hasta la fecha ha implementado 3 de los puntos principales que toda ciudad amiga de la infancia debe ejecutar. Actualmente su desarrollo se encuentra en crecimiento y estableciendo nuevas políticas, por la información obtenida y la faltante podemos deducir que los cambios sustanciales empezaran a hacer efecto aún en los próximos años debido a que carecen de la implementación que España por otra parte ya posee sin embargo esta ciudad es la que más pasos ha dado dentro de Argentina por hacer realizable el proyecto “La Ciudad de los niños” lo que nos indica que es también la ciudad de América Latina que tiene más compromiso sobre el tema.

-CONSEJO DE LOS NIÑOS: Este consejo se encuentra conformado por los niños y adolescentes de distintos colegios de San Martín de los Andes, en los últimos cinco años este pleno ha organizado de forma permanente actividades en pro de la visibilidad ciudadana de los usuarios de la ciudad más pequeños y el respeto de los grupos vulnerables. Lo que más define a este consejo es su metodología por lograr sus objetivos ya que realizan congresos, pequeñas intervenciones y distintos eventos en la comunidad, su presencia en la ciudad de San Martín de los Andes se ha incrementado gracias a estas diferentes actividades. Además, han logrado llevar a la realidad más de diez propuestas presentadas en el pleno por niños y niñas, hecho que ha marcado un importante precedente.

-DISEÑO PARTICIPATIVO CON NIÑOS: En el congreso de niñas y niños que se da anualmente en la ciudad, se tiene una jornada específicamente destinada a tratar los temas que el consejo ve como necesarios a enfrentar, de este proceso resulta un manifiesto el cual es atendido por instituciones y autoridades que están comprometidas y trabajan con la niñez. De dicha jornada muchas veces resultan planes de acción para intervenir espacios de su entorno que necesitan cambios físicos.

-A LA ESCUELA VAMOS SOLOS: Es el punto más reciente que se ha implementado en San Martín de los Andes, hasta la fecha han logrado definir caminos más seguros para los niños usando señalización y algunas intervenciones a pequeña escala (La Città Dei Bambini, 2019).



La ciudad de San Martín de los Andes se unió a la Red Global "La Ciudad de los Niños" en el 2014, desde entonces hasta ahora es la ciudad de Argentina, y por tanto Latinoamérica, que ha llegado más lejos a la hora de establecer programas y actividades para concretar los 4 puntos estratégicos que maneja la red global, por el momento tiene 3 de ellos en estado activo, de los cuales dos están en proceso a manejarse con mayor amplitud y técnicas a diferencia del referente español.

SAN MARTÍN DE LOS ANDES - ARGENTINA

OBJETIVOS

- Conocer la evolución de la realidad de la infancia y adolescencia
- Trabajar inicialmente sobre cuatro ejes temáticos: salud, educación, cultura, y deporte, ciudadanía y familia.

INTEGRANTES

por la Mesa política de participación Infante: Consejo de la Comunidad para la Niñez, Adolescencia y Familia, Municipalidad, Educación, Ministerio de Ciudadanía, Defensoría de la Niñez, Defensoría del Pueblo, Parque Nacional Lanín y Talleristas de los Consejos de Niños y Niños Ciudadanos

AÑO DE CREACIÓN

2014

ESTADO ACTUAL

ACTIVO

El Consejo de los niños

Participación en la organización Semana de los Derechos de la niñez y adolescencia de los últimos 5 años.

Caminatas y jornadas por los derechos. Realización de Congresos anuales de Niños y Niñas con representantes de los 4º grados

Realización de los Mundiales de rayuelas con alumnos/as de los 6º grados.

Encuentros de niños y niñas con autoridades: Intendente, Defensor de la Niñez, Intendente de Parque Lanín, Ministro de Ciudadanía, Consejo Provincial de Niñez, Juntas vecinales. Participación de consulta local del Plan estratégico, del Barrio Feliz entre otros.

Creación de los programas: "Jugar es nuestro Derecho", "Puntos amigables", "Caminos amigables a la escuela".

Creación de la Jornada "Juguemos juntos" en la Plaza Fontanive.



Ficha técnica 5; San Martín de los Andes - Argentina
Fuente: Elaboración propia
Datos obtenidos: Web La ciudad de los niños

Eje Infancia

Ficha Técnica 5 San Martín de los Andes – Argentina

Fuente: Elaboración propia.

SAU MARTÍN DE LOS ANDES - ARGENTINA

Ficha técnica 6; San Martín de los Andes - Argentina
Fuente: Elaboración propia
Datos obtenidos: Web La ciudad de los niños

OBJETIVOS

*no
especificados*

A la escuela vamos solos

Se han incorporado 3 establecimientos, definiendo caminos, señalizándolos, haciendo campañas callejeras para conocimiento de la propuesta y de la circulación responsable.



Diseño participativo con niños

Congreso de Niños y Niñas. Se garantiza una jornada para tratar los temas que los Consejos de Niños y Niñas Ciudadanos ven conveniente afrontar.

Se elabora Manifiesto que se lee y entrega a las autoridades de las instituciones y organismos que trabajan con la niñez.

Se realiza una muestra con las conclusiones.

Eje Ciudad Educadora



Eje Ciudadanía

AÑO DE CREACIÓN

2017 - 2015
(respectivamente)

ESTADO ACTUAL

ACTIVO

Ficha Técnica 6 San Martín de los Andes – Argentina

Fuente: Elaboración propia

3.2.4. MUNICIPALIDAD DE MIRAFLORES – LIMA – PERÚ

En el año 2011 por una ordenanza municipal Miraflores decidió ser el primer distrito del Perú en ser parte de la Red Global “La ciudad de los niños” y en el 2013 el programa llegó a implementarse. Actualmente la Municipalidad de Miraflores cuenta con la iniciativa “El consejo de los niños” y “Diseño participativo con niños” Además desde su implementación, han tenido experiencias positivas en cuanto a su trabajo para llevar a la realidad las ideas de los niños y niñas de distrito para mejorar su entorno y hacerlo más habitable para todos.

-EL CONSEJO DE LOS NIÑOS: El consejo se encuentra conformado por 14 miembros de 7 a 11 años, uno de sus principales objetivos es impulsar como política nacional la participación infantil mediante la creación de estos consejos a nivel nacional.

-DISEÑO PARTICIPATIVO: Este punto es el que más han tratado de desarrollar como resultado de los plenos que se puedan dar en el consejo, los niños del distrito han abastecido de distintas ideas a la municipalidad para poder transformar sus espacios de esparcimiento e incorporar a la comunidad en el proceso de devolverles la autonomía en su distrito.

Dentro de las ideas propuestas por los niños y niñas podemos mencionar las que siguen funcionando hasta la fecha; pulseras para niños del distrito con los números de la policía y serenazgo para que sepan a quien acudir y sentirse seguros en cualquier evento de emergencia. El tema ambiental es un tema que no se escapa de la agenda de niñas y niños por lo que una de sus ideas fue el crear también figuras que ayuden a explicar el adecuado desecho de basura y su proceso de reciclaje, otra idea peculiar es la del “solmáforo” que viene a ser un instrumento que señala los grados de radiación solar el cual fue renovado con imágenes planteadas por ellos mismos para que puedan entenderse por todos. Desde pintar murales sobre sus derechos hasta plantar árboles en familia han sido las ideas que los más pequeños de

Miraflores han tenido desde el momento que se les dio la palabra para opinar sobre el entorno que deseaban (La Città Dei Bambini, 2019).



MUNICIPALIDAD DE MIRAFLORES LIMA - PERÚ

La ciudad de Lima Perú no es en su totalidad parte de esta Red educativa, sin embargo la Municipalidad de Miraflores se unió a la Red Global "La Ciudad de los niños" en el 2011, por el momento tiene 2 ejes estratégicos en acción, pero su amplitud puede crecer debido al interés actual del Municipio de la ciudad por el tema de la Ciudad para los niños

OBJETIVOS

- Permitir a niños y niñas el desarrollo de propuestas sobre los aspectos de la ciudad que consideran importantes o les afectan.
- Promover el respeto de los usuarios más vulnerables de la ciudad.

INTEGRANTES

Consejo de Niños
Municipalidad de Miraflores
Pontificia Universidad Católica del Perú
Comunidad de Miraflores
Grupos Miraflores

AÑO DE CREACIÓN
2011

ESTADO ACTUAL
ACTIVO

El Consejo de los niños

- Hasta la fecha, Miraflores ha contado con 4 Consejo de los niños y 79 niños han sido elegidos Consejeros.
- Proyecto Pulseras de Seguridad (10 000 entregadas a niños).
- Proyecto "Un árbol en el corazón de mi familia" (98 árboles sembrados por familias del distrito). Proyecto Mural de los Derechos (pintada por niños de la comunidad).
- Proyecto 34 propuestas de los niños incorporadas en el Plan Urbano de Desarrollo al 2027.
- Proyecto Mundos (Rayuela) pintadas por los niños en 10 parques importantes del distrito.
- Proyecto respeto a las rampas para personas con discapacidad.
- Videos pidiendo el recojo de excretas de perros en parques
- Proyecto Mensajes y muñecos reciclados en todos los contenedores de reciclaje del distrito.



Ficha técnica 7; Municipalidad Miraflores –Lima, Perú
Fuente: Elaboración propia
Datos obtenidos: Web La ciudad de los niños

Eje Infancia

Ficha Técnica 7 Municipalidad Miraflores Lima

Fuente: Elaboración propia

MUNICIPALIDAD DE MIRAFLORES LIMA - PERÚ

Ficha técnica 8: Municipalidad Miraflores –Lima, Perú
Fuente: Elaboración propia
Datos obtenidos: Web La ciudad de los niños

OBJETIVOS

- Generar propuestas y opiniones sobre un problema específico de la ciudad
- Incorporar las inquietudes de los niños en el plan de trabajo del área funcional competente

AÑO DE CREACIÓN

2016

ESTADO ACTUAL

ACTIVO

Diseño participativo con niños

El programa "La Ciudad con los niños" convoca a grupos de 120 niñas y niños que viven o estudian en el distrito de Miraflores.



Los ciclos de "La Ciudad con los niños" son anuales y se divide en tres etapas: Exploración (Trabajo en equipos, exploración de la ciudad, generación de propuestas), Audiencia (Presentación de propuestas y opiniones a las autoridades municipales) y Transformación de (Implementación de propuestas).



Eje Ciudadanía

"La Ciudad Con los niños 2017: Miraflores ciudad resiliente", 77% de las propuestas implementadas. Trabajan en alianza con la subgerencia de Defensa Civil. Se lo gra que técnicos municipales, se habituen a gestionar la ciudad incorporando la mirada de los niños

Ficha Técnica 8 Municipalidad Miraflores Lima

Fuente: Elaboración propia

3.2.5. “A LA ESCUELA VAMOS SOLOS” – Francesco Tonucci

Si bien los consejos de niños son una forma directa e institucionalizada para ejercitar la ciudadanía, no todos los niños pueden llegar a ser representantes a la vez y muchos no podrán llegar a serlo. Bajo este punto, Tonucci busca desarrollar de otra forma el pensamiento autónomo, crítico y ciudadano en los niños, sumado a esto la importancia porque los niños tomen la ciudad ha hecho que nazcan proyectos como “camino seguro”.



Gráfico 46. Ilustración de Frato

Fuente: Libro “La ciudad de los niños”

Recuperar la autonomía de movimiento para los niños es uno de los principales objetivos que Francesco Tonucci propone para también recuperar la ciudad, el psicopedagogo toma en cuenta que debido a la peligrosidad de las ciudades urbanas de este tiempo el niño no está autorizado y tiene menos

libertad para poder salir solo de casa por lo que tomando como pretexto el camino obligatorio que los niños deben hacer diariamente a la escuela, decide realizar un experimento y propone que al menos ese trayecto entre la casa-escuela-casa tenga las condiciones adecuadas para permitir que las niñas y niños puedan llegar por sus propios medios a sus escuelas. Esta iniciativa busca que los más pequeños puedan vivir experiencias en los trayectos rumbo a su escuela y de vuelta a casa, descubrir y observar la ciudad por ellos mismos y sin la vigilancia adulta (Tonucci, La ciudad de los niños, 1996).

Sólo por citar algunas de las 10 razones que la Red Internacional “La Ciudad de Los Niños” plantea por las cuales es importante que los niños tengan esta experiencia;

- Los niños y las niñas que se desplazan solos a pie desarrollan un mayor conocimiento del ambiente, una mayor capacidad de orientación y una mayor capacidad de sistematización de los conocimientos (mapas conceptuales).
- Los niños y las niñas que se desplazan solos a pie adquieren una mayor capacidad de resolución de problemas (problem-solving), de “arreglárselas” en situaciones de dificultad o incertidumbre.
- Los niños y las niñas que pueden pasar su tiempo libre jugando de manera autónoma con sus amigos y amigas desarrollan una mayor capacidad de organización autónoma, mayor creatividad y mayor capacidad para pensar y realizar proyectos.
- Las calles frecuentadas por niños y niñas que se desplazan a pie se convierten en calles más seguras y agradables. Con el aumento de los peatones aumenta la percepción de seguridad, la solidaridad social y disminuye el riesgo de tener encuentros desagradables (La Città Dei Bambini, 2019).

Aunque este ejercicio no abarca todas las competencias significativas que participar en un consejo de niños comprende, no podemos menospreciar lo que para un niño significa poseer la libertad de movimiento en la ciudad. Este simple ejercicio puede desarrollar de gran manera la autonomía de la infancia y lo hace capaz de reconocer, comprender y reflexionar sobre su contexto lo que podemos decir que son los primeros pasos para desarrollar un sentido de pertenencia en la ciudad en la que viven y más adelante una actitud ciudadana, pues al identificarse con estos lugares se sentirán capaces y con el derecho de transformarlos para bien.

3.2.6. ACCESIBILIDAD A LOS INSTITUTOS – MENORCA

En un escenario que ya hoy parece ser parte del pasado (2004) la Isla de Menorca en España empezó a mostrar señales preocupantes sobre la movilidad, la insostenibilidad de sus desplazamientos tanto de residentes como de turistas derivó en la preocupación de sus gobernantes locales y puso en marcha diferentes estudios para revertir

esta situación. Dentro de estas investigaciones es de suponer que la restricción de movilidad de los niños haya sido un tema a resaltar pues esta situación resulto ser el producto del uso indiscriminado del vehículo privado que estaba sufriendo la Isla.

Es debido a esta situación que los institutos Cap de Llevant y Pasqual Calbó, desde sus comisiones de movilidad, impulsaron un proyecto de accesibilidad con el fin de permitir que tanto estudiantes como profesores se desplacen de manera eficiente y segura, a pie o en a ambos centros educativos (Román Rivas, 2008).

3.2.7. CAMINO ESCOLAR EN SANTA LUCIA – GRAN CANARIA

Por otro lado, también en España se desarrolló el proyecto Camino Escolar que estuvo a cargo de GEA21, equipo que también lidero el ejemplo anterior. En este referente se vincularon seis escuelas en total, 3 dedicadas a la educación primaria y otras tres a la secundaria. El objetivo que el proyecto tenía en principio era el de volver a generar confianza social y que se pueda crear un entorno adecuado para que, principalmente, niñas y niños puedan disfrutar de la autonomía en el uso del espacio público mientras acceden a sus escuelas (Román Rivas, 2008).

3.3. CIUDAD EDUCADORA

En cuanto educadora, la ciudad también es educanda. Buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política y, obviamente, con la manera como ejercemos el poder en la ciudad y el sueño o la utopía de que impregnamos la política; al servicio de qué y de quién.

-Paulo Freire

3.3.1. “PLAYGROUNDS” – Aldo Van Eyck

“No debemos pedirle al niño que descubra la ciudad, sin al mismo tiempo querer que la ciudad redescubra al niño. Mi intención con estas palabras ha sido hacer una contribución, reintroducir al niño como un constituyente esencial de la ciudad” Van Eyck (Fernández-Llebrez Muñoz, 2013).



Gráfico 47. Los playgrounds de Van Eyck

Fuente: <https://undiaunaarquitectura.wordpress.com/2015/04/20/jakoba-mulder-1900-1988/mulder05/>

Los vacíos urbanos que la segunda guerra mundial dejó en Ámsterdam, dieron la oportunidad para que Aldo Van Eyck lleve a la realidad sus teorías acerca de la estrecha relación que debía generarse entre los niños y la ciudad. Los Playgrounds fueron 730 intervenciones de pequeña escala y con un programa de espacios dedicados al juego infantil, no jerarquizados y en los cuales se resaltaba la igualdad de condiciones para que los niños puedan explorarlo en su totalidad.

La idea general que Van Eyck tuvo al concebir y ejecutar estos espacios de juego, priorizaban al niño como individuo autónomo que pudiera moverse en un lugar que le da posibilidad de descubrir, tener experiencias, encontrarse con sus semejantes y encontrarse consigo mismo. Al no tener jerarquías espaciales, el objetivo principal del arquitecto llega a lograrse pues cualquier sitio que se encuentre en estos pequeños parques pueden ser lugares de encuentros igual de enriquecedores que los demás.

Si bien la idea de una Ciudad Educadora se desarrolló más adelante y en un contexto diferente en el que la Arquitectura-Urbana de Van Eyck se iba gestando, la aproximación que el arquitecto tuvo al momento de



Gráfico 48. Niños jugando en las calles

Fuente:

<https://redaccionma.lamula.pe/2016/07/08/arquitectura-en->

transformar la ciudad con estas intervenciones a pequeña escala – casi como una acupuntura urbana–, a través del juego, posibilitaban el desarrollo en las capacidades cognitivas y motrices

de los niños en un contexto ajeno al escolar que a su vez, les otorgaba las facilidades de vivir la ciudad. No sabemos si fue un objetivo inicial, pero al proyectar estos espacios con la intención de cederlos a los usuarios más pequeños, Aldo Van Eyck abrió la puerta para que por primera vez los niños pudieran aprender en la ciudad y de ella. Sus experimentos son la prueba de que cualquier intervención, así sea pequeña, si está bien concebida y pensada para el usuario más vulnerable de la ciudad puede perdurar y ser exitosa a través de tiempo pues aún hoy podemos encontrar estos parques en uso.

“La oportunidad para el niño de descubrir su propio movimiento es una parte integral de la ciudad, la ciudad es también una zona de juegos” Van Eyck,. Si tenemos en cuenta que la educación más importante en la infancia es el juego, ver la ciudad como una gran zona de juegos equivale a verla como un gran escenario en el que se puede y del que se puede aprender. Las características de los Playgrounds hacen que no puedan ser comparados, de ninguna forma, con los parques contemporáneos pues mientras que el primero goza de libertad y conexión con la ciudad, el segundo se ha convertido –al menos en nuestro contexto peruano– una zona con barreras y límites espaciales que dificultan su integración con el medio urbano, quitando lo potente y esencial que un espacio dedicado a aprendizaje de los niños debería tener; libertad (Fernández-Llebrez Muñoz, 2013).

3.3.2. “THE CITY AS A MACRO-SCHOOL” – Herman Hertzberger

Para el Arquitecto Holandés Hertzberger, seguidor y colaborador de Van Eyck, la idea que la escuela no era más que una institución dedicada a conservar el orden establecido y que los verdaderos aprendizajes se daban fuera de ella lo llevaron a proponer a la ciudad como una gran escuela de la que se puede aprender. En los años 60, época en la que se fueron dando las nuevas visiones para concebir la educación, Hertzberger creía que la educación se iba dando de manera constante, no sólo al momento de ir a la escuela y veía la vida como un continuo aprendizaje.

De esta forma buscó formas que posibiliten el aprendizaje fuera de las aulas y lo llevo a cabo tomando y abriéndose a las calles de la ciudad, ya que como él mismo decía; “Aprender en la calle es un nuevo paradigma que desde que se concibió se ha abierto camino hacia la educación moderna, si la educación en la escuela moderna se extiende del aula hacia las calles de aprendizaje y las plazas de aprendizaje, la educación escolar ampliada extenderá automáticamente su territorio, incluyendo instalaciones locales, lo que significará tener que interactuar con otros” (Hertzberger, 2008).

Si había algo que el arquitecto Hertzberger no podía concebir eran los edificios que tenían grandes cualidades estéticas pero que no llegaban a vincularse con la ciudad, es por esos ejemplos de Arquitectura que pasó más tiempo dedicándose a entender lo que sucedía en medio de los edificios para tratar que su transición en ellos sea significativa. Haciendo hincapié en que lo que más importa al momento de buscar una ciudad que eduque es la calidad del espacio público, Hertzberger propone que el espacio público se convierta en *lugares* sociales, que propicien e intercambio de ideas entre los ciudadanos y que abran paso a la curiosidad de descubrir la ciudad.

“What we here call space is comparable with learning as opposed to education. Education is instruction in the so-called required subject matter. Learning by contrast, is about the space left over or open outside the institutionalized paths: the space of the in-between, of the as yet indeterminate “ (Hertzberger, 2008).

3.3.3. “CITIES FOR CHILDREN” – Herman Hertzberger

Al igual que su colega, Aldo Van Eyck, Hertzberger encuentra en los niños al usuario indicado y predilecto para transformar la ciudad. Su preocupación por notar que no son considerados lo suficientemente importantes en la ciudad al ver que este gran espacio no tiene nada que ofrecerles, llega a convertirse en una molestia que se encuentra plasmada en sus escritos “Investing in the adults of the future evidently means having to wait too long for results.”

Hertzberger, propone que una ciudad adecuada será aquella que sea para los niños, encuentra contraproducente que las ciudades siendo lugares en los que su diversidad es lo que más se puede valorar no sean amables con la infancia y que sus calles carezcan de tener las condiciones para que los niños puedan jugar y estar en ellas. Poniendo como ejemplo que, al fin, las únicas calles que pueden llegar a ser amables para los niños –si es que no pasan autos– son las calles aburridas y monótonas de los suburbios que no representan para nada la dinámica compleja y variable que se da en el corazón de las ciudades,

excluyendo a los niños de vivir la verdadera experiencia que una ciudad puede ofrecer.

Sin embargo, actualmente la diversidad que debería caracterizar a las ciudades se está perdiendo y todo está planificado, regulado y estandarizado. La ciudad ha dejado de ser para los niños, pero también para los adultos. Debido a esto, Hertzberger propone dotar a la ciudad de nuevos descubrimientos, posibilidades y experiencias que nos hagan ver más allá de lo que está establecido y esto lo podemos lograr mediante el juego. Un juego en la ciudad que no excluye a adultos.

Proponiendo retomar el juego en la ciudad, Hertzberger se hace las siguientes preguntas; Y ¿Qué experimentan los niños en su camino a la escuela? ¿Su ruta tiene algo que ofrecer? ¿Qué hay para experimentar del mundo además de los peligros del tráfico? Pues una ciudad que no ofrece distintos caminos que recorrer al momento de ir hacia la escuela, es una ciudad que no aprovecha la capacidad educadora que posee para el ser humano. Resumiendo, esta idea en palabras del arquitecto; “Las experiencias que los niños en particular absorben de la ciudad son la fuente de educación más importante, además de lo que aprenden en casa y oficialmente en la escuela.”

Además, teniendo como guía las intervenciones “Playgrounds” que Van Eyck realizó, Hertzberger estima que tanto la calidad y cantidad de estos espacios pueden ser un indicador de bienestar en la ciudad, pues de ellos depende la estancia de los niños en las calles y que estos se sientan en casa y propicie su desarrollo. Hertzberger afirma que es especialmente necesario la aparición de espacios para los niños sin embargo hace hincapié en afirmar que estos espacios deben ser como los realizados por Van Eyck, espacios de calidad urbana que justificaron por sí solos su presencia en la ciudad y aumentaban la libre experiencia de los niños mediante una estructura integrada con su rededor.

Si queremos una ciudad que abra nuestros ojos y contribuya a desarrollar y activar a las personas en lugar de apostar todo en una vida dócil, fluida y establecida, es mejor que los jóvenes y sus necesidades

se tomen como criterio para el espacio público. La ciudad para los niños es un mejor punto de partida para la ciudad para todos (Hertzberger, 2008).

3.3.4. “LEARNING CITY” – Herman Hertzberger

Si partimos desde la idea de buscar una ciudad para los niños, se debe empezar a ver más desde las inquietudes de los niños y a través de sus requerimientos para descifrar cual es la ciudad que ellos esperan como medio para crecer. Por ello Hertzberger propone lo siguiente; *“Así que, en principio, las necesidades de los niños son ilustrativas para todos. Lo que es bueno para los niños es bueno para todos. Nunca dejas de absorber nuevas experiencias. La ciudad del aprendizaje no hace distinción entre niños y adultos.”*

Y ¿Qué es lo que motiva a los niños? ¿No es la curiosidad por descubrir y explorar espacios desconocidos de manera libre lo que los caracteriza? y por lo tanto, ¿nosotros no deberíamos proveer espacios de los que se sirvan de nuevas experiencias? Lo que pasa con los niños es casi inimaginable en otro momento del ser humano pues para ellos cada experiencia es una oportunidad de aprendizaje, la sorpresa con la que tratan cada cosa a su alrededor vuelve al juego, el vivir la ciudad y el aprender en una sola actividad.

Hertzberger de esta manera propone que una “ciudad del aprendizaje” sería una ciudad apta para los niños pues lograría ser el medio mediante el cual los niños desarrollarían sus capacidades plenamente. Si el cerebro como ciudad interna es una impresión de la ciudad externa, entonces la idea de ciudad externa debe tener el entorno más variado; una ciudad que no sea en ningún lugar aburrida, seca o sombría, ni herméticamente definida y ultra segura, sino más bien un lugar donde tienes que mantenerte firme y observar tus pasos. Por supuesto que hay experiencias negativas en una ciudad. Viviendo allí estás expuesto a estos; Más razón para considerarlos con el frente más amplio posible.

Y ¿Cuándo una ciudad se convierte en una ciudad de aprendizaje? Hertzberger plantea que lo primordial para que una ciudad empiece a

ganar este nombre es que la misma ciudad despierte la curiosidad, que nos llame a vivir en ella, que sea un lugar donde se hacen descubrimientos, que invite a la socialización y en el intercambio de saberes estimule el pensamiento. Una ciudad de este tipo establece que nos enfoquemos en criterios diferentes a los de ahora al momento de darle forma y concebir el espacio, pues no sólo se trata de dar poder adquisitivo al consumidor sino de poner energía y fuerza a la hora de desarrollar los espacios públicos ya que en estos lugares es donde podremos tener una comprensión más amplia de la sociedad en la que vivimos.

Cuando la idea de aprender evoluciona y deja de ser vista como un simple proceso en el que los niños se adaptan al “mundo adulto” y se empieza a concebir –en su lugar– que aprender es algo constante en la vida, la idea de una ciudad en la que todos nos eduquemos, pues sin importar condiciones todos estamos un aprendizaje permanente, la línea que diferencia a adultos de niños podrá ir desapareciendo hasta ser casi imperceptible. Es por ello que apostar por transformar a las ciudades en ciudades de aprendizaje, es tratar de ir deconstruyendo de a pocos la idea concebida que se tiene de la infancia en relación a su falta de madurez y empezar a tomarlos como parte esencial del proceso para hacer ciudad (Hertzberger, 2008).

3.3.5. “LA CIUDAD DE LOS NIÑOS” – Francesco Tonucci

La visión de Tonucci de reestablecer la autonomía de los niños desarrollando su libre movilidad en la ciudad, acompaña la idea de tomarlos como ciudadanos en el presente y por lo tanto los pone como actores sociales para lograr imaginar y poner en la agenda los cambios que la ciudad necesita.

Cuando Tonucci propone una ciudad de los niños, va un paso más allá de lo postulado por Hertzberger en “Cities for children”. Si bien Hertzberger inicia el camino de esta discusión y abre la puerta a un gran debate –partiendo de las ideas de Van Eyck– Tonucci gracias a su formación pedagógica entiende que los niños pueden ser capaces de

especificar sus necesidades y proponer soluciones para ello, por lo que traspasa la barrera de pensar en una “ciudad *para* niños” y propone la transformación urbana a partir de “una ciudad *de* los niños”. Esto implica que no basta con ver a través de los niños la ciudad, sino que sean ellos quienes la vean y entren al debate de sus mejoras y propongan. Implica dejar de suponer, por más empáticos que podamos ser con ellos, lo que los niños necesitan y empezar a escucharlos y dejar que ellos dibujen la ciudad que necesitan.

En cuanto al ¿Por qué poner a los niños como usuarios principales? Las ideas de Tonucci y Hertzberger conversan quizá hasta la similitud, es por ello que tomamos a ambos en esta etapa de la investigación, para Tonucci entender que una ciudad a partir de los niños será una ciudad eficiente y amable para todos es el primer paso para poder comprender sus propuestas y llevarlas a la práctica. Basta con mirar alrededor para aceptar que el pedagogo italiano no exagera al decir que debido a hacer una ciudad tomando al hombre adulto como índice promedio, nos ha dejado un entorno en el que prima más las vías vehiculares y el espacio que se le pueda dar al automóvil para llegar rápido a un destino que la calidad del camino que pueda tener un recorrido a pie o en bicicleta, que importan más los espacios para satisfacer el consumo adormecedor de los adultos que los espacios públicos-verdes que tan bien sirven para ponernos en contacto con nuestra verdadera naturaleza y comunicarnos de manera real con aquellas personas con las que convivimos a diario. Todo esto es a causa de usar el referente equivocado para construir ciudades si queremos una ciudad que sea para todos.

El niño es más pequeño, tiene por tanto un punto de vista distinto, pero tiene también deseos, necesidades y sueños distintos de los nuestros. Ve otras cosas y las ve de manera distinta. Por esto mismo los niños son capaces de representar todas las diferencias (Tonucci, 2009). Entonces lo que los adultos ven como necesario para construir la ciudad, a comparación de lo que los niños puedan pensar es tan contradictorio que resulta ser una señal clara que algo se está haciendo mal.

El proyecto “La Ciudad de los niños” nace en Fano en mayo de 1991, de una idea de Francesco Tonucci, con una intención política concreta: promover el cambio de los parámetros de gobierno de la ciudad poniendo al niño en el lugar ocupado por el adulto trabajador, que se desplaza en automóvil. Poner a los niños como representantes reales y que sean escuchados por el alcalde, es para Tonucci llevar a cabo la utopía democrática; escuchar a todo el pueblo (Tonucci, 1996).



3.3.6. RIVER DISTRICT – CANADÁ

Compartiendo las ideas de Tonucci, el sociólogo y urbanista Sven de Visscher considera que una ciudad es amiga de la infancia cuando en primer lugar reconoce a los niños como ciudadanos en su presente, garantiza igualdad de oportunidades para ellos, los involucra en la investigación de la vida urbana y ofrece conexiones a los niños para que estén conectados a los espacios vitales de la ciudad. De Visscher considera que; “Una ciudad de los niños, resulta de ser un proceso de aprendizaje continuo, compartido y abierto entre los diferentes actores urbanos.”



Gráfico 49. Centro comunitario River District, Vancouver

Fuente: <https://ciudadesamigas.org/ciudades-ninos-todos-una-canada/>

Es dentro del marco del “La ciudad de los niños” o también llamada por la unicef “Ciudades amigas de la infancia” que debemos revisar la propuesta que se está dando al Oeste de Canadá en la ciudad de Vancouver. Y es que en esta ciudad actualmente están buscando soluciones para crear una ciudad amigable para la infancia, tanto los gobiernos locales, organizaciones de sociedad civil y empresas del sector privado están comprometidos para que en su localidad se dé un nuevo desarrollo urbano que incluya a los más pequeños.

Tras diez años de consultas a la comunidad se aprobó un Plan de Desarrollo para el River District, cuya principal iniciativa es la de trabajar con promotores inmobiliarios, el gobierno y la comunidad local para crear en conjunto espacios adecuados para los niños que forman parte de su comunidad. Por ello el plan dispone que el 35% de las unidades habitacionales sean adecuadas para las familias que dentro de sus

integrantes tienen niños y niñas. Este plan además propone la incorporación de 10 hectáreas de parques y la revitalización de la orilla del río con propuestas de senderos peatonales, ciclovías, etc. Además, la implementación y creación de escuelas y guarderías, así como facilitar el acceso a pie de los diferentes negocios locales y servicios básicos que las comunidades necesiten dentro de su radio de convivencia.

El ejemplo de esta ciudad no hace pensar lo necesario que resulta ser la participación ciudadana y sobre todo cuando esta incluye a los niños en su proceso, pues desde hace siete años ya se había creado el Centro Comunitario de River District, iniciativa que ha logrado posicionarse como el *eje intergeneracional* de la vida comunitaria de la ciudad y a su vez logra fomentar el proceso cooperativo entre múltiples actores urbanos (Ciudades y niños, Urbanismo, 2017).

3.3.7. TORONTO – CANADÁ



Gráfico 50. Infancia en Toronto

Fuente: Ciudades Amigas de la Infancia

Podríamos decir que Canadá está posicionando a la primera infancia y su desarrollo en la ciudad como temas prioritarios en su agenda pues además de las prácticas ya revisadas en Vancouver, en Toronto se están haciendo otros esfuerzos por volver a incorporar a los niños en la vida urbana de la ciudad y hacer de su presencia algo cotidiano y visible. Es así que la sociedad civil y el ayuntamiento de Toronto han unido esfuerzos para que se dé la transformación de calles en espacios de juego para niños y niñas, mediante un proyecto piloto que permite a los residentes solicitar el cierre de forma parcial o total, según lo requiera el caso, de las vías que cruzan sus barrios para que estas sean tomadas por los niños para uso no antes tomado en cuenta: el juego.

El proyecto llamado “Street Play” nació como respuesta en contraposición de una ordenanza, la cual parece casi irreal, que tenía prohibido colocar objetos que faciliten el juego grupal como porterías de hockey o canastas de baloncesto en las calles y que además se encontraba penado con una multa significativa (Ciudades y niños, Urbanismo, 2017).

3.3.8. FRIBURGO – ALEMANIA

Revisamos esta ciudad Alemana pues ha desarrollado de forma independiente un modelo de planificación urbana ambientalmente sostenible que además hoy, busca ser una ciudad amigable para los niños. Si bien en esta ciudad se fabrican aproximadamente 6 millones de autos cada año, es una ciudad en la que sus habitantes prefieren desplazarse a pie. El perfil sostenible que se ha ganado esta ciudad, viene a raíz de su búsqueda por encontrar un equilibrio entre su vida urbana sin que esta condicione la calidad ambiental de la que goza desde los años 70, década en la que sus ciudadanos se opusieron a la construcción de una planta nuclear y que marco el precedente para que posteriormente los temas ambientales sean primordiales en la agenda.



Gráfico 51. Infancia en Friburgo

Fuente: *Ciudades Amigas de la Infancia*

Hoy, Friburgo quiere dar un paso más hacia la sostenibilidad y ha encontrado en la movilidad urbana eficiente y la inclusión de los niños en el entorno urbano, el camino para hacer de su ciudad una “ciudad educadora y amiga de la

infancia”. Busca que la ciudad pueda ser recorrida a pie y que las distancias a recorrer para acceder a servicios sean cortas, de esta forma ha planteado limitar el uso de coches ofreciendo transporte público efectivo y además regula de forma eficiente el uso de suelo para que la expansión urbana se dé de una forma controlada, necesaria y justificada. Gracias a una postura de diseño que favorece al peatón, el uso de las

bicicletas y el transporte público, las calles de Friburgo son lugares seguros para el juego y movilidad libre de niños y niñas.

Friburgo desde la década de los 90, decidió que la mejor forma de atraer ciudadanos jóvenes era planificar una ciudad que ofreciera una alta calidad de vida a los niños. Por lo que adoptó el modelo de tráfico calmado que en Holanda se estaba desarrollando y limitó la velocidad de los vehículos a 30km por hora en zonas de vías principales, de esta forma se convirtió en una ciudad en la que sus residentes prefieren las bicicletas, caminar u otra forma que no sea la del vehículo privado. Hoy en día la ciudad cuenta con 180 zonas de tráfico calmado aproximadamente. Para Jan Maurer, planificador del tráfico de Friburgo por más de doce años, la viabilidad de estos proyectos se debe a que vienen prácticamente de la iniciativa ciudadana, por lo tanto, su éxito se encuentra en la base de la participación ciudadana que al presentar diferentes actores, dentro de ellos los niños, ha permitido construir comunidades sólidas.

Pero, ¿Es posible que ese modelo de ciudad sostenible pueda darse? Una ciudad en la que se acceda a todo mediante distancias cortas y la presencia ciudadana sea activa. Al parecer el barrio de Vauban en Friburgo ha logrado o al menos está en camino de resolverlo. Sus políticas para la reducción del tráfico han funcionado de tal manera que aproximadamente el barrio cuenta con 172 vehículos por cada 1000 habitantes, siendo en Alemania el promedio general de 500 vehículos aproximadamente. Es cierto que la accesibilidad a comercios y servicios ha permitido que muchos residentes puedan prescindir del uso de vehículos privados, prefiriendo el transporte público o las bicicletas, pero el resultado más importante que la iniciativa de tráfico calmado ha traído al barrio de Vauban son calles seguras donde se garantiza que el espacio público, en este caso las calles de las zonas residenciales, sean lugares de encuentro para los niños. Lugares donde los niños y niñas pueden jugar libremente, sin ser vigilados por sus padres y pueden crecer plenamente desarrollando su autonomía. Y es este tipo de

escenario es el que se debería replicar constantemente (Ciudades y niños, Urbanismo, 2017).



3.4. ARQUITECTURA EDUCATIVA: LA ESCUELA ABIERTA

El contexto urbano debe ser considerado también como un espacio educador. Una ciudad amable, integradora, es el lugar ideal para educar hacia una buena convivencia

-Francesco Tonucci

3.4.1. “THE SCHOOL AS A MICRO-CITY” – Herman Hertzberger

Aprender es crear orden y coherencia en la mente, formar estructuras donde no las hubo, haciendo espacio aplicando estructuras donde antes existía el vacío o el caos. Aprender, entonces, es una forma de crear espacio en la cabeza; Espacio para ambos aspectos, ideas, relaciones, interpretaciones, asociaciones. Por lo tanto, el aprendizaje es, posiblemente, el enfoque imaginativo del concepto de espacio.

Al momento de conceptualizar sus escuelas, Hertzberger se apartó lo más que pudo de lo que escolarizar significaba y tomó el aprendizaje como piedra angular de su arquitectura educativa. Esto lo llevó a tener una idea distinta de escuela, una que no represente para los niños el lugar en el que reprimen su libertad sino materializar una escuela que posea espacios de aprendizaje que deriven en diversas experiencias, descubrimientos y que fomenten siempre su curiosidad y libertad. La escuela que Hertzberger deseaba proyectar es una de menos educación y más aprendizaje, y creía que la Arquitectura era el medio adecuado para lograrlo.

Hertzberger propone que la estructura de la nueva escuela sea algo más parecido a una ciudad, una ciudad para el aprendizaje. En la que el edificio educativo cambie y se vuelva capaz de dotar y ampliar la libertad a los niños, es aquí que la pedagogía Montessori entra en escena pues mediante ella y su sistema anti-autoritario se puede propiciar un ambiente en el que los niños puedan hacer y experimentar a partir de ellos mismos y no de acuerdo a lo establecido.

Al hablar de la escuela como una micro-ciudad, Hertzberger se deshace de las aulas como principal escenario en el que se dé el aprendizaje y plantea la idea de “calles de aprendizaje”, zonas en las que a medida que vas caminando vas trabajando a la par, la característica de las calles es el movimiento y este movimiento posibilita el explorar y conocer a otros que están en medio de esa exploración. Y es esa actividad la que para el arquitecto puede aumentar la curiosidad y brindar nuevas ideas a los niños.

Cuando diseñes una escuela, debes pensar todo el tiempo de una ciudad y trazar paralelos con situaciones urbanas sin caer en analogías demasiado literales. El último paso o la última etapa para poder eliminar el edificio educativo tradicional y ayudar a la desescolarización, según Hertzberger sería integrar la escuela con su entorno sociocultural. Para los niños esto significará encontrarse en un lugar que tiene más que ofrecerles que educación tradicional, la cual es obligatoria, y vivirán experiencias conectados a la ciudad lo que hace que el proceso de aprendizaje sea más inclusivo, natural y vuelve a la comunidad parte de ella.

La manera en que se proyecta la entrada a la escuela es crucial para determinar la relación que el edificio escolar tendrá con su comunidad, Hertzberger encuentra en este espacio características que no pueden desaprovecharse pues es en este lugar donde los niños se encuentran, sin importar la edad, algo que dentro de la escuela los puede separar y además es también un lugar donde los padres se conocen. Todo esto a orillas de la ciudad.

Otra zona que debe estudiarse de la misma forma que el ingreso escolar, son los patios o plazas de aprendizaje. Hertzberger propone ver el patio de la escuela como una gran calle y las calles de la ciudad como el gran patio para aprender, esto puede darse solo cuando las escuelas sean más abiertas hacia a la ciudad pues de esta forma las plazas de juego pueden trabajarse como dominios públicos y semi-públicos, haciendo que este patio de juegos sea para la comunidad. Volver la delimitación entre escuela y espacio público en algo más simbólico que funcional,

hará que la escuela sea vista por la comunidad más como un hito social que como un edificio educativo para los niños y logrará que la comunidad empiece a participar en el proceso educativo de los más pequeños, lo que finalmente dará como resultado la cohesión social y una comunidad comprometida a mejorar su entorno (Hertzberger, 2008).

3.4.2. “LA ESCUELA COMO EXPERIENCIA DE DEMOCRACIA Y DE CIUDADANÍA” – Francesco Tonucci

Si Hertzberger encuentra en la escuela el medio para una proyectar una Arquitectura-Urbanista eficiente que pueda romper las ideas de la educación tradicional y por ende de la escolarización, Francesco Tonucci comprende además que la transformación de la escuela no puede pasar simplemente por un proceso físico, ya que los problemas que la escuela actual presenta van más allá de una metodología educativa o una infraestructura deficiente.

Visualizar la escuela como estructura en la sociedad es lo que lleva al pedagogo plantear la posibilidad de ver a la escuela desde un lado social. Para Francesco Tonucci; “La escuela vive por partida doble los problemas y las dificultades de la ciudad. Los vive una primera vez porque los comparte. Y también ella, como la ciudad, es considerada como hostil e inapropiada.” Las deficiencias que presenta la escuela tanto en materia educativa y de infraestructura se han ido consolidando con el pasar del tiempo pues hasta ahora el estado no reconoce que la forma en la que se sigue concibiendo la escuela –con una metodología tradicional– ya no es eficiente por lo que empieza a ser vista de mala manera en la sociedad. Tanto estudiantes como padres, repelen la idea concebida que ellos mismos tienen cuando se habla de “escuela” pues en un contexto globalizado y que ha cambiado tanto las ciudades en las que vivimos, resultaría imposible pensar que los ciudadanos estén de acuerdo con la forma en que escuelas trabajan actualmente.

No existe una comunicación abierta entre escuela-alumnos-comunidad, lo que no permite una retroalimentación de las ideas que estos tres grupos puedan tener y avanzar hacia la escuela que se necesita. Para

Tonucci mientras no se extienda un puente que permita vincular las diferentes ideas que se tiene, la escuela seguirá con los problemas que presenta por más cambios físicos que se tenga pues de nada sirve un novedoso cascarón si la dinámica en el interior sigue siendo la de hace 50 años.

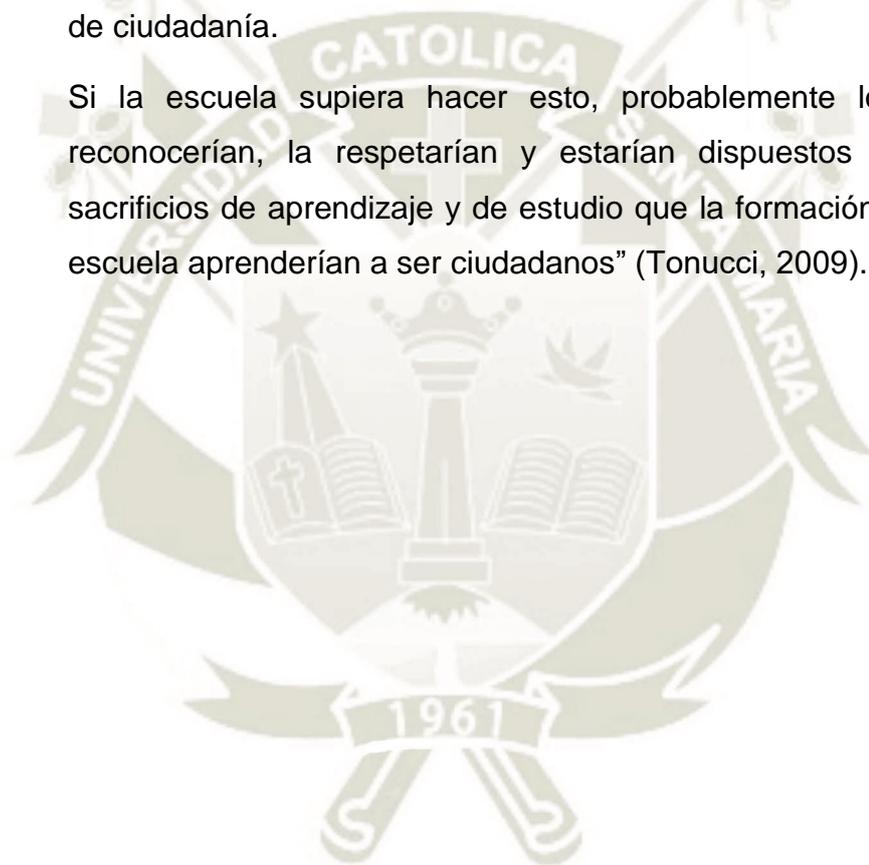
En este marco por el que atraviesa la escuela de hoy, Francesco Tonucci encuentra la oportunidad de solucionar las deficiencias problemáticas volviendo a la escuela un lugar para la experiencia de democracia y ciudadanía. Pero ¿Cómo este programa puede contribuir a mejorar las deficiencias de la escuela? Tonucci propone que, en el fondo, uno de los principales males de la escuela es su carácter ajeno a la vida de los alumnos. Por lo tanto, abrir la escuela a la participación de sus alumnos y hacerlos responsables de la gestión que se de en los centros educativos es comprometerlos a escuchar las inquietudes de todos los que conforman la escuela, desde los más pequeños hasta los profesores. De esta forma tendrán la posibilidad de manejar los cambios que la escuela necesita y serán conscientes de su posición en la sociedad.

Y es de imaginarse que dentro de estos cambios que los niños pedirán en la escuela a la que asisten, está el tener más libertad a la hora del juego por ende otorgarles más espacios para que esto ocurra empezará a ser una tarea a priorizar. Los centros educativos se volverán más amables mediante podamos escuchar las ideas que los niños tienen para su escuela y serán vistos por los padres como un medio menos hostil en el que sus hijos se desenvuelven y querrán participar en el proceso de transformación. Y se concretará al fin la unión de estos tres grupos.

Para finalizar, Tonucci fundamentando la idea de volver a la ciudad un centro de práctica de democracia de una forma clara y concreta; "Si la escuela tuviera el valor de replantearse no sólo como el lugar donde se enseña, se estudia y se aprende (que evidentemente es y sigue siendo una competencia suya), sino también, y ante todo, como lugar donde las propuestas culturales se viven y se practican, probablemente podría

superar muchas de las contradicciones que limitan hoy día su tarea hasta hacerla inútil. Podría llegar a ser el lugar adecuado donde las personas puedan desarrollar sus posibilidades, llevar a cabo sus competencias, recuperar y compensar las lagunas debidas a las diferencias sociales, económicas y étnicas. Donde los niños se hagan mayores respetando sus características y sus derechos, en el intercambio continuo con sus iguales y en la experiencia de la solidaridad y la cooperación. Donde los niños sean reconocidos como ciudadanos y, por tanto, capaces de vivir experiencias de democracia y de ciudadanía.

Si la escuela supiera hacer esto, probablemente los alumnos la reconocerían, la respetarían y estarían dispuestos a afrontar los sacrificios de aprendizaje y de estudio que la formación exige. Y en la escuela aprenderían a ser ciudadanos” (Tonucci, 2009).



3.4.3. ORFANATO AMSTERDAM – ALDO VAN EYCK

Aunque no sea un edificio netamente educativo, revisar esta obra de Van Eyck resulta necesario. Fue concebido como un edificio que pudiera demostrar la influencia del espacio en la educación, para que los niños aprendieran del ambiente de forma autónoma mediante las diferentes experiencias compartidas. Van Eyck afirmó que; “Al hacer un hogar para niños que parece una ciudad quise aplicar todas mis teorías sobre la ciudad en él” Van Eyck con dicha afirmación podemos confirmar que este edificio además de buscar ser un facilitador del aprendizaje, abrió su arquitectura hacia la ciudad y su configuración fue concebida como “ciudad” a una micro-escala (Fernández-Llebrez Muñoz, 2013).

CUADRO TÉCNICO

ARQUITECTO	Aldo Van Eyck
UBICACIÓN	Ámsterdam
TIPO DE PROYECTO	Vivienda Social - Educación
AÑO	1960

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El edificio está situado en la periferia sur de Ámsterdam, IJsbaanpad 3B, Holanda, zona que a principios del siglo XX se vio influenciada por el Plan South propuesto por H.P. Berlage para la extensión de la ciudad. Este edificio corroboró la creatividad proyectual y originalidad de la que se hablaba del Arquitecto, llegó a convertirse en un edificio de culto, como una obra cumbre del estructuralismo holandés y llegó a influir en edificios escolares posteriormente alrededor del mundo. En el año de 1986 las autoridades de la ciudad tuvieron la intención de demoler el edificio sin embargo gracias a una campaña que llegó a traer hasta apoyo internacional la demolición nunca se llevó a cabo. Posteriormente el edificio fue ocupado por oficinas y el mismo Van Eyck

junto con su esposa restauraron el edificio para un cambio de uso, al final se decidió dejar unos espacios concebidos para los niños en memoria de lo que una vez el edificio representó. En el 2014 fue declarado Monumento Nacional (Cohen, 2016).

CONCEPTUALIZACIÓN

«El edificio fue concebido como una configuración de lugares intermedios claramente definidos, lo que no implica una transición continua o un interminable aplazamiento con respecto al lugar y la ocasión. Por el contrario, implica una ruptura con el concepto contemporáneo de la continuidad espacial y la tendencia a borrar toda articulación entre espacios, es decir, entre exterior e interior, entre un espacio y otro. En cambio, traté de articular la transición por medio de lugares intermedios definidos que inducen la conciencia simultánea de lo que se significa en cada lado» Van Eyck.

El edificio trata de asemejar una ciudadela, donde lo privado y colectivo estén vinculados y el edificio y la ciudad tengan una conexión perceptible. Van Eyck logro con este edificio ejecutar su visión de articular al individuo y grupo, espacio interior y exterior, áreas grandes y pequeñas. Van Eyck tomo el concepto del arquitecto L.B. Arberti, el cual postula una analogía entre la casa y la ciudad; “un mundo pequeño dentro de uno grande, un mundo grande dentro de uno pequeño, una casa como ciudad, una ciudad como una casa”, de modo que el objetivo de Van Eyck fue hacer del orfanato un hogar y una pequeña ciudad a la vez (Fernández-Llebrez Muñoz, 2013).

ORFANATO MUNICIPAL DE AMSTERDAM

Ficha técnica 9; Orfanato Municipal de Amsterdam
Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE CONTEXTO

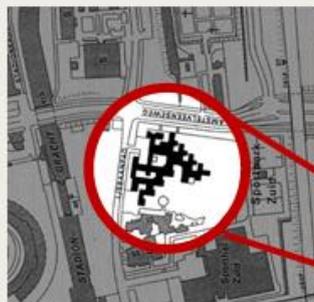
CONTEXTO FÍSICO

El edificio está situado en la periferia sur de Amsterdam (Jumbostraat 38) Holanda.

A principios del siglo XX esta zona se vio influenciada por el Plan South propuesto por HP Berlage para extender a ciudad y fomentar su crecimiento.

El edificio se encontraba entre la autopista A10 y el Estadio de los Juegos Olímpicos de 1928, se construyó en un terreno regular y prácticamente plano— horizontal sin edificios vecinos.

-  Vías principales
-  Hto Urbano
-  Orfanato Municipal



CONTEXTO SOCIAL

En la época que se construyó este edificio la ciudad de Amsterdam atravesaba un proceso de planeamiento para su expansión.

Ámsterdam pasó por un periodo de transición, se habían restaurado espacios en deterioro y daño debido a la guerra y debido al número de niños huérfanos a cuyos padres no podían hacerse cargo de ellos el gobierno decidió hacerse cargo al respecto.

Fue una época en la que después de la guerra se estaban proponiendo nuevas formas de concebir la Arquitectura. Van Eyck no fue indiferente ante esto y el orfanato de Amsterdam fue la oportunidad del arquitecto para poner sus opiniones en la práctica a través de su primer gran proyecto construido a gran escala.



Ficha Técnica 9 Orfanato Amsterdam

Fuente: Elaboración Propia

ORFANATO MUNICIPAL DE AMSTERDAM

Ficha técnica 10; Orfanato Municipal de Amsterdam
Fuente: Elaboración propia

VARIABLES DEL EDIFICIO

ESPACIO PÚBLICO



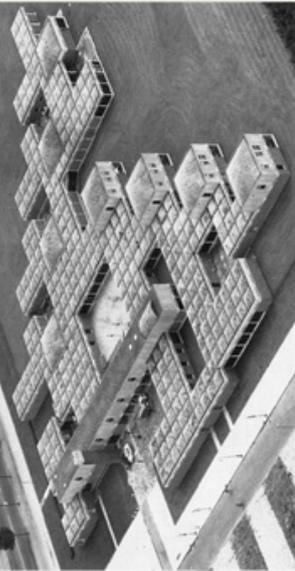
Las ideas de Aldo van Eyck de concebir el edificio como una micro ciudad no dejan de lado el concepto de Espacio Público dentro de la obra y también de poner al edificio público como un facilitador que pueda ampliar los espacios públicos para la ciudad.

Si bien el edificio necesitaba garantizar la privacidad y seguridad que un hogar para niños requiere Van Eyck logró donar un espacio amplio a la ciudad proporcionando un amplio ingreso en el que se pueda "estar".

Esto además de favorecer el ciudadanía de a pie, favorecía la apariencia de edificio ya que se podía ver claramente la calidad humana de la arquitectura que buscaba Van Eyck.



ESCALA



Al escuchar por primera vez un concepto de ciudad el momento de concebir el edificio se nos podría cruzar por la mente que se hablaría de ampliar volumétricos y la búsqueda de la jerarquía.

sin embargo al observar esta fotografía aérea se ve que la escala regular prima en toda la composición del edificio y que solo se usa el bloque de ingreso para reforzar la presencia del edificio y romper con la linealidad sustentando en el programa dicho razonamiento.

De la escala en la que fue concebido el edificio se desprende en dos aspectos: primero que se trata de un edificio público y que debía representar en magnitud la importancia de su presencia en la ciudad y la segunda que su uso sería específicamente destinado a niños por lo que se debía manejar alturas longitudinales y amplitud acorde a ellos.

Bajo este razonamiento la jerarquía e importancia del edificio municipal se vio reflejada en su extensión horizontal y en su apertura a la ciudad. Y la escala individual destinada a sus usuarios se obtuvo y cuidó mediante las alturas correspondientes a una arquitectura que más se asemejaba a la de casas que a la de edificios públicos.

Los patios fueron configurados variando de tamaño estrategia que se usó tanto para lograr el diseño arquitectónico buscado como para otorgar espacios libres que otorga a sus diferentes dimensiones podían tener usos diferentes.



Ficha Técnica 10 Orfanato Amsterdam

Fuente: Elaboración Propia

Ficha técnica 11; Orfanato Municipal de Ámsterdam
Fuente: Elaboración propia

ORFANATO MUNICIPAL DE AMSTERDAM

VARIABLES DEL EDIFICIO

MATERIALIDAD

Los edificios se han construido con paneles de hormigón armado y ladrillos tanto opacos en color marrón oscuro como de vidrio translúcido. Los suelos también son de hormigón.

Cúpulas

La zona central del proyecto está cubierta con un centener de cúpulas piramidales de base cuadrada 3.38m de lado, prefabricadas en hormigón y algunas de ellas con un lucernario central. Las cúpulas están separadas por una retícula de iguales dimensiones creada por pilares redondos y jácenas en T de hormigón realizadas in situ.



Algunas de las cúpulas están cubiertas con claraboyas que permiten la entrada de luz natural. Los rayos de luz penetran en las salas semi oscuras creando imágenes de gran interés visual.

A lo largo de los pasillos principales se encuentran paredes de vidrio que dan a los muchos patios del edificio lo que permite unas bonitas vistas además de proporcionar luz a la mayoría de las áreas del orfanato.

AMBIENTAL



Actualmente, el edificio que ha quedado como un recinto que expone los inicios de la Arquitectura Estructuradista sigue presentando zonas verdes.

Aunque ya no tenga algún uso, todavía se puede ver la importancia y las razones por las que el corcebr d edificio dentro de un espacio verde y vacío, ayuda a su composición arquitectónica.

El edificio se encuentra rodeado por un amplio espacio verde que tiene principalmente dos funciones. La primera resguardar la privacidad de sus usuarios con el follaje de los árboles y el espacio vacío –verde– entre su edificación y los terrenos colindantes.

La segunda función es proporcionar un ambiente natural dentro de la pequeña ciudad creada por Hertzberger en la que el componente ambiental y ecológico no podía faltar.



Ficha Técnica 11 Orfanato Ámsterdam

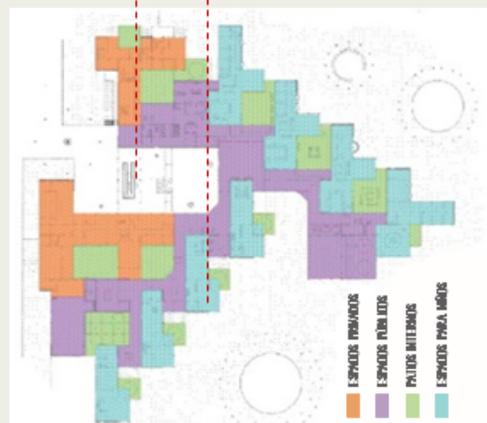
Fuente: Elaboración Propia

Ficha técnica 12; Orfanato Municipal de Amsterdam
Fuente: Elaboración propia

ORFANATO MUNICIPAL DE AMSTERDAM

ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO

ORGANIZACIÓN ESPACIAL



La composición inicial se definió en cuatro ámbitos o espacios generales. Los espacios principales dedicados a los niños que en este caso pasarían a ser los residentes del conjunto tienen dos variaciones y es a disposición de estas que los otros espacios se van ensamblando como un "Letris" o composición de "lego".

- Los llamados espacios públicos, son más bien los espacios en los que "las casas" que vendrían a ser los espacios para niños se conectaban y era concebidos como una especie de calle.
- Los patios interiores son la intersección entre los espacios privados y representan el patio de juegos cerca a casas. Un espacio intermedio.



TIPO 1

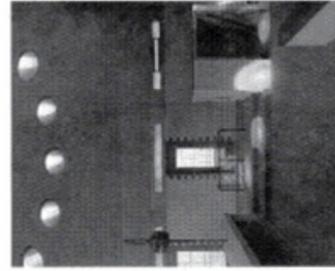
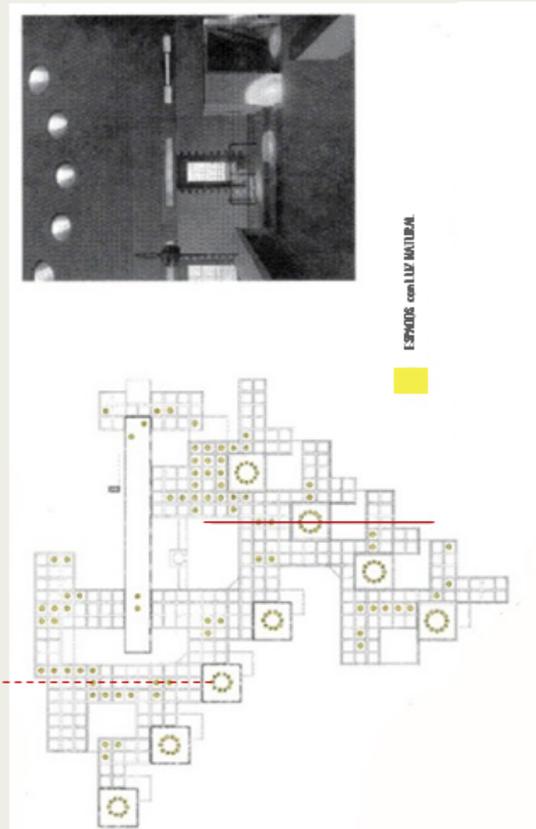
En estas alas se albergaban a los niños desde 0 - 10 años. Comprende el espacio mismo donde los niños descansaban un espacio pequeño de organización para compartir



TIPO 2

Aquí se encontraban los niños desde 11- 20 años. a diferencia del tipo 1, se le "reduce" uno de sus acoplados pero sin quitar el espacio de organización que funciona también como un salón más privado

■ Llamados por Van Euyck como "espacios privados" eran las zonas administrativas que gestionaban el edificio y los recursos de este. Debido a ellos se encontraban en la fachada principal y cerca a la plaza central de acceso.

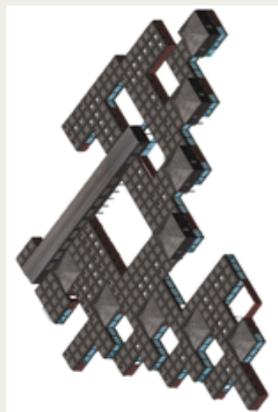


ORFANATO MUNICIPAL DE AMSTERDAM

Ficha técnica 13; Orfanato Municipal de Amsterdam
Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO

VOLUMETRÍA



COMPONENTES



Cimentación
Estructura vertical (muros y pilares)
Dinteles
Cúpulas prefabricadas y forjados
Hormigón en cubierta
Prefabricados cerramiento



Cimentación
Estructura vertical (muros y pilares)
Dinteles
Cúpulas prefabricadas de menor dimensión



Cimentación
Estructura vertical (muros y pilares)
Dinteles



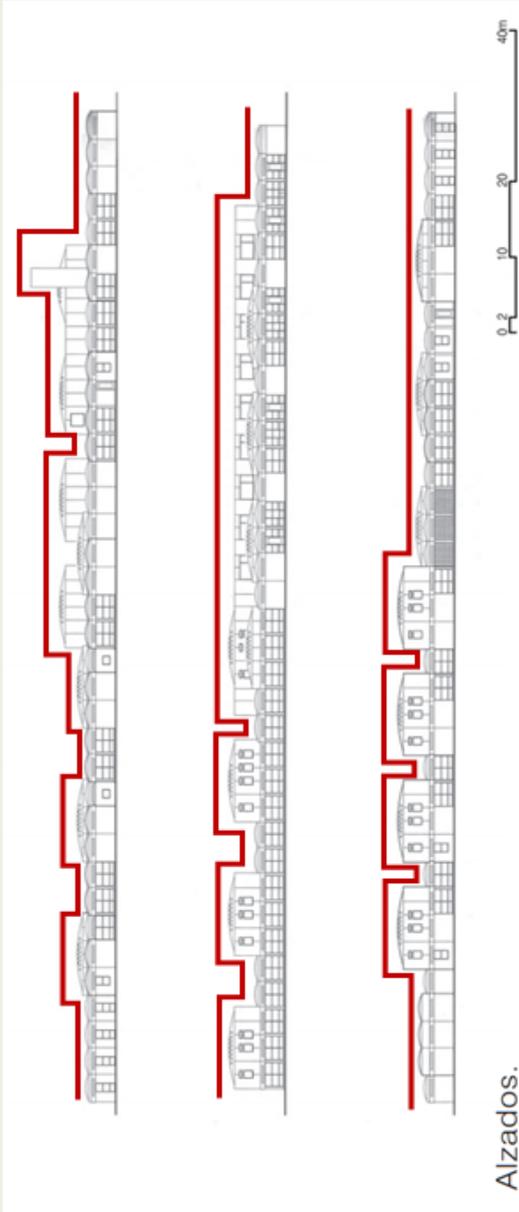
Cimentación
Estructura vertical (muros y pilares)

Debajo del equilibrio arquitectónico que se ofrece a la vista se encuentra un orden arquitectónico estrictamente confirmado, el cual consiste en columnas, muros de carga y arquitecturas que se combinan para formar una retícula ortogonal.

Además, las cúpulas del techo en la parte superior de la rejilla proporcionan una articulación espacial continua.

En el diseño de los pabellones que componen el edificio, Van Eyck utiliza módulos estándar que se repiten con sutiles variaciones.

El complejo comprende un total de 336 módulos formados con columnas redondas en las esquinas y agrupados alrededor de un patio interior, cubiertos con techos convexos de hormigón prefabricados y encima cúpulas de un material sintético.



Alzados.

Ficha técnica 14: Orfanato Municipal de Amsterdam
Fuente: Elaboración propia

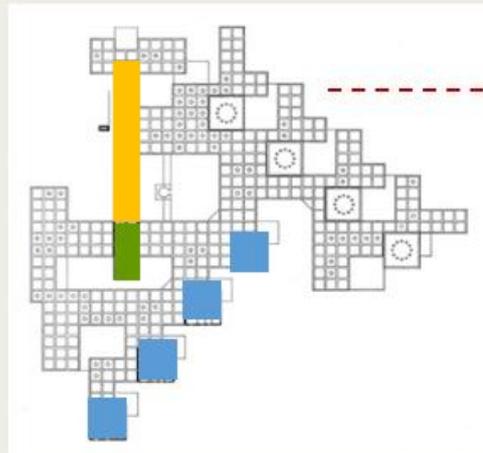
ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO

ORFANATO MUNICIPAL DE AMSTERDAM

CIRCULACIÓN Y ESPACIOS ABERTOS

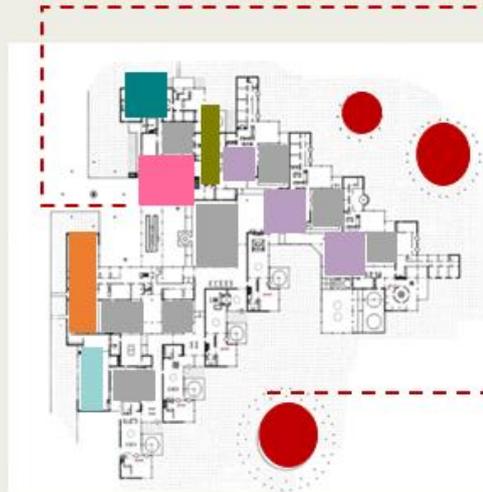
- SPA DE ESTAR
- INHABILITACIONES DEL PERSONAL
- COMEDIORES DE NIÑOS
-

Debido a su diseño peculiar, los espacios de circulación destinados específicamente a esa actividad no existen lo que hay son espacios a lo que le llamaban "públicos" en los que se intercambiaban experiencias entre niños de todas las edades y son más que circulaciones, espacios amplios de encuentro



- EDUCACIONES DE NIÑOS O - D
- OFICINAS ADMINISTRATIVAS
- PLAZA
- ASILAS/HERMIAS DE NIÑO
- SPA DE JEFES
- CUARTO DE UNIFORMES
- COCINA
- ADMINISTRACIÓN PERSONAL

Por lo tanto, todo lo que rodeaba a espacios destinados a un uso específico, podían considerarse espacios de circulación pero a su vez, espacios de convivencia debido a su amplitud y multiplicidad de uso, el cual era definido por los niños



Ficha Técnica 14 Orfanato Amsterdam

Fuente: Elaboración Propia

3.4.4. MONTESSORI DELFT SCHOOL – HERMAN HERTZBERGER

La escuela holandesa de Hertzberger que se desarrolló entre 1960 y 1966, es una obra que recopila todas las ideas e intenciones que el arquitecto estuvo desarrollando sobre arquitectura y educación, además se puede apreciar la influencia que obtuvo de los “Playgrounds” y el orfanato de Ámsterdam de Van Eyck. La escuela toma el modelo pedagógico Montessori por lo que Hertzberger se dedica a proyectar lo que este tipo de educación requiere y a la par combinar sus ideas sobre arquitectura escolar, es por esto que hasta el día de hoy esta obra sigue siendo revisada y tomada como referente educativo (Fernández-Llebrez Muñoz, 2013).

CUADRO TÉCNICO

ARQUITECTO	Aldo Van Eyck
UBICACIÓN	Ámsterdam
TIPO DE PROYECTO	Educativo
AÑO	1966

DESCRIPCIÓN DE PROYECTO

En inicio el proyecto no se basa en ningún tipo de jerarquía, espacia ni formal, su disposición geométrica se da por el contexto en el que se encuentra situado. Hertzberger es claro al poner a los niños como los principales usuarios del edificio por lo que de ellos y sus necesidades dependen las posteriores decisiones que se tomen más adelante. Las unidades de aulas tienen la facilidad de funcionar de manera independiente ya que presentan todos los servicios necesarios para ser espacios autónomos, al mismo tiempo estas aulas forman parte de un conjunto más grande y su agrupamiento –no convencional– permite crear espacios exteriores de diferentes formas y escalas. Hertzberger priorizó la escala de su usuario, cada elemento arquitectónico diseñado

está dispuesto en primer orden a favor del niño, a partir de ello nacen diferentes elementos con distintas funciones, que se pueden adaptar para diferentes necesidades y sobre todo pueden ser lo que la imaginación del niño les permita ser (Fernández-Llebrez Muñoz, 2013).

CONCEPTUALIZACIÓN

“Los salones de esta escuela fueron concebidos como unidades autónomas, pequeños hogares, situados todos a lo largo del pasillo de la escuela, como una calle comunitaria. La profesora, "mamá" de cada casa, decide junto con los niños, cómo lucirá el lugar y por lo tanto qué clase de atmósfera tendrá.” Si las aulas fueron concebidas como hogares, la escuela es en conjunto una pequeña ciudad o un barrio, esta idea hace que en la práctica los niños puedan interactuar con todos sin importar la edad u otros factores que los separan en las escuelas tradicionales, no hay límites establecidos por la jerarquía. Gracias a su composición arquitectónica el edificio permite versatilidad espacial y esto potencia la creatividad, la forma en “L” de las aulas favorece que se realicen actividades de forma simultánea en un solo espacio sin interferencias y en total control del tutor (Hertzberger, 1991).

Ficha técnica 15; Montessori Delft School
Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE CONTEXIO

MONTESSORI DELFT SCHOOL

CONTEXTO FÍSICO

La escuela se encuentra ubicada en la Ciudad de Delft, provincia de Holanda Meridional, colindante al centro.

Se encuentra en la esquina de la intersección de dos vías vehiculares Westlandsseweg y Pi. Beatrixlaan paralela a esta última se encuentra la vía Papauwseleaan por la que también se puede llegar al edificio.



Ficha Técnica 15 Montessori Delft School

Fuente: Elaboración propia

Ficha técnica 16: Montessori Delft School
Fuente: Elaboración propia

VARIABLES DEL EDIFICIO

MONTESSORI DELFT SCHOOL

ESPACIO PÚBLICO

Contrario a las escuelas protegidas por muros como barreras, este edificio (de un solo nivel) deja un espacio intermedio entre sus dos fronteras principales, las cuales son vías vehiculares.

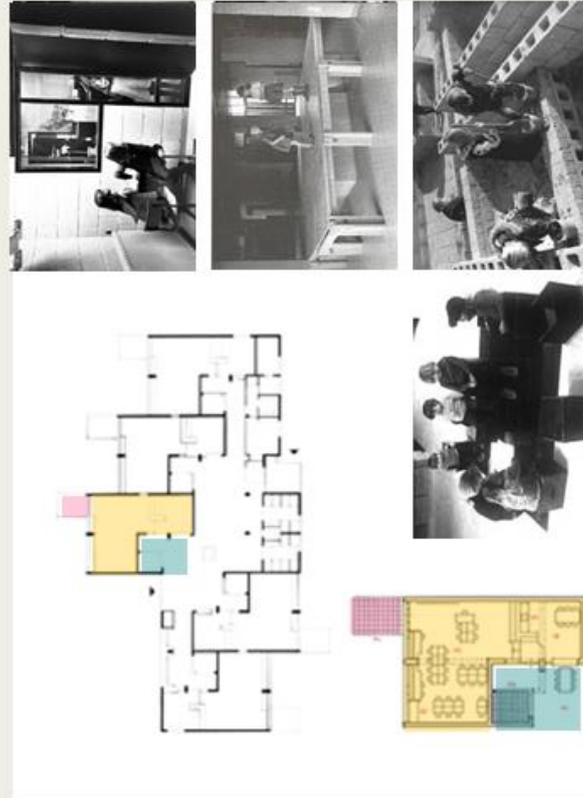
Dejando que sea el mismo espacio público acompañado de naturaleza, quienes regulen sus condiciones de edificio público con necesidades de privacidad.



De esta forma el edificio logra guardar la predisposición inicial de Hertzberger por integrarse al continuo urbano sin perder la pequeña escala que sus usuarios deben tener.



ESCALA



Si la idea de Hertzberger era la de crear una "micro-ciudad", conforme fue ensamblando los espacios de la escuela, tuvo especial énfasis en crear rincones a la escala de sus pequeños usuarios. Por ello podemos encontrar espacios y mobiliario de una escala que varían entre los 80cm a los 120cm. En este lugar son los adultos los que deben adaptarse a las reglas y demandas de los niños y niñas.

Funcionalmente, hablando las dimensiones de los espacios, también cumplen con la escala adecuada y además llevan una configuración gradual que supone ir de lo semi público a lo privado, poniendo el aula como la zona "privada".

Escuela de administración pública

Escuela de administración semi-pública

Escuela de administración privada

Ficha Técnica 16 Montessori Delft School

Fuente: Elaboración propia

Ficha técnica 17; Montessori Delft School
Fuente: Elaboración propia

VARIABLES DEL EDIFICIO

MONTESSORI DELFT SCHOOL

MATERIALIDAD



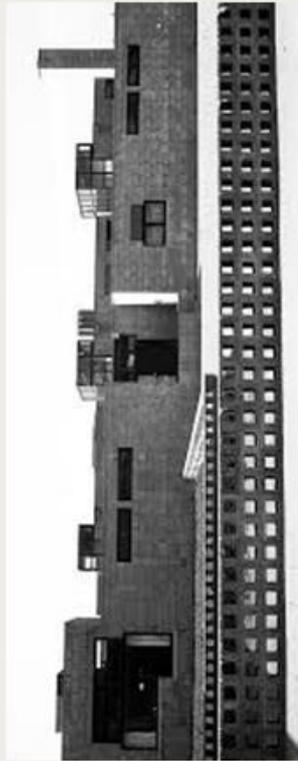
El edificio está compuesto básicamente de hormigón, madera y ladrillo. Hoy en día el ladrillo ha quedado cubierto por pintura es la única modificación que ha sufrido en su aspecto.

En cuanto al mobiliario, Hertzberger diseñó varios elementos que permiten a los niños hacerse dueños del espacio. Se trata de unos cubos que permiten subirse, sentarse, construir nuevas formas, etc.

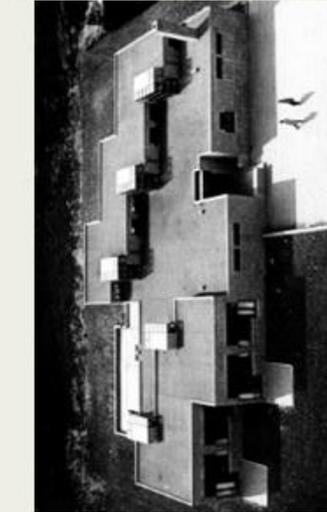


Estos cubos pueden encontrarse empotrados en su espacio en el suelo o expandirse por el entorno escolar. Están hechos a la escala de los niños por lo que para ellos es fácil trasladarlos de un espacio a otro. En el patio los niños cuentan con un elemento similar en forma de muretes de hormigón con tierra en el interior que les permite crear nuevos escenarios.

VOLUMETRIA

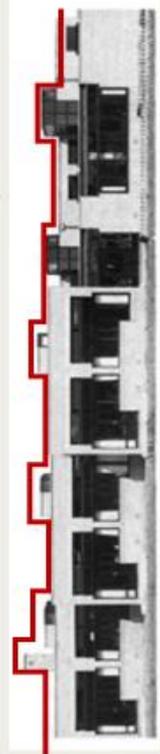


La volumetría corresponde a la lógica estructuralista holandesa y su volumen va de acuerdo a la configuración espacial que refleja la planta, sin ningún maquillaje ornamental de más, toda la composición tiene una razón de ser y una función.



La imagen percibida del conjunto que desde una vista aérea refleja la volumetría formal del edificio.

Sin embargo, también podemos apreciar, gracias a los diferentes cambios de altura y entradas ligeras en algunas partes, un ritmo tenue que persigue la idea de generar rincones.



Ficha Técnica 17 Montessori Delft School

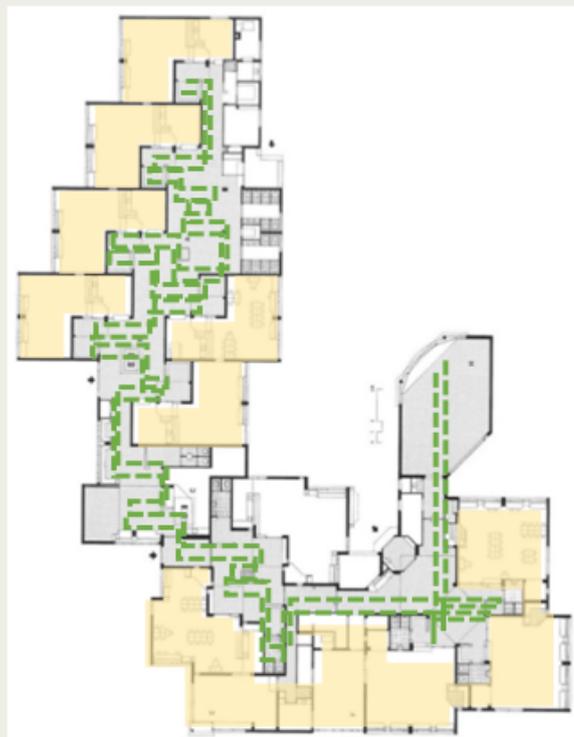
Fuente: Elaboración propia

Ficha técnica 18; Montessori Delft School
Fuente: Elaboración propia

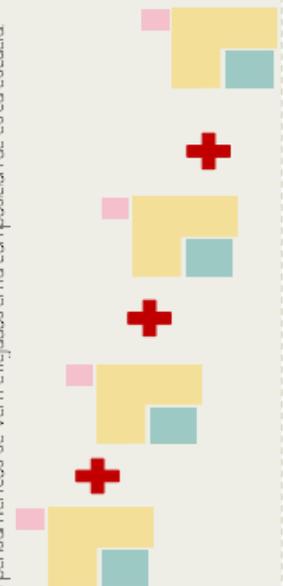
ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO

MONTESSORI DELFT SCHOOL

ORGANIZACIÓN ESPACIAL

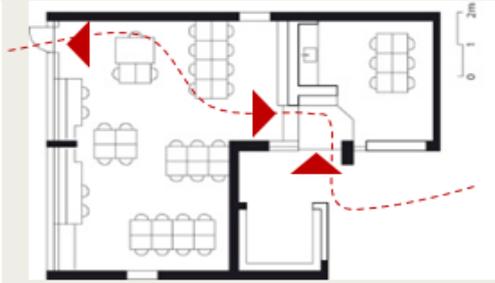


Hertzberger además de tomar los conceptos bajo los que se rige el modelo educativo Montessori, añadió las ideas que compartía con Van Eijk sobre a forma de crear ciudad a través de los edificios públicos y sobre todo en una con fines educativos. Estos pensamientos se ven reflejados en la composición de esta escuela.



Ya que tomando la idea de una educación que desarrolle la autonomía de los más pequeños, organizó el conjunto en base a la idea de espacios amplios de encuentro abastando rincones de exploración y posteriormente las aulas.

La disposición espacial de las aulas también resultó peculiar para su época ya que las mesas de trabajo podían tener diferentes posiciones y el aula contaba con espacios 'rincones' además de añadir funciones nuevas como el lavabo. Todo esto pensado para propiciar un movimiento y la exploración de niños y niñas.



Ficha Técnica 18 Montessori Delft School

Fuente: Elaboración propia

Ficha técnica 19; Montessori Delft School
Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO

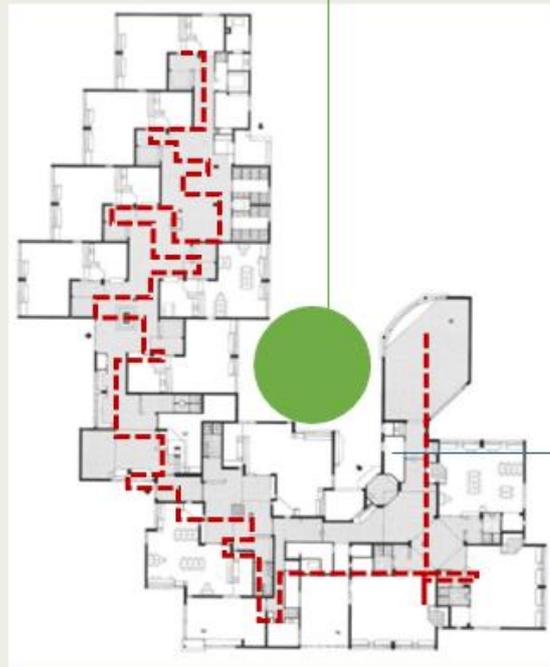
MONTESSORI DELFT SCHOOL



La escuela se encuentra rodeada por espacios verdes, al dejar retiros en sus fachadas principales y tener un patio central en el medio que pudo haber sido tomado también como un componente al momento de concebir la organización espacial del conjunto.

Esto además de dar opción a espacios abiertos para el desarrollo de los niños, también proporciona calidad ambiental en el edificio gracias a su aislamiento y ventilación.

CIRCULACIÓN Y ESPACIOS ABIERTOS



Espacios abiertos que funcionan como intermedios entre lo público de la ciudad y lo privado de la escuela.

Desde donde se tiene conexión con el espacio abierto principal o en otros casos con el espacio público de la ciudad.



Ficha Técnica 19 Montessori Delft School

Fuente: Elaboración propia

3.4.5. FUJI KINDERGARTEN – TAKAHARU TEZUKA

“Los niños necesitan un entorno físico donde puedan desenvolverse con espontaneidad de forma independiente” Tezuka. Casi 40 años después de la creación de nuestros referentes ya estudiados, en el año 2007 el estudio de arquitectos liderado por Takaharu y Yui Tezuka, tomó el reto de diseñar un edificio para niños que rompa las barreras que impedían la libre autonomía y movilidad de sus pequeños usuarios. Es así que nace el “Fuji Kindergarten”, proyecto escolar en la ciudad de Japón pero que para sus creadores más que un edificio educativo es un espacio lúdico que permite a los niños aprender en la selva estando en la ciudad (Ciudades y niños, Educación, Previas, Urbanismo, 2017).

CUADRO TÉCNICO

ARQUITECTO	Takaharu Tezuka y Yui Tezuka
UBICACIÓN	Tokio
TIPO DE PROYECTO	Educativo
AÑO	2007

DESCRIPCIÓN DE PROYECTO

La escuela sigue el Método Montessori, de allí que el principal objetivo del proyecto sea que los niños tengan la libertad para recorrer el aula y aprender a través de la exploración y descubrimiento. Su forma ovalada favorece el juego lúdico de forma interminable para los niños, un espacio continuo que permite el aprendizaje y juego sin restricciones además al estar libre de jerarquías los niños tienen la posibilidad de aprender a ser justos entre todos. No existen juegos instalados ya que la propia arquitectura tiene la tarea de ser el facilitador de juego al concebirse como un patio de recreo en el que los niños pueden moverse con libertad, pueden caerse, mojarse, reírse y explorar en un ambiente libre pero seguro. Por lo general, un niño en esta guardería a diario recorre cuatro kilómetros, trepa a los árboles y juega en un espacio abierto sin barreras físicas ni arquitectónicas.

CONCEPTUALIZACIÓN

Tezuka ejecutó este proyecto a partir del *reconocimiento del derecho de los niños al juego y al aprendizaje*, el mismo arquitecto llama a su concepto como el “futuro nostálgico” donde busca que los niños puedan nuevamente elegir de forma natural jugar sin aparatos. Para que esto se logre Tezuka apostó por descartar algún tipo de barrera física entre las aulas y el exterior ya que para él mientras los niños tengan más libertad, podrán jugar sin objetos diseñados y apostarán por crear su propio mundo. Esta guardería es “un intento de cambiar la vida de los niños” en un contexto urbano-social que no hace muy amigable su vida en la ciudad.

Para Tezuka su proyecto fue el medio para hablar sobre los más pequeños y sus necesidades que cada vez se hacen menos visibles y tienen poca prioridad en el ámbito arquitectónico, tal y como lo expresa “Ha llegado el momento de abrir un amplio debate internacional sobre si la necesidad y los derechos de los niños a jugar y aprender de forma desinhibida son suficientemente comprendidos y tenidos en cuenta durante el proceso de diseño arquitectónico. Los niños no encuentran desafíos en muchas guarderías donde los patios están cubiertos de plástico y todo es plano. Tal vez los niños se sientan seguros allí cuando son pequeños, pero están perdiendo la oportunidad de aprender a medida que crecen. A veces necesitan caerse, lastimarse un poco. Con eso aprenderán cómo vivir en este mundo.”

Ficha técnica 20: Fuji Kindergarten
Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE CONTEXTO

FUJI KINDERGARTEN

CONTEXTO FÍSICO



El Kindergarten "Fuji" se ubica en la ciudad Tachikawa en las afueras del oeste de Tokio en Japón.

El barrio en el que se encuentra esta guardería se encuentra prácticamente urbanizado en su totalidad. El terreno presenta dos medianeras con terrenos colindantes y dos fachadas principales en una esquina principal del barrio.

Estas fachadas están rodeadas por dos vías vehiculares, una de ellas de uso para el transporte público en autobuses y la segunda una vía para vehículos privados o de carga de tránsito y flujo elevado. Estas dos vías hacen del terreno una zona accesible.



El jardín de infantes es considerado como una obra transformadora dentro de su contexto social y promueve los valores de la justicia social, igualdad e inclusión.

Su vínculo con la comunidad ha generado que el contexto sea un entorno amigable para los niños, a pesar de encontrarse en una zona vista por algunos como "riesgosa" por estar cercana a dos vías vehiculares principales.

La actividad que los niños han generado en el contexto inmediato del jardín ha logrado que se gestionen caminos seguros al jardín además de haber logrado que los niños, como grupo social vulnerable pasen a ser reconocidos debido a la forma en que este jardín promueve su aprendizaje.

Ficha Técnica 20 Fuji Kindergarten

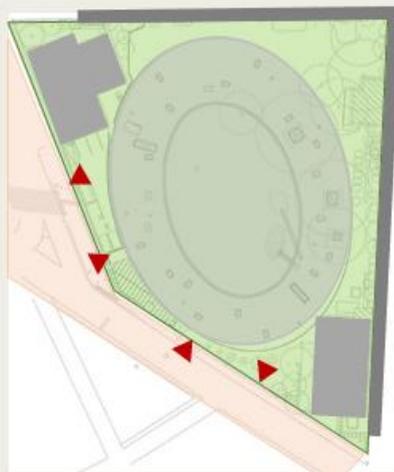
Fuente: Elaboración propia

FUJI KINDERGARTEN

Ficha técnica 21: Fuji Kindergarten
Fuente: Elaboración propia

VARIABLES DEL EDIFICIO

ESPACIO PÚBLICO



El edificio se coloca en medio del terreno y debido a su forma ovalada deja espacios libres a su alrededor, de los cuales aquellos que están en las fachadas se abren al espacio público volviéndose una sola e integrándose.

El gesto del edificio al abrirse a la ciudad genera una amplitud en el dominio de espacio público de cualquier residente que transita por el jardín.

ESCALA



La escala del jardín se adapta a las necesidades de explorar y juego de cada niño, pero además de estos criterios básicos en cualquier jardín el Arquitecto Tezuka propuso que toda la edifica en sí, tenga una escala para niños y niñas.

Esa idea se lleva a cabo pensando en hacer partes específicas del jardín como zonas de juego completamente de esta forma todo el edificio incluso su techo resulta adecuado para la escala de un niño.

Pensando la arquitectura como parte del juego.

Se da una interacción visual entre los ciudadanos que atraviesan el terreno y los niños y niñas que juegan en su escuela. El espacio público de esta ciudad es activado implícitamente por esta actividad que se encuentra en un espacio privado.



Vincularse a la ciudad de forma física y a la vez lograr que los niños interactúen hacia el espacio público desde su escuela es quizá la cualidad más interesante de este proyecto.

Al ser un todo al momento del juego y exploración el equipo de Tezuka tuvo especial cuidado en las zonas de altura o que representarían peligro para los niños.

De esta forma el acceso a todas las partes del jardín que es lo que se busca es posible. Y se puede dar de una forma libre sin la compañía constante de un maestro.



Ficha Técnica 21 Fuji Kindergarten

Fuente: Elaboración propia

Ficha técnica 22: Fuji Kindergarten
Fuente: Elaboración propia

VARIABLES DEL EDIFICIO

FUJI KINDERGARTEN

MATERIALIDAD

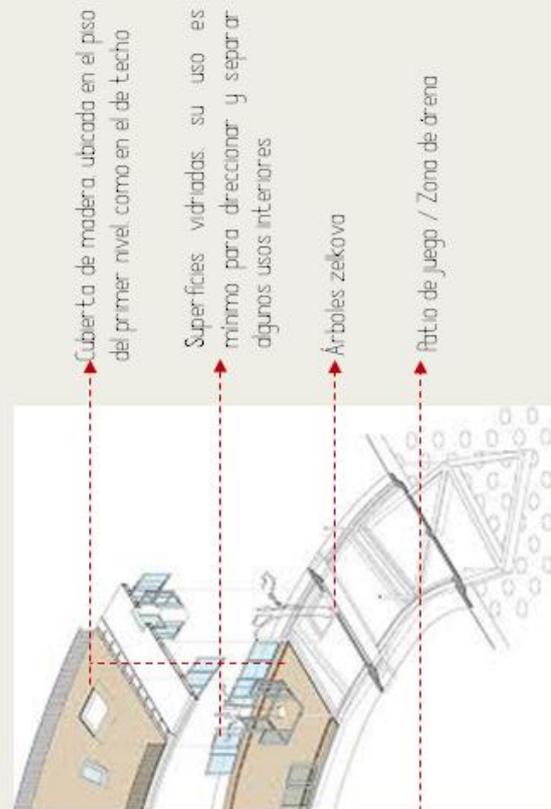
Hormigón y Madera son los materiales principales. Los espacios son abiertos, flexibles, cambiantes, por ello se limita el uso de paredes internas que puedan dividir o sectorizar los espacios



AMBIENTAL

La parte ambiental y natural es muy potente en este proyecto, pues la intención inicial fue que los niños pudieran sentir que están aprendiendo en la jungla

Por lo que se decidió preservar los árboles zekava de 25 m de altura que se encontraban presentes antes de la intervención en el terreno.



Cubierta de madera ubicada en el piso del primer nivel como en el techo

Superficies vitriadas, su uso es mínimo para direccionar y separar algunos usos interiores

Árboles zekava

Patio de juego / Zona de arena

Además de los árboles, el patio central es una extensión amplia de un patio de arena. Esto hace que el contacto de los niños con lo natural sea más real aún y sabiendo que el jardín se encuentra en una ciudad



Ficha Técnica 22 Fuji Kindergarten

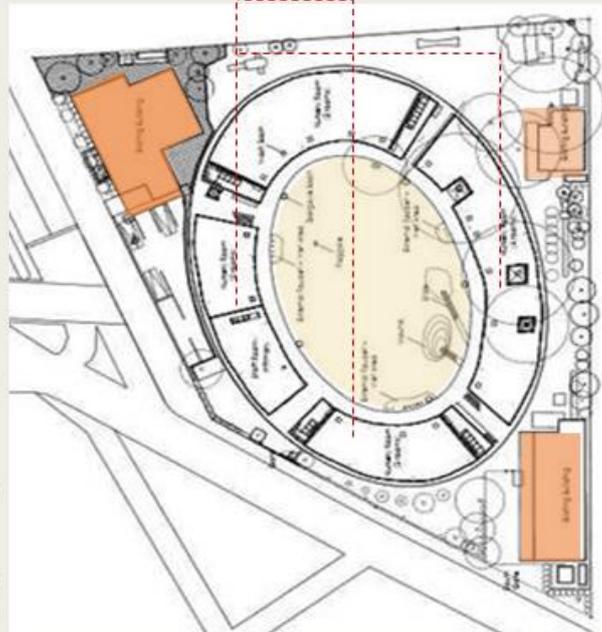
Fuente: Elaboración propia

Ficha técnica 23: Fuji Kindergarten
Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO

FUJI KINDERGARTEN

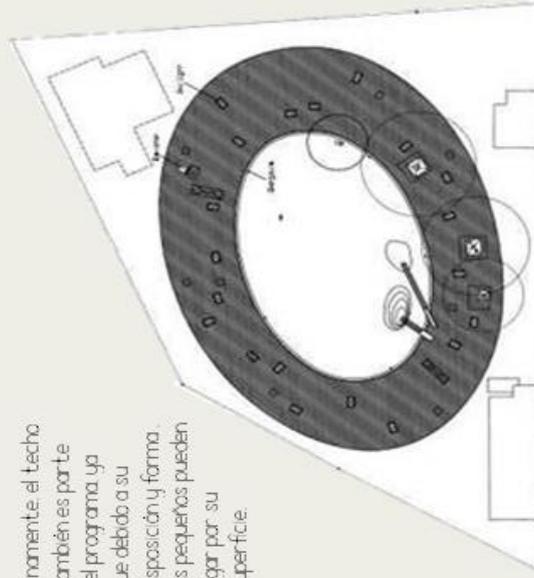
ORGANIZACIÓN ESPACIAL



Cada aula tiene su espacio, pero no están divididas por muros, sino por estanterías del tamaño de los alumnos.

■ Bordes del edificio y delimitando el terreno se cuentan los diferentes espacios administrativos y que permiten la función apropiada de edificio

Finalmente, el techo también es parte del programa ya que debido a su disposición y forma, los pequeños pueden jugar por su superficie.



Se tiene una planta ovalada de 130,4 metros cuadrados. La planta donde se encuentran todas las aulas no tienen ningún muro, ni ninguna mampara que las separen. Se podría pensar que se encuentran expuestas a ruido y distracción pero en este jardín se entienden el concepto del ruido como muy importante, porque según Tezuka: si colocamos a los niños en una sala silenciosa, algunos de ellos se pondrán muy nerviosos.



Podría ser considerado como un espacio de exploración aprendizaje al aire libre, además de los patios. Y que también se encuentra conectado visualmente con la ciudad desde el espacio público exterior.



Ficha Técnica 23 Fuji Kindergarten

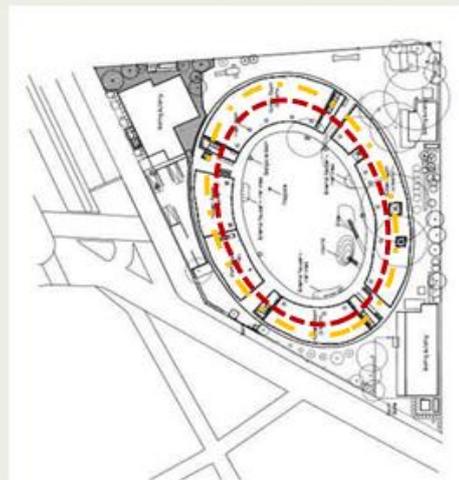
Fuente: Elaboración propia

Ficha técnica 24- Fuji Kindergarten
Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO

FUJI KINDERGARTEN

CIRCULACIÓN Y ESPACIOS ABERTOS



La idea inicial del Arquitecto fue hacer un jardín en el que los niños corran libremente por todo el espacio. Debido a ello se propone la forma ovalada del conjunto, pues se quiere hacer que la circulación sea fluida y sin restricciones, por ello no hay muros que dividan el espacio.

Por lo que la circulación no está definida por pasillos o gradas, rampas, etc. La circulación se define por la actividad que realizan los niños, la cual puede darse en todo el jardín.



Aunque al rededor de la edificación hay espacios abiertos el principal se encuentra en el medio y es en este donde se desarrollan actividades al aire libre, pero no es el único ya que la posibilidad de usar el techo como arcuto para jugar hace que consideremos esta superficie como un espacio abierto también y no sea uno de servicios o residual como comúnmente se conciben.



En el interior de los espacios techados del conjunto también podemos encontrar espacios "semi abiertos" gracias a la presencia de los árboles.



Ficha Técnica 24 Fuji Kindergarten

Fuente: Elaboración propia

3.4.6. COLEGIO GERARDO MOLINA – GIANCARLO MAZZANTI

Un año después de la apertura del kindergarten Fuji en Tokio, nace al otro lado del mundo en nuestro continente una escuela que formó parte de un plan de construcción y renovación de los centros educativos de Bogotá. El Colegio Gerardo Molina, fue el edificio emblemático de este plan debido a su exitosa integración con el contexto urbano. El arquitecto Mazzanti intento proyectar un colegio alejado de lo convencional, abriendo la edificación a su contexto barrial y propiciando actividades comunitarias, artísticas, culturales y deportivas. A ser un proyecto difundido y promovido por el municipio se pudo llegar a tener la atención de los pobladores y posteriormente muchos de ellos se involucraron en el proyecto.

CUADRO TÉCNICO

ARQUITECTO	Giancarlo Mazzanti
UBICACIÓN	Bogotá
TIPO DE PROYECTO	Educativo
AÑO	2008

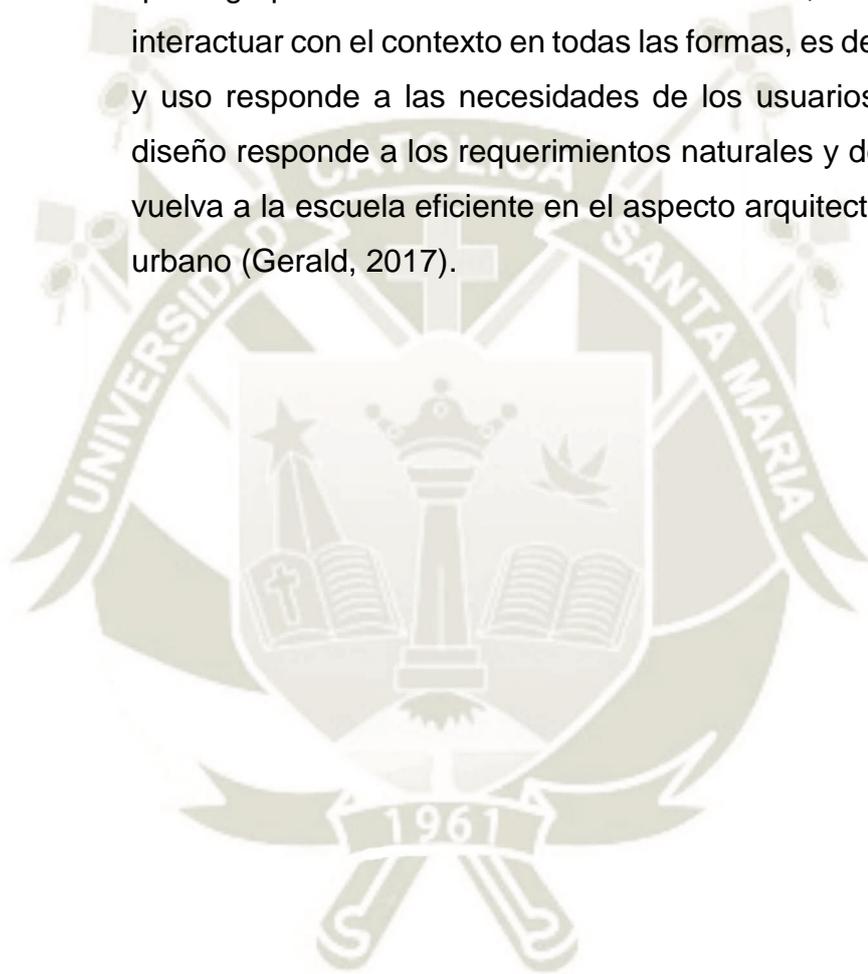
CONCEPTUALIZACIÓN

Mazzanti conceptualizó su proyecto desde lo macro –Urbano– hasta lo particular –La escuela misma–, el arquitecto llevó a la realidad esta intención mediante una secuencia de ideas que al desarrollarse lograron concretar el proyecto;

- Relación con la ciudad y sus bordes inmediatos; La idea del colegio fue solo el principio al momento de concebir este proyecto urbano, pues para Mazzanti más que un edificio educativo aislado el proyecto era la oportunidad de desarrollar una centralidad educativa que pueda dar lugar a la promoción y desarrollo del sector barrial con los diferentes equipamientos que podía presentar en su programa. La escuela se encuentra abierta completamente a su

contexto, se integra de manera uniforme a barrio y libera espacios de su terreno hacia las vías medianeras, lo que sirve de remate en algunos puntos y mejora el recorrido del espacio público en todos.

- El colegio como un módulo adaptativo; La edificación se plantea como un sistema modular con la tarea de adaptarse a distintos escenarios ya sean programáticos, urbanas o arquitectónicos. Los módulos, que agrupados forman el edificio educativo, son capaces de interactuar con el contexto en todas las formas, es decir el programa y uso responde a las necesidades de los usuarios y a su vez el diseño responde a los requerimientos naturales y de clima. Lo que vuelve a la escuela eficiente en el aspecto arquitectónicos, social y urbano (Gerald, 2017).



Ficha técnica 25; Colegio Gerardo Molina
Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE CONTEXTO

COLEGIO GERARDO MOLINA

CONTEXTO FÍSICO



Ubicado en el Barrio Bilbao, la localidad 11 de Suba en la ciudad de Bogotá. Este edificio educativo abastece a los barrios San Carlos de Suba, Bilbao.

Urbanización Cafamill y Tibabuyes.

Se emplaza en una de las zonas más degradadas de la ciudad.



El pasaje urbano no tiene un perfil definido, predomina la informalidad en las construcciones y la falta de planificación. Algunas de las vías no tienen veredas ni servicio de alcantarillado, agua o luz.

Muchas de las viviendas se encuentran en condiciones precarias. Predominan viviendas improvisadas de cartón, de cemento o prefabricadas.

CONTEXTO SOCIAL



Anteriormente a la edificación de esta escuela, las instalaciones fueron unas casetas prefabricadas, ubicadas donde hoy está levantada la construcción actual. Estas casetas no contaban con agua potable, el uso de las instalaciones de servicios no existía y los baños portátiles sin mantenimiento. Además en temporada de lluvias, los salones terminaban inundados.



El colegio se ubica en una zona desfavorecida, el trabajo informal se encuentra presente en las calles, gran parte de este trabajo era el reciclaje y quienes lo realizaban eran inmigrantes de las provincias y/o personas reinsertadas mediante programas del estado.

Al inicio del proyecto la comunidad se resistió fuertemente, debido a la desconfianza y diferencias políticas/sociales que existían en ese momento.

Ficha Técnica 25 Colegio Gerardo Molina

Fuente: Elaboración propia

Ficha técnica 26; Colegio Gerardo Molina
Fuente: Elaboración propia

VARIABLES DEL EDIFICIO

COLEGIO GERARDO MOLINA

ESPACIO PÚBLICO



La forma que tiene el edificio genera áreas verdes en límite del terreno, lo que amplía el espacio público y da la posibilidad de crear plazas y jardines.

El edificio en sí es resulta ser el borde/límite entre escuela y espacio público, es de material transparente con el fin de una conexión visual.

La plaza receptora no solo sirve de acceso a la escuela, también presenta actividades de uso comunitario, se da activamente una interacción directa entre los niños y el medio urbano, sin poner en riesgo su seguridad.

El colegio internamente alberga a otro espacio público que si bien usualmente tiene un concepto más "privado", la comunidad también ha llegado a apropiarse de este, su forma irregular y su amplio espacio permiten el desarrollo de distintas actividades.

La escuela y amplitud que posee este espacio provoca que aumente la percepción de los niños hacia las actividades que pasan a su alrededor. Esta potencia la socialización y aumenta la probabilidad del juego espontáneo.

ESCALA



A nivel urbano el colegio incrementa su altura para imponer formalmente su condición de edificio público e hito en la comunidad. La linealidad que el conjunto tiene gracias al primer nivel se rompe por los módulos de remate de mayor escala que definen ingresos.

El edificio mantiene un solo nivel a lo largo de su recorrido, la escala uniforme es amable para los más pequeños, el uso de rampas ayuda a mantener la idea de continuidad y accesibilidad para todos = escala espacial



El tratamiento espacial mediante espacios intermedios de los módulos conectores mediante los materiales dan escala y facilitan la apropiación de los estudiante



Ficha Técnica 26 Colegio Gerardo Molina

Fuente: Elaboración propia

Ficha técnica 27; Colegio Gerardo Molina
Fuente: Elaboración propia

VARIABLES DEL EDIFICIO

COLEGIO GERARDO MOLINA

VOLUMETRIA



El colegio cuenta con ocho volúmenes los cuales están revestidos en piedra ligera se posan sobre una base tectónica horizontal de concreto.

También posee un volumen de mayores proporciones tiene la función de ser un remate y dirigir la entrada principal, marcando el hito



AMBIENTAL – MATERIALIDAD



La celosía hecha en madera "teca" filtra el sol y brinda confort ambiental en sus diferentes espacios.



Ficha Técnica 27 Colegio Gerardo Molina

Fuente: Elaboración propia

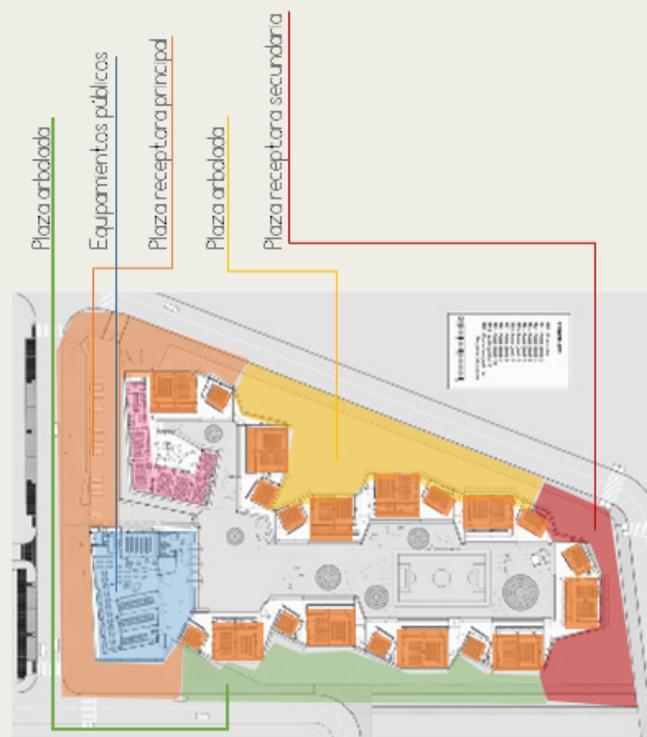
Ficha técnica 28: Colegio Gerardo Molina

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO

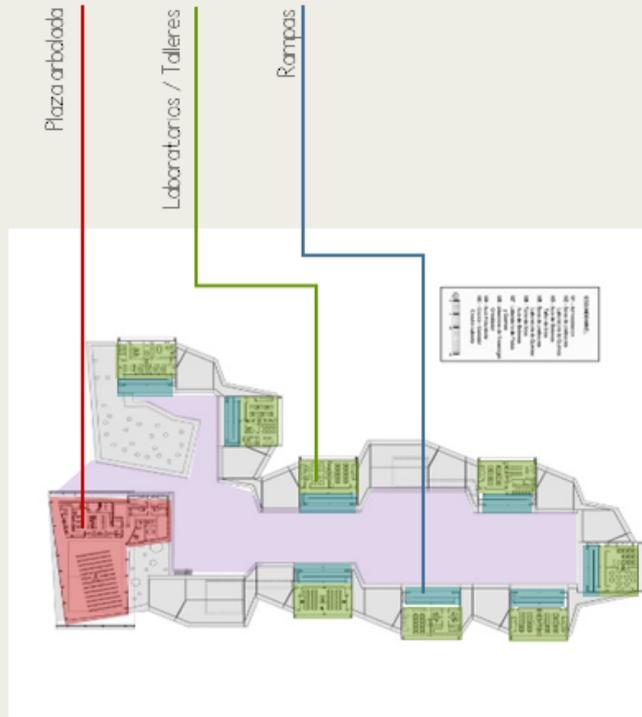
COLEGIO GERARDO MOLINA

ORGANIZACIÓN ESPACIAL



El **sistema urbano**: Se une al barrio liberando espacio para que se acople al espacio público existente y sea una extensión de este. Son remates y colectores de las vías principales. Aquí se pueden dar actividades culturales comunitarias.

El **sistema lúdico**: Viene a ser el espacio central principal, en este se tienen los espacios de ocio: deporte, juego, encuentro, etc. Es transparente y se conecta de forma continua con el sistema pedagógico mediante las celosías del edificio.



El **sistema pedagógico**: Los módulos que constituyen el conjunto, cada uno tiene su propia organización espacial independiente y funciona como un subsistema de dos niveles conectados por una rampa.

Los **módulos atípicos**: También subsistemas con características particulares. El módulo de preescolar, una espiral sobre un patio techado. El módulo de biblioteca, cafetería y aulas multiuso, se vincula al colegio con el exterior.

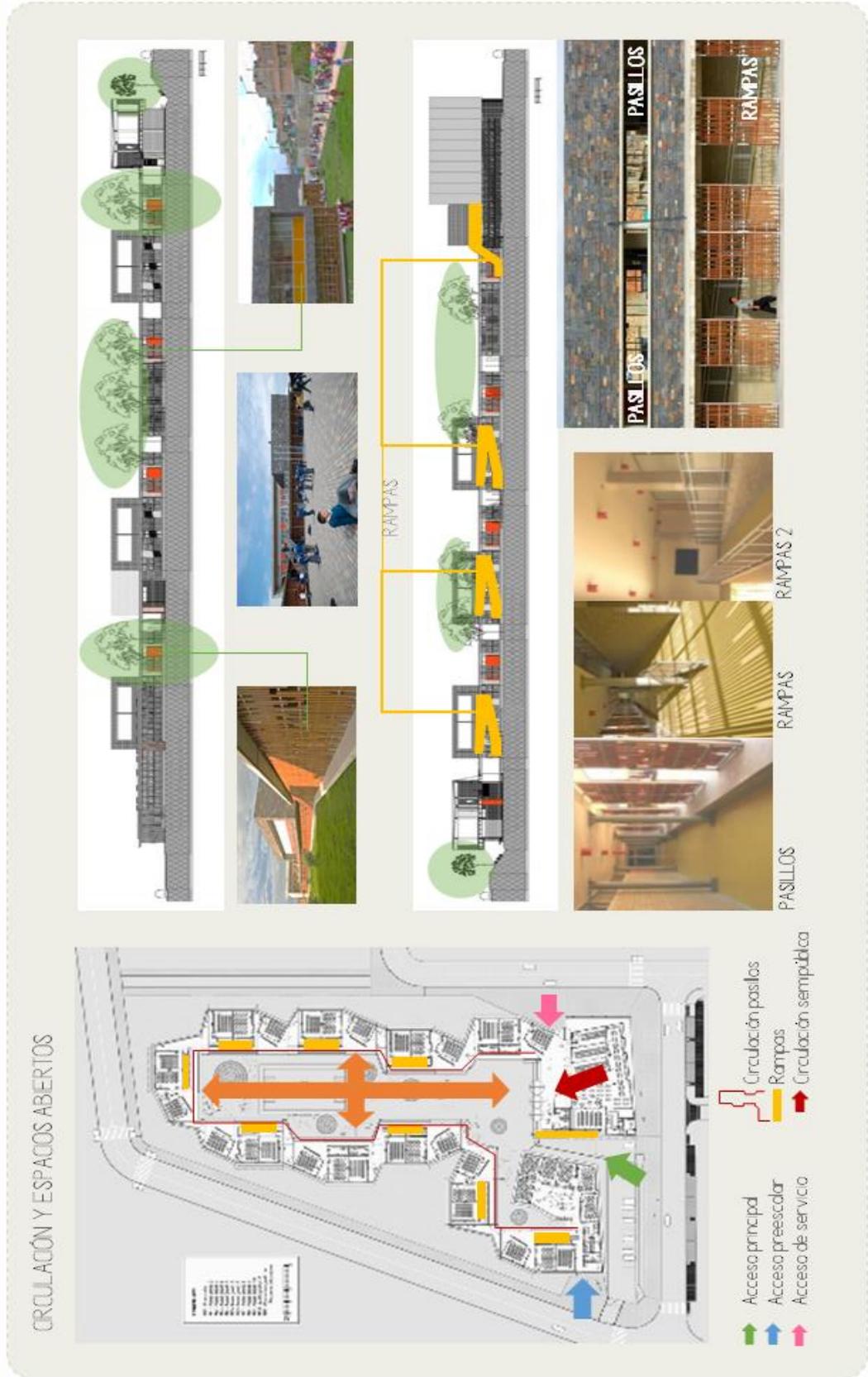
Ficha Técnica 28 Colegio Gerardo Molina

Fuente: Elaboración propia

COLEGIO GERARDO MOLINA

Ficha técnica 29; Colegio Gerardo Molina
Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS ARQUITECTÓNICO



Ficha Técnica 29 Colegio Gerardo Molina

Fuente: Elaboración propia

**EL NIÑO LA CIUDAD Y EL ARTISTA
ALDO VAN EYCK**

Su búsqueda por la verdadera espontaneidad del hombre, la encuentra en los niños y para él este colectivo social llega a ser un **instrumento** para poder dar un juicio a la sociedad de su época.

**EL NIÑO COMO PARAMETRO
FRANCESCO TONUCCI**

Implica reconocer sus necesidades como las prioritarias a resolver. Elegir al niño como sujeto principal del cambio se en aprovechar la amplia capacidad cognitiva que se presenta en la infancia y la búsqueda de autonomía.

**A LA ESCUELA VAMOS SOLOS
FRANCESCO TONUCCI**

Recuperar la autonomía de movimiento para los niños para también recuperar la ciudad tomando como pretexto el camino obligatorio que los niños deben hacer diariamente a la escuela.

Comprender críticamente la realidad
Conocimiento de la ciudad como espacio físico, social y político.

Representación
Dar voz a la infancia misma y representar a los colectivos que los han escogido.

**PLAYGROUNDS
ALDO VAN EYCK**

Espacios de juego en la ciudad que priorizan al niño como individuo autónomo que puede moverse para descubrir, tener experiencias, encontrarse con sus semejantes y encontrarse consigo mismo.

HERMAN HERTZBERGER

Nos plantea tres formas de ver la ciudad educadora.

The city as a macro school

Espacios públicos que sean lugares sociales, que propicien e intercambio de ideas entre los ciudadanos y que abran paso a la curiosidad de descubrir la ciudad.

Cities for children

Dotar a la ciudad de nuevos descubrimientos, posibilidades y experiencias mediante el juego. Un juego en la ciudad que no excluye a nadie.

**THE SCHOOL AS A MICRO CITY
HERMAN HERTZBERGER**

La estructura de la nueva escuela debe ser parecida a una ciudad para el aprendizaje. En la que el edificio educativo cambie y se vuelva capaz de dotar y ampliar la libertad a los niños, integrar la escuela con su entorno sociocultural significará encontrarse en un lugar donde vivirán experiencias conectadas a la ciudad lo que hace que el proceso de aprendizaje sea más inclusivo, natural y vuelve a la comunidad parte de ella.



INFANCIA, CIUDAD Y CIUDADANIA: UN ESTUDIO SOBRE EL MODELO DE ESCUELA ABIERTA COMO LUGAR PARA LA PRÁCTICA CIUDADANA



Propone a la infancia como una "herramienta de lectura de la realidad". Los niños son los usuarios que se necesitan para transformar la ciudad.

Pensar en el niño como un sujeto individual, con derechos tanto individualmente como colectivos y que su participación en la sociedad debe ser inmediata y no esperar al futuro, pues ellos son capaces de decidir por ellos mismos.

**EL CONSEJO DE NIÑOS
FRANCESCO TONUCCI**

Un grupo de trabajo que brinda opiniones y reivindicaciones de las niñas y de los niños sobre aspectos de la ciudad que no responden a sus exigencias y a sus deseos.

Reflexionar para accionar
Hacer de la ciudadanía un contenido de análisis y deliberación para reivindicarla.

Reconocerse como ciudadano
Se encuentran formando su propia identidad como ciudadanos activos y comprometidos.

**LA CIUDAD DE LOS NIÑOS
FRANCESCO TONUCCI**

Los niños deben ver la ciudad, debatir y proponer. Esto implica dejar de suponer lo que los niños necesitan y empezar a escucharlos para dejar que ellos dibujen la ciudad que necesitan.



Learning city

La ciudad del aprendizaje no hace distinción entre niños y adultos. Una ciudad apta para los niños, en la cual desarrollen sus capacidades plenamente.



**LA ESCUELA COMO EXPERIENCIA DE DEMOCRACIA Y CIUDADANIA
FRANCESCO TONUCCI**

La oportunidad de solucionar ciertas deficiencias volviendo a la escuela un lugar para la experiencia de democracia y ciudadanía, abrir la escuela a la participación de sus alumnos y hacerlos responsables de la gestión que se da en los centros educativos es comprometerlos a escuchar las inquietudes de todos los que conforman la escuela. Replantear la escuela como el lugar donde las propuestas culturales se viven y se practican.

- Infancia
- Participación Ciudadana
- Ciudad Educadora
- Arquitectura Educativa

Infografía resumen 1 Marco Teórico-Referencial
Fuente; Elaboración propia

Infografía resumen 2. Marco Referencial

Fuente: Elaboración propia

4. PARTE III: MARCO NORMATIVO



En este apartado del capítulo II analizaremos y expondremos las normas vigentes que se vienen manejando en materia de Infancia, Participación Ciudadana, Ciudad Educadora y Arquitectura Educativa, tanto a nivel nacional como en el plano internacional. Con el fin de contrastar los diferentes marcos normativos con los de la agenda peruana y de esta forma poder establecer relaciones diferenciales entre los ejes y su desarrollo en los países expuestos a continuación.

4.1. INFANCIA

Jugar para un niño es la posibilidad de recortar un trocito de mundo y manipularlo

-Francesco Tonucci

4.1.1. NORMATIVA INTERNACIONAL EN MATERIA DE INFANCIA:

4.1.1.1. ESPAÑA:

Revisar las políticas públicas en materia de Infancia que España ha concretado en estos años es necesario, ya que hablamos de un país en el que se han venido desarrollado numerosos estudios enfocados en este grupo social y su necesaria inserción en la actividad cívica y urbana. Siendo además un país cuyo gobierno se encuentra comprometido a visibilizar a los niños como ciudadanos en el presente.

Tal y como lo indica su “Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia”, los compromisos que España tiene con la Infancia derivan en ocho objetivos principales de los cuales analizaremos tres, siendo estos los necesarios y pertinentes a la investigación.

OBJETIVO 1: “Promover el conocimiento de la situación de la Infancia y la Adolescencia, el impacto de las políticas de Infancia, sensibilizar a la población general y movilizar a los agentes sociales”. Para el gobierno español dar a conocer a sus ciudadanos la realidad de la Infancia es el primer paso para lograr contextualizar la necesidad de hacerse cargo de la infancia hoy y no de futuros adultos. En principio que la realidad infantil sea conocida, hará que el mejoramiento de las políticas de infancia tenga una aprobación y respaldo de la ciudadanía.

OBJETIVO 6: “Educación de calidad”. Garantizar educación de calidad y accesible para todos los niños, sin hacer diferencias entre ellos por la existencia de capacidades diferentes o desigualdades. Favoreciendo la interculturalidad y potenciando el desarrollo pleno de la infancia desde sus primeros años de vida

OBJETIVO 8: “Participación Infantil y entornos adecuados”. Y es aquí donde la agenda del gobierno Español para la Infancia se destaca, pues uno de sus objetivos más claros viene a ser el promover la participación infantil y a su vez proporcionar un entorno urbano-ambiental y social apropiado para que puedan desarrollar adecuadamente sus capacidades. Además, el hecho que el gobierno español considere el juego como un derecho fundamental de niños y niñas, hace que una de sus prioridades sea el crear y asegurar entornos amigables, de calidad y libres de riesgo para que todos los niños, sin importar sus condiciones socioeconómicas, puedan gozar de su derecho al ocio y tiempo libre. Tanto en zonas urbanas y rurales (Plan Estratégico Infancia, 2019).

4.1.1.2. URUGUAY:

Exponer el caso de Uruguay y como es que su estado viene trabajando el Eje de Infancia podrá reducir las diferencias contextuales al momento de realizar el análisis diferencial ya que si sólo nos quedáramos con las políticas públicas de infancia Españolas entraríamos a un marco distante al nuestro, el europeo, siendo nuestra realidad Latinoamericana sumamente diferente. Sin embargo, Uruguay es el país más avanzado, hasta el momento, en establecer políticas sociales de calidad y a favor del bienestar infantil por lo que al revisar su caso podremos seguir con un estándar similar al ya antes expuesto.

Uruguay cuenta con un “Plan Nacional de Primera Infancia”, documento en el cual expone en tres partes su compromiso con la Infancia. En primer punto, visibiliza la situación de la Infancia y cuál es el concepto que el gobierno tiene de las niñas y niños, en segundo

expone la situación y los problemas por los que está atravesando este grupo social actualmente y para finalizar expone sus objetivos y acciones para poner en marcha políticas en beneficio de la infancia.

El marco normativo de la Primera infancia en Uruguay, propone a la infancia como algo más que un periodo de vida del ser humano y la ratifica como una construcción social. Siguiendo conceptos de Irwin, Mustard, entre otros, el gobierno de Uruguay se destaca por definir a la infancia dentro de los parámetros que maneja la “sociología de la infancia”. Es por ello que los objetivos implementados por el gobierno tienen una base conceptual-teórica sólida, y de validez para esta investigación, ya que de estas se desprende todo su plan estratégico.

LINEAMIENTO ESTRATÉGICO 2: “Garantizar trayectorias educativas continuas para el desarrollo y la inclusión social”

LINEAMIENTO ESTRATÉGICO 5: “Promover la participación, la circulación social y el acceso a bienes culturales y artísticos”

Este lineamiento nuclea el desarrollo de acciones en torno al ejercicio del derecho a la participación, al disfrute de los espacios públicos, a la circulación ciudadana y al acceso a bienes artísticos y culturales. Coloca el foco en las propuestas para el uso del tiempo libre, como ser la recreación, el deporte y la generación de espacios de participación individual y comunitaria. Implica el desarrollo de políticas específicas, así como el fortalecimiento de la coordinación intersectorial para un mayor aprovechamiento de las propuestas y los recursos ya existentes.

LINEAMIENTO ESTRATÉGICO 6: “Garantizar el acceso a la justicia” Este lineamiento es incorporado durante el proceso de consulta para la elaboración del Plan, a partir de los aportes realizados por la sociedad civil organizada y posteriormente aprobado por las instituciones integrantes de la Comisión de primera infancia, infancia y adolescencia partiendo del acuerdo de visibilizar este tema. Las acciones que integran este lineamiento apuntan al desarrollo y fortalecimiento de servicios de justicia centrados en las necesidades

de los niños, niñas y adolescentes. Se propone promover el ejercicio y la participación en el sistema de justicia y profundizar la formación a operadores del sistema de justicia (Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020, 2016).

4.1.2. **NORMATIVA NACIONAL EN MATERIA DE INFANCIA:**

Perú publicó en el 2012 su llamado “Plan Nacional de Acción por la infancia y adolescencia” y como ahí refiere; “Los principios rectores del PNAIA son los fundamentos filosóficos y éticos que rigen la política pública del Estado peruano a favor de la infancia y la adolescencia” dicho esto, el plan en un inicio expone las ideas, conceptos y teorías que el Estado peruano tiene a favor de la primera infancia. De sus seis principios podemos destacar;

- **1º El interés superior del niño;** el cual establece a las niñas y niños como sujetos de derechos, seres humanos completos, a los que se les debe reconocer por el solo hecho de existir y hace hincapié en desechar los paradigmas tradicionales que consideraban al niño como un objeto de protección y hasta represión.
- **5º Participación;** evoca la participación de la infancia y adolescencia en la sociedad, reconociendo su derecho a la información y situación del país, sin embargo, limita las opiniones de ellos al tener en cuenta sólo aquellas que se vean “respaldadas” por la edad y estado de madurez del niño.

Seguido de los principios, el plan expone la situación real de la niñez en el Perú. Donde se destacan los retos que el estado peruano tiene con la desnutrición, pobreza y educación de calidad para todos los niños y niñas del Perú, sin importar su género, cultura y sobre todo el estrato socioeconómico en que se desarrolla. Y se especifica que esta última variable no debe ser un factor decisivo para que la infancia alcance un desarrollo pleno.

Sin embargo, aún y dando valor a los principios que rigen este documento, es claro que la agenda del estado peruano tiene como

prioridad resolver aspectos de salud pública y educativa. Tal y como lo demuestran los cuatro objetivos estratégicos expuestos en el plan;

1. Garantizar el crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños de 0 a 5 años de edad.
2. Garantizar la continuación del crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños de 6 a 11 años de edad.
3. Consolidar el crecimiento y desarrollo integral de las y los adolescentes de 12 a 17 años de edad.
4. Garantizar la protección de las niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años de edad.

Si bien por la realidad del país son temas prioritarios a resolver, no se debería dejar de lado objetivos específicos que apunten a reinsertar a la infancia dentro de la sociedad como un grupo social activo, cuyas necesidades no se limitan simplemente a las básicas, sino que también requieren ser atendidos en un plano participativo. Buscar la incorporación a la vida pública urbana o rural de los niños y niñas de este país de forma autónoma e independiente es necesario para poder visualizar un escenario en el que expongan sus exigencias y necesidades, sin que los adultos tengan que hacerlo por ellos y de esta forma entender que son ciudadanos de derechos hoy (Plan nacional para la Infancia, 2019).

4.2. PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Children should be introduced right from the start to the potentialities of their environment, to the physical and psychological laws that govern the visual world, and to the supreme enjoyment that comes from participating in the creative process of giving form to one's living space

-Walter Gropius

4.2.1. NORMATIVA INTERNACIONAL EN MATERIA PARTICIPACIÓN INFANTIL:

4.2.1.1. ESPAÑA:

Desde su compromiso a visibilizar y cumplir los derechos expuestos en la convención de 1989, España empezó a concebir la participación infantil como una acción obligatoria para contribuir a la ciudadanía. Actualmente el país europeo ejerce de forma obligatoria el programa “La ciudad de los niños” y desde esta plataforma, a través de los Consejos de Niños o Comisiones Infantiles de Participación, se han llegado a realizar consultas ciudadanas en las que niñas y niños mediante sus opiniones y comentarios han logrado establecer diferencias significativas al momento de la toma de decisiones por parte del Estado.

Estas participaciones han contribuido significativamente a que zonas degradadas, hayan sido mejorados y espacios que carecían de vida pública se renovaran para volverse lugares altamente usados en la actualidad. Para el estado Español, estos cambios urbanos no se habrían dado sin la óptica infantil ya que desde el momento que empezaron a realizarse sesiones en las que participaron activamente y se involucraron, las acciones que tanto niños y niñas destacaron como primordiales fueron las de transformar su entorno y de esta forma podemos comprobar que los niños piensan en necesidades

colectivas antes que personales. Dentro de los objetivos que España tiene en cuanto a la participación infantil se destacan;

- Promover la participación social de la infancia a través de un Consejo de Niños que interviniera en las cuestiones de la ciudad que les afectan. Con ello se contribuye a su formación ciudadana.
- Establecer relaciones de cooperación entre los adultos y la infancia. De esa forma se facilita el conocimiento y el respeto mutuo.
- Propiciar en las instituciones locales un trato respetuoso hacia la infancia.
- En la puesta en funcionamiento de los Consejos siempre se ha pretendido que tanto el número de niños como de niñas fuese idéntico y el de grupos específicos de inmigrantes si es que existiesen, para que puedan tener también presencia en ese órgano (La ciudad de los niños: la participación infantil base de la ciudadanía, 2019).

4.2.1.2. URUGUAY:

El estado Uruguay pone especial énfasis en el artículo 12° de la CDN, para promover la ciudadanía a través de la participación infantil y es a partir de ese artículo que el gobierno extrae componentes claves para una ejecución óptima de dicha práctica.

- SER INFORMADO: Recibir información sobre los temas que les vinculen, adaptada a sus capacidades y adecuada en cantidad y calidad.
- EMITIR OPINIÓN: Optar con un espacio que les permita exponer ideas y propuestas sobre temas que los involucran directamente o que les interesan, dándoles la posibilidad de formarse una opinión propia a nivel individual y/o colectivo.
- SER ESCUCHADO: Derecho a que sus opiniones sobre distintos temas que les interesan o involucran directamente sean recibidas y respetadas por los adultos.

- INCIDIR EN LAS DECISIONES: Derecho a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en las decisiones que se toman sobre los asuntos que los involucran directamente o que les interesan.

Para el Estado Uruguayo, la participación además de ser un derecho cívico para niñas y niños también se concibe como un proceso creativo para ellos, y además gracias a sus componentes la participación es vista como un proceso helicoidal o en espiral que se ejerce desde el nacimiento, retomando las experiencias vividas en el presente y con miras a futuro, le dan sentido a su condición gradual de motivación y aprendizaje. Desde este sentido, se avala la participación desde una mirada “cíclica” (Participación como acción creadora, 2019).

4.2.2. NORMATIVA NACIONAL EN MATERIA PARTICIPACIÓN INFANTIL:

La Constitución Política del Perú de 1993 (2) reconoce los derechos de los ciudadanos a participar en los asuntos públicos del Estado. Es por ello que, a lo largo de los años, se han venido instituyendo y regulando diversos mecanismos o instituciones para que las personas puedan participar en la toma de decisiones del Estado (Ignacio & Cosme, 2018).

Entre los mecanismos de participación ciudadana más conocidos, los cuales se encuentran establecidos en las diversas normas del sistema jurídico nacional y que pueden ser ejercidos por cualquier ciudadano, sin que se pueda limitar su derecho, siempre y cuando se cumplan los requisitos para ello, podemos distinguir a los siguientes:

- Iniciativa de reforma constitucional
- Iniciativa en la formación de las leyes
- Referéndum
- Iniciativa en la formación de dispositivos municipales y regionales
- Consulta previa
- Revocatoria de autoridades
- Remoción de autoridades

- Consejos de Coordinación Regional
- Presupuestos participativos
- Demanda de rendición de cuentas
- Acceso a la información pública, entre otros (Valdiviezo Del Carpio, 2013).

Sin embargo, a primera impresión estos “mecanismos participativos” omiten de forma implícita –por su esencia, grado de comprensión y características– a la primera infancia. Perú a diferencia de Uruguay y España no cuenta con un plan o documento en el que se hable o exponga apropiadamente acerca de las medidas o acciones que el estado está tomando para incluir a la infancia en la participación ciudadana.

Lo más cercano que estamos de ser un estado que atienda las necesidades de participación infantil se empieza a gestar de a pocos en Lima. Según la fundación “Kids Rights” y la Universidad Erasmus de Rotterdam, el Perú mejoró en materia de participación infantil gracias a la creación del “Consejo Consultivo de niños y niñas” en el año 2016 y alcanzó el puesto 62 en su ranking global del año 2017, mejorando considerablemente al subir 25 puestos. Sin embargo, este logro se minimiza si consideramos que desde el 2016 el modelo de “Consejo de las niñas y niños” pasó a expandirse del distrito de Miraflores sólo hasta Lima Metropolitana y como resultado de la elección de su alcalde.

De esta forma y objetivamente hablando, las provincias del Perú están al margen de acciones que fomenten la participación ciudadana de la infancia, lo que deja un camino muy largo aún que recorrer para ser un estado que proteja realmente los derechos de los niños (Centro Internacional para el Desarrollo del Niño ICDC, 1998).

4.3. CIUDAD EDUCADORA

Una de las cualidades esenciales de una ciudad es la de reunir personas, cosas y servicios para la generación de color humano y cívico

-Gordon Cullen

4.3.1. NORMATIVA INTERNACIONAL EN MATERIA DE CIUDAD EDUCADORA:

4.3.1.1. ESPAÑA

Si bien la práctica de lo que una ciudad educadora viene a ser es algo reciente (1994) España se ha convertido en el país líder, entre todos los miembros de la AICE, en tomar acciones para hacer de sus ciudades espacios en los que, a través de las experiencias que tengan para ofrecer, se puedan dar aprendizaje para sus residentes como para sus visitantes.

De todas las ciudades Españolas, el caso más significativo es el de Barcelona pues es en esta ciudad en la que actualmente se está ejecutando un plan serio y conciso, pues maneja una oficina estatal denominada “Barcelona Ciudad Educadora” desde la que coordina, impulsa y da a conocer las múltiples actuaciones que se organizan desde el Ayuntamiento de Barcelona en la línea de la Ciudad Educadora. Estos son los objetivos por los cuales se maneja la ciudad de Barcelona con el fin de reinventar la ciudad como un lugar de aprendizajes permanentes, de convivencia y de diálogo, en la perspectiva de profundización de la democracia y de afirmación de libertades.

- Procurar la aplicación de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras.
- Velar por el cumplimiento de la Declaración del XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.

- Poner de relieve la dimensión educadora de los diferentes servicios municipales, potenciando la coordinación entre las actuaciones que se están llevando a cabo en el Consistorio y en las entidades de la ciudad.
- Impulsar la representación del Ayuntamiento de Barcelona ante la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) y la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE).
- Fomentar el trabajo en red de todas las instituciones y entidades de la ciudad.
- Trabajar junto con las áreas y distritos para valorar, desde la perspectiva de sus consecuencias educadoras, las diferentes actuaciones que se realizan (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras AICE, 2019).

4.3.1.2. URUGUAY

Uruguay es uno de los diez países que forma parte de la “Delegación Cono Sur” de la AICE conformado netamente por países Latinoamericanos, como miembro activo Uruguay está comprometido a fomentar actividades y emprender acciones que logren cumplir el estándar internacional que tiene una ciudad educadora. Con el manejo de planes culturales a gran y mediana escala, trata de cumplir sus objetivos propuestos;

- Promover el cumplimiento de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras.
- Impulsar colaboraciones y acciones concretas entre las ciudades.
- Participar y cooperar activamente en proyectos e intercambios de experiencias con grupos e instituciones con intereses comunes.
- Profundizar en el discurso de Ciudades Educadoras y promover sus concreciones directas.

- Influir en el proceso de toma de decisiones de los gobiernos y de las instituciones internacionales en cuestiones de interés para las Ciudades Educadoras.
- Dialogar y colaborar con diferentes organismos nacionales e internacionales (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras AICE, 2019).



4.3.2. NORMATIVA NACIONAL EN MATERIA DE CIUDAD EDUCADORA:

Perú no es un país miembro de la AICE, sin embargo, esto no ha limitado a algunas regiones del país, ciudades o distritos para tratar de acceder en un futuro a ese prestigioso grupo internacional. En esta situación nace la Asociación Peruana de Ciudades Educadoras, la cual tienen como misión promover el Desarrollo Humano, constituyéndose en una propuesta viable para el desarrollo de las ciudades y teniendo como mecanismos a la Educación Ciudadana, la Democratización de los procesos de participación y la promoción de políticas municipales y gubernamentales, destinadas a mejorar la educación no formal, la participación activa de la juventud, la autogestión comunitaria, la conservación del medio ambiente, el desarrollo sustentable, la concertación, el fomento del turismo, la promoción de la salud, el fortalecimiento democrático de la Nación, la mejora de la calidad de vida de la población; en alianza con los Gobiernos sub-nacionales del país.

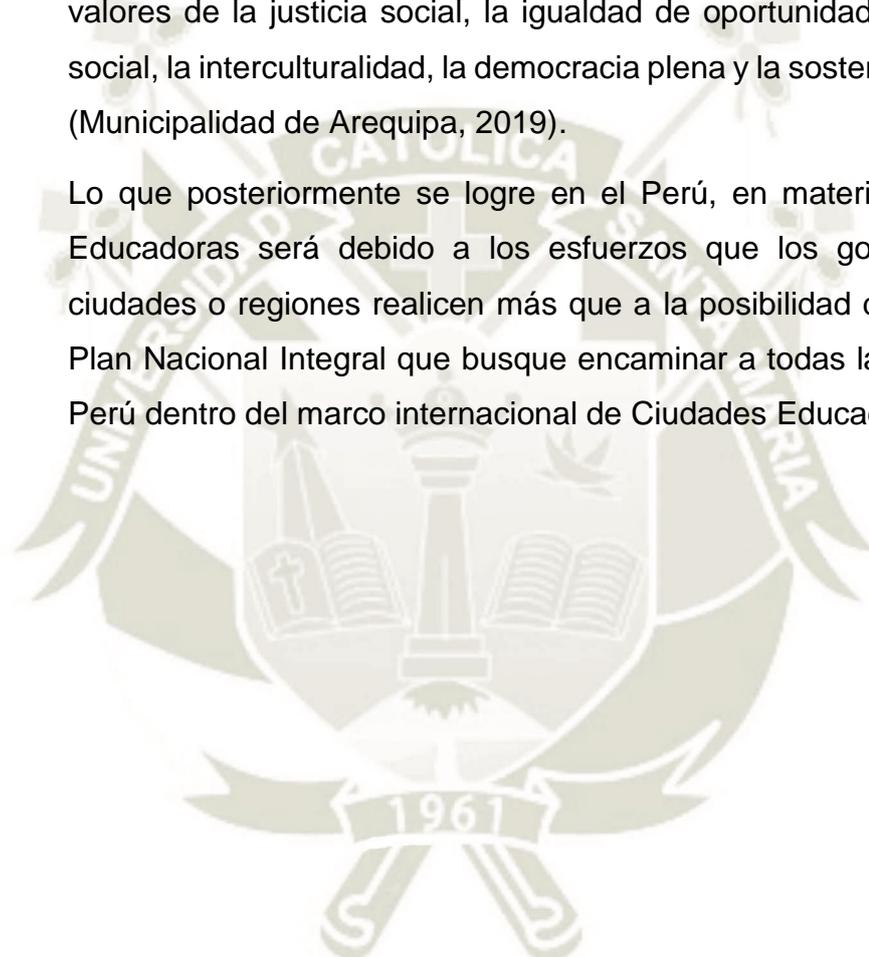
Su visión es la formación de un nuevo ciudadano, comprometido con su propio desarrollo, el de su comunidad, y por ende del país. Un ciudadano rico en valores, fuerte en conocimientos, sensible a los procesos sociales y tolerante con la diversidad; que busca el surgimiento de una nueva sociedad a través de su propio cambio. Dentro de los programas que fomenta para concretar sus objetivos tenemos;

- Promoción de la salud
- Arte y Cultura
- Educación Ciudadana y D. H.
- Deporte y Recreación
- Fortalecimiento de capacidades
- Medio Ambiente
- Turismo Vivencial (Asociación Peruana de Ciudades Educadoras, 2019).

Cabe mencionar que la ciudad de Arequipa, considerada patrimonio cultural de la humanidad, actualmente está haciendo esfuerzos para

poder ser reconocida como la primera ciudad educadora del Perú. En tal marco, la Municipalidad Provincial de Arequipa y la UNESCO firmaron recientemente (2019) un Convenio Marco de Colaboración para, impulsar el Movimiento Ciudadano “Arequipa Ciudad Educadora”, liderado por la Municipalidad Provincial de Arequipa que tiene una amplia participación de la sociedad civil y de este modo orientar la gobernanza de la ciudad desde una perspectiva educativa, bajo los valores de la justicia social, la igualdad de oportunidades, la inclusión social, la interculturalidad, la democracia plena y la sostenibilidad urbana (Municipalidad de Arequipa, 2019).

Lo que posteriormente se logre en el Perú, en materia de Ciudades Educadoras será debido a los esfuerzos que los gobiernos de las ciudades o regiones realicen más que a la posibilidad de concretar un Plan Nacional Integral que busque encaminar a todas las ciudades del Perú dentro del marco internacional de Ciudades Educadoras.



4.4. ARQUITECTURA EDUCATIVA

*La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que van a cambiar el mundo*

-Paulo Freire

4.4.1. **NORMATIVA INTERNACIONAL EN MATERIA DE ARQ. EDUCATIVA:**

ESPAÑA

Los textos sobre arquitectura escolar tienen una larga tradición en España, que empieza en 1905 con la publicación de la Instrucción Técnico-Higiénica relativa a la construcción de escuelas, aunque ha sido en los últimos años cuando se ha ido consolidando la idea de la importancia del diseño arquitectónico de los espacios escolares como un elemento que contribuye enormemente a la calidad de la educación que se imparte en nuestros centros.

Aunque la normativa legal Española adjudica las normas de construcción para centros educativos a las Comunidades Autónomas, el ministerio de educación público un texto, específicamente para las escuelas infantiles, que va más allá de especificaciones técnicas y ofrece a quienes lo consulten una serie de pautas y consejos para futuros espacios de aprendizaje. La “guía para proyectar y construir espacios infantiles” es un ejemplo de los esfuerzos que el gabinete educativo del gobierno español en conjunto con pedagogos, educadores y arquitectos han hecho en pro de colaborar con la educación de la primera infancia a partir de los espacios en los que niñas y niños se desenvolverán por primera vez.

El texto se divide en 7 apartados principales; la ubicación de la escuela, el programa, la organización de los diferentes espacios, los materiales y sistemas constructivos recomendados, instalaciones y mobiliario más equipamientos. Pero lo que diferencia a esta guía de los típicos

reglamentos de edificación para centros educativos, además de estar dedicado específicamente a espacios para la primera infancia, es que toma al espacio como una variante pedagógica y antes de hablar de parámetros técnicos, explica los conceptos teóricos que relacionan la pedagogía con la arquitectura. Esto es vital, ya que al hacerlo se reconoce la influencia que los espacios pueden llegar a poseer en el aprendizaje (Peñalver, 2011).

URUGUAY

En 1998 la ANEP aprobó la propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), 21 años después los resultados de este modelo escolar han llegado a ser tan positivo y bien acogido por sus usuarios que actualmente el estado las llega a considerar “políticas centrales” y no sólo del marco educativo, sino que son prioritarias en un Estado en el que la educación es su estrategia más poderosa para reducir otras problemáticas.

Según Barrán y Orozco, las escuelas de tiempo completo son una oferta educativa singular dentro de la educación común. El currículo, además de ser una guía abierta para la intervención educativa no puede desconocer los aprendizajes que los alumnos realizan al margen de la escuela. La problemática sociocultural que enfrentan las escuelas ubicadas en contextos desfavorables muestra la necesidad de trabajar los aspectos de participación en la vida social de forma sistemática. Para Barrán las ETC pueden constituirse en un ambiente capaz de mitigar algunas de las vivencias negativas del entorno social y territorial de los niños en situación de pobreza, aproximándose a mejorar las condiciones de equidad.

Presentadas las capacidades de influir positivamente en su medio, el estado Uruguayo expone una guía normativa para la edificación de ETC. Una publicación que explica en principio los conceptos bajo los que se construye la idea de ETC desde una perspectiva social, urbana y arquitectónica, para más adelante poder hablar ampliamente de las

características de diseño y constructivas que estos edificios educativos deben poseer.

La guía tiene en consideración la formulación que deben tener los espacios exteriores, la materialidad y sistemas constructivos, los desafíos que implica un modelo de este tipo, algunas obras como referentes, el proceso que la obra debiera tener, algunas obras menores a considerar y el mantenimiento posterior, por último bajo el supuesto de que el equipamiento califica y acondiciona los espacios la guía termina dando las condiciones que el mobiliario como cualquier otro accesorio que equie las ETC debe tener.

La necesidad de revisar esta norma/guía técnica pasa debido al hecho de que Uruguay considera que, tal y como sus autores lo plantean, “Una arquitectura de calidad dignifica a la comunidad y permite que se convierta en un lugar significativo, que colabore con la construcción de la identidad del centro educativo y de sus integrantes”, por lo que sus aproximaciones sobre la concepción y diseño que una ETC debiera tener son apropiadas y se deben considerar en la presente tesis, ya que no es ajeno al concepto de Escuela Abierta que se está manejando. La propuesta pedagógica de tiempo completo define el local escolar como un espacio social, con un claro carácter de símbolo para la comunidad, del que se apropian los usuarios (Barran y Orozco, 2011).

4.4.2. **NORMATIVA NACIONAL EN MATERIA ARQ. EDUCATIVA:**

En el año 2017 el estado peruano aprobó el Plan Nacional de Infraestructura Educativa al 2025, por primera vez en el Perú se ofrece una propuesta de planificación de la infraestructura educativa a largo plazo para el mejoramiento, rehabilitación, ampliación, construcción, sustitución, reforzamiento y gestión de la infraestructura existente, así como de la planificación de la nueva oferta. El objetivo del PNIE a 2025 es contribuir a la satisfacción del servicio educativo, mejorando la condición, capacidad, gestión y sostenibilidad de la infraestructura educativa pública para avanzar hacia una educación de calidad para todos (Ministerio de Educación, 2017).

Si bien según las leyes peruanas la infraestructura educativa abarca a todas las instituciones educativas de Educación Básica Regular (en todos sus niveles y modalidades), Educación Superior Pedagógica, Tecnológica y cualquier forma educativa Técnico productiva, del PNIE se desprende la publicación normativa “Lineamientos para la organización y funcionamiento pedagógico de espacios educativos de educación básica regular” –tanto para instituciones públicas como privadas– siendo específicamente esta publicación la que nos interesa para la investigación.

Dicho documento es considerado por sus autores como un “hito” en el cambio de concepción que se tiene de los espacios educativos. Ya que hasta antes de esta publicación los espacios educativos eran concebidos sólo como estructuras o infraestructura donde sucederán los procesos de aprendizaje y es a raíz de esta publicación que “pasan” a ser herramientas para el aprendizaje, por lo tanto, los consideran relevantes en el proceso pedagógico. Dentro de los objetivos que tiene dicho documento se destacan;

- Definir el concepto y finalidad de los espacios educativos en relación a los procesos pedagógicos, para promover el desarrollo de aprendizajes de calidad de los estudiantes.

- Promover el uso pertinente de espacios educativos en el desarrollo de diversas actividades pedagógicas
- Establecer los espacios educativos que permitan la implementación gradual del currículo nacional de educación básica y su respectiva diversificación según su contexto.
- Promover el desarrollo de los enfoques transversales del currículo nacional de educación básica a través del desarrollo integral de espacios educativos en las instituciones educativas de educación básica regular.

El texto clasifica los espacios educativos en 3 esferas;

- Espacios didácticos; Todos aquellos ligados directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquellos que tienen como función el acompañamiento de un proceso de aprendizaje directo, relación estudiante – docente, según la propuesta pedagógica de cada nivel.
- Espacios Relacionales; Aquellos que promueven principalmente el uso colectivo. Sus características se definen en base a tres actividades principales: Recreación, sociabilización y actividad física.
- Espacios Operativos; Espacios desde donde se dirige, opera y gestiona la Institución Educativa para que sus diferentes usuarios puedan cumplir con sus labores pedagógicas y de gestión.
- Espacios de Soporte; Puede que no cumplan una función pedagógica pero estos brindan servicios complementarios y son necesarios para el funcionamiento óptimo de cualquier I.E. (Ministerio de Educación, 2017).

5. PARTE IV: MARCO REAL.



Este último apartado del capítulo II comprende la descripción y el respectivo análisis de la información que dará forma al MARCO REAL, siendo el escenario estudiado la ciudad de Arequipa-Perú, territorio urbano al que principalmente va dirigida esta investigación.

5.1. INFANCIA

*Hay que cuidar el niño que fuimos
y no perder esa mirada.*

-Francesco Tonucci



*Gráfico 52. La infancia en el espacio público,
Arequipa.*

Fuente: Elaboración propia

La situación de la Infancia en Arequipa presenta visiblemente dos escenarios, por un lado se encuentran las niñas y niños que gracias al estrato socioeconómico de sus familias (Niveles A/B, C+ y C) pueden gozar de una infancia tranquila y estable, tienen la facilidad de acceder a espacios de recreación y esparcimiento

–privados o con un costo específico– y pueden desarrollar sus capacidades cognitivas desde una temprana edad puesto que la mayoría llegan a estar inscritos en instituciones educativas privadas que pueden asegurar una calidad educativa alta. Hasta aquí, se puede decir que este escenario presenta características favorables para que niñas y niños puedan desarrollarse de forma tranquila.

El otro escenario presente en la ciudad de Arequipa es uno mucho menos favorable que el primero, en el que los niños se encuentran en un estrato socioeconómico paralelo al anterior (Niveles D+, D y E) y debido a esta condición sus limitaciones para desarrollar una infancia plena son muy difíciles de traspasar. Al igual que en la mayoría de ciudades del Perú, en Arequipa se puede llegar a acceder a espacios, experiencias y situaciones de formación de calidad siempre y cuando se cuente con los recursos suficientes. Como resultado de esto, en la realidad, los niños y niñas cuyas familias carecen de una economía estable carecen de alternativas de juego

y recreación y en cambio, ya se ha hecho hasta “cotidiano” ver a niños y niñas que dedican sus horas libres después de la escuela a realizar alguna labor con el fin de ganar dinero para apoyar a sus familias, otros casos también que exponen que muchos niños se encuentran expuestos a situaciones de trabajo infantil en su vida diaria y no llegan a ir a la escuela regularmente.



Gráfico 53. La infancia en Arequipa.

Fuente: Elaboración propia

Si bien podemos concluir en rasgos generales que una esfera resulta más sana que otra para el desarrollo de la infancia, ambas esferas cuentan con un problema en común que no podemos dejar de pasar y es que en estas dos esferas la infancia –según los conceptos revisados– no puede llegar a desarrollarse plenamente. En primera instancia porque los niños y niñas de la primera esfera pueden llegar a gozar de un cuidado, a veces excesivo, que restringe su libertad para explorar y desarrollar su autonomía. Son vistos como seres dependientes y hasta como “bienes” por parte de sus padres, en muchos casos sus progenitores no consideran ni escuchan sus pedidos o requerimientos como necesidades esenciales y destinan para los infantes lo que ellos –como adultos– consideran lo correcto. Esto implicaría en muchos casos un desarrollo de alta dependencia y haría más difícil el desarrollo de autonomía para los niños y su respuesta a situaciones difíciles en entornos poco amigables o a los que están acostumbrados. Por otro lado, los de la segunda esfera al encontrarse en una situación de necesidad, recorren las calles en busca de sustento económico y se enfrentan a una ciudad hostil para ellos, y aunque pueden recorrer la ciudad solos, al no hacerlo por los motivos adecuados –Juego, disfrute, exploración, etc. –

pueden llegar a estar expuestos a situaciones de peligro y terminan siendo más vulnerables que los propios adultos. Sin dejar de mencionar además que esto atenta contra todos los derechos fundamentales de los niños, pues están expuestos a peligros gracias a trabajos mal remunerados a los cuales no tendrían por qué participar ya que su único deber es el juego y desarrollarse en un entorno educativo; la escuela y por qué no; la ciudad.



5.2. PARTICIPACIÓN CIUDADANA

*Ordinary people are capable
of doing wonderful things*

-Jane Jacobs

Al igual que la mayoría de ciudades de Perú, la participación ciudadana en Arequipa aún es muy reducida y a una pequeña/mediana escala. En los últimos años se han desarrollado diferentes organizaciones y colectivos ciudadanos que han logrado expresar su voz, inquietudes y han influenciado en residentes de la ciudad y algunos han llegado a ser atendidos por los propios gobernantes. Como es el caso de la organización ciudadana “Muévete Arequipa” la cual estuvo integrada por diversos colectivos arequipeños y ciudadanos naturales los cuales, en el 2015 mediante diversas acciones, informaron a la población sobre un “plan municipal” que tenía como objetivo la construcción de un monorriel como “solución” a los problemas de tránsito de la ciudad, el cual no tenía un respaldo técnico y atentaba con el patrimonio arequipeño. Gracias a sus acciones ciudadanas dentro de las cuales podemos destacar la pedagogía urbana a mediana escala en el centro de la ciudad Arequipeña, el proyecto fue cancelado y la ciudadanía representada en esta organización fue escuchada por el gobierno.

Como este caso existen algunos otros colectivos, organizaciones, ONG (enbiciados, arborem, ong mándala, yunta, ulus, etc.) que manifiestan sus intereses y están comprometidos en la búsqueda de acciones que logren una mejor ciudad. De los mencionados podemos destacar a la organización ULUS y el emprendimiento social YUNTA, los cuales trabajan directamente con niños y niñas de escasos recursos de la ciudad con un plan educativo de respaldo pues si bien sus lineamientos son diferentes, ambos tienen como principal herramienta la educación para ejecutar sus objetivos.

ULUS: Organización sin fines de lucro que busca desarrollar y promover las virtudes en la sociedad peruana mediante la lectura y los libros (ULUS - Un libro, una sonrisa, 2019).



Gráfico 54. Jornada trabajo ULUS

Fuente: Página ULUS

YUNTA:

emprendimiento social que contribuye a que niños y jóvenes de contextos vulnerables fortalezcan su autoestima, potencien sus habilidades y desarrollen su sentido de posibilidad a través de un programa de mentoring de adulto a niño o joven (Yunta, 2019).



Gráfico 55. Jornada trabajo YUNTA

Fuente: Página YUNTA

Sin embargo, hasta la fecha no existen colectivos que promuevan la participación de niñas y niños en la vida pública, que estén integrados en su mayoría por ellos o que estos mismos sean los representantes oficiales. Por el momento la ciudad y sus habitantes no tienen contemplado como algo prioritario el derecho de los niños a ejercer su ciudadanía, por lo que es natural no encontrar acciones u organizaciones que tomen medidas para representar y fomentar la visibilidad de ellos en la vida urbana de la ciudad.

Un paso importante a darse para revertir esta situación sería buscar los medios para lograr la formación del primer consejo ciudadano de niños y niñas en Arequipa. Para lo que el gobierno local debe en primer lugar estar informado tanto de las teorías sociales sobre la nueva infancia como de las propuestas urbanas actuales que involucran a los niños como actores eficaces para la transformación de las ciudades, esto será viable en la medida que los gobernantes entiendan la complejidad y los resultados acertados que se pueden tener si se empieza a escuchar a los niños y niñas de la ciudad.



5.3. CIUDAD EDUCADORA

Cities have the capability of providing something for everybody, only because, and only when, they are created by everybody

-Jane Jacobs.

Actualmente la municipalidad de Arequipa se encuentra en búsqueda de acciones que puedan hacer de la ciudad blanca miembro de la AICE. Debido a sus características patrimoniales, culturales, por su historia y todo lo que como ciudad tiene que ofrecer, Arequipa reúne las condiciones básicas para poder encaminarse y acceder a esta Asociación.



Gráfico 56. Jornada de Pedagogía Urbana

Fuente: Página Facebook Muévete AQP

Quizá una de las razones más fuertes para lograr que Arequipa pueda acceder a esta Red Internacional se debe a sus características patrimoniales, son 332 hectáreas de casco histórico –declaradas por la Unesco como «Patrimonio Cultural de la Humanidad– en las que la cultura arequipeña se desarrolla vivamente.

Arequipa es una de las ciudades más importantes del Perú al momento de recibir turismo nacional e internacional, es debido a esta demanda que la oferta cultural en el

centro patrimonial es de un alto valor.

Para destacar algunos ejemplos de la agenda cultural arequipeña podemos mencionar, en primer lugar, las diferentes manifestaciones culturales dedicadas a las artes, la música, la danza y la literatura, etc. que organizan institutos culturales como la AF, el CPA y el CCPNA. En otro nivel también

se encuentran las universidades de la ciudad –dentro de las cuales se destacan; UCSM, UCSP, UTP y la UNSA– que promueven diferentes actividades educativas. Además, la ciudad tiene un total de 16 museos activos en los cuales se exponen diversas muestras que apoyan la agenda cultural.

No podemos dejar de mencionar que desde el año 2015 en Arequipa se realiza el “Hay festival”, el cual se define como un festival cultural y de ideas para todos los públicos, espacio que celebra las artes y las ciencias a través de eventos inclusivos, accesibles y lúdicos. Este



Gráfico 57. Entrevista en el marco de Hay! – AQP

Fuente: Página Facebook, Hay festival!

evento internacional cultural se desarrolla en 5 ciudades en el mundo y reúne a literatos, músicos, cineastas y diversas personalidades del mundo artístico nacional e internacional. El hecho que Arequipa sea una de las cuatro ciudades sede de Latinoamérica en las que se realiza este festival ha hecho que en los últimos tres años su perfil como ciudad cultural crezca internacionalmente.

Podemos decir que Arequipa reúne las condiciones para ser la primera ciudad del Perú en llevar el título de “Ciudad Educadora” y esto nos hace preguntarnos ¿Qué es lo que le falta para poder acceder a ello? Desde esta investigación nos atrevemos a decir que una agenda cultural pública permanente, que sea gestionada y promovida con mayor eficacia, compromiso y que considere a la ciudad entera como un espacio educativo-cultural –No sólo a los espacios arquitectónicos o diferentes eventos– sino ver a la ciudad como un bien social que educa. Actualmente son las casas culturales de la ciudad las que llenan los espacios de tiempo que se dan entre las festividades más grandes y accesibles para todos los residentes de la ciudad, por lo que en esos espacios de tiempo la oferta cultural arequipeña

se vuelve accesible a un grupo que; tiene preferencias culturales a otras en sus ratos de ocio y esparcimiento, que puedan costear el ingreso a dichos eventos y que estén informados de estas actividades. Nuevamente la cultura y el aprendizaje se ven limitados a darse en un espacio y tiempo específico, omitiendo a la ciudad como primer lugar que propicia la educación informal.

Por lo tanto, aún estamos en el inicio para poder hablar de Arequipa más adelante como una ciudad que promueva y desarrolle el protagonismo de todos y de todas, como búsqueda de un nuevo derecho, el derecho a vivir la ciudad como escenario para aprender diariamente. Y es aquí que el plano Urbano-Arquitectónico toma relevancia y debe tomar acciones para que los diversos espacios de la ciudad, sean lugares receptores de personas que busquen aprender de la ciudad y en ella. Lograr unificar los diversos lugares de Arequipa y no sólo los que estén presentes en el casco histórico, conllevará a que podamos hablar verdaderamente de Arequipa como una Ciudad Educadora en su totalidad y no sólo en algunos focos urbanos. Repensar y concebir la ciudad desde un enfoque educador que incluya a la primera infancia puede volver viable el plan de transformar a Arequipa en una ciudad educadora, una que compita a nivel internacional.

5.4. ARQUITECTURA EDUCATIVA

*Cuando la sociedad le pide al arquitecto arquitectura,
el buen arquitecto le entrega ciudad.*

- Aldo Van Eyck

Considerando que la Arquitectura Educativa en Arequipa puede medirse cualitativamente y contrastarse desde tres escenarios, expondremos sus características mencionando a la par algunos ejemplos que puedan enmarcar de mejor manera la realidad de Arequipa actualmente en materia de la Arquitectura y su vínculo a la educación.

Las dos esferas en las que la infancia en Arequipa está dividida, como se planteó a inicio, también nos pueden dar un panorama acerca de la calidad educativa a los cuales la mayoría de niños y niñas en Arequipa están expuestos pues debido a ello los niños de la primera esfera pueden acceder a una educación de calidad y novedosa, rodeados de una infraestructura aptas para su desarrollo (unas más que otras) mientras que los niños de la segunda esfera se desarrollan en un entorno educativo tradicional –que es hasta deficiente en la actualidad– y cuyos espacios a los que esta educación informal está sujeta se encuentran lejos de los estándares de calidad internacionales para que niñas y niños desarrollen a temprana edad distintas capacidades. Es por esto que nos atrevemos a tomar tres ejemplos desde los cuales podremos exponer mejor la realidad de la arquitectura educativa en Arequipa;

- **CASO MAX UHLE:** El encargado de desarrollar este proyecto fue el Arquitecto Rayner Ptach, quien diseñó este edificio como un conjunto de chalets de módulos octogonales. La idea era que cada aula se asemeje a un hogar para los niños y así se forme una pequeña comunidad en el colegio.

Cada “hogar” tiene características diferentes y se puede identificar con facilidad, en su interior presenta espacios para cada actividad que se requiera. Además los detalles de cada aula están pensados para los

niños y niñas, las barandas, cocina, lavabos, vanos, etc. Se configuran según las necesidades de sus pequeños usuarios.

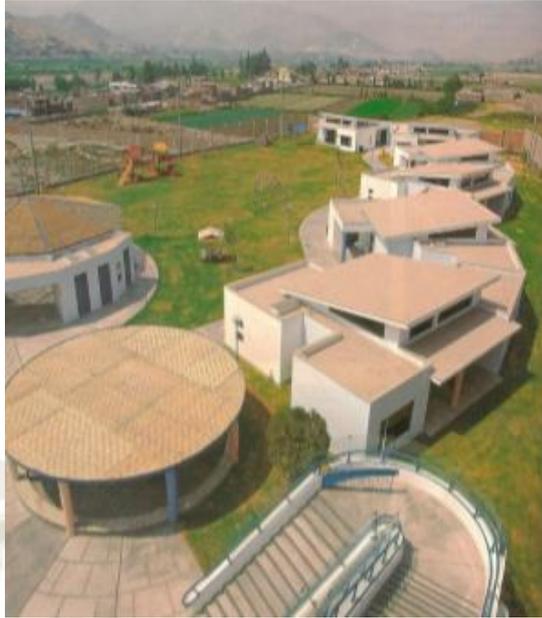


Gráfico 58. Kindergarten Max Uhle

Fuente: Revista Arkinka N°89

Otro detalle interesante de este conjunto es el anfiteatro que presenta y el cual se encuentra techado por una pérgola, este espacio es uno de los más importantes del conjunto ya que aquí se reúnen los niños. Por otro lado, sus espacios abiertos permiten que los niños puedan jugar libremente por todo el espacio que presenta juegos y una zona de arenero. Son estas las diferentes características que hacen del kindergarten de

colegio Max uhle uno de los espacios educativos más representativos de la ciudad, sin embargo como infraestructura educativa para la ciudad en sí no representa un hito importante que llegue a generar identidad con población externa de la escuela y además, al no integrarse de ninguna forma con su contexto urbano no representa un valor urbano para la ciudad como centralidad o edificio que pueda proporcionar alguna actividad pública además de las educativas privadas. Por lo que la educación de calidad que imparte es una a la cual se podrá acceder siempre y cuando se tenga los recursos necesarios, ya que esta es una escuela privada y al ser así no tiene ninguna obligación de contribuir con su contexto inmediato.

- **CASO INNOVA SCHOOL:**

Hablamos también de esta escuela ya que por su concepción es considerado por el BID como una escuela innovadora en América Latina, los colegios de Innova Schools están pensados con un modelo



Gráfico 59. Escuela Innova School

Fuente: Diario Gestión

arquitectónico diferente,

atractivo visualmente y que sea funcional, sus espacios buscan una pedagógica flexible y adaptable. Y a pesar de ser escuelas privadas, son de bajo costo para la educación que pretende brindar a sus alumnos. La metodología educativa que se usa en el nivel inicial busca la investigación, exploración y creación a través de experiencias individuales y grupales significativas con sus pares, docentes, padres y comunidad. Fomenta el liderazgo desde los primeros años, interacciones de los niños con los adultos y desarrollo de diferentes capacidades y habilidades.



Gráfico 60. Escuela Innova School

Fuente: Diario Gestión

Su infraestructura está pensada para soportar actividades flexibles, las aulas se organizan bajo el concepto del “group Learning”, tiene canchas deportivas, laboratorios equipados ya que consideran la investigación como parte vital a desarrollarse

en la primera infancia. Las aulas de inicial están especialmente diseñadas para cumplir con la metodología “early childhood”.

- **CASO IE CHARLOTTE:**

Este edificio educativo se encuentra en el sector de Ciudad de Dios-Yura, aproximadamente 1500 niños de escasos recursos estudian en esta institución.



Gráfico 61. I.E. Charlotte Arequipa

Fuente: Diario Fronteras

Si bien la infraestructura de esta escuela no es

novedosa y en realidad cae más en el prototipo de escuelas típicas, hemos destacado este caso de otros similares en la ciudad por el compromiso que la institución tiene con los niños expuestos al trabajo infantil. Los gestores de esta escuela son conscientes que parte –por no decir el total- de su alumnado tiene la necesidad de trabajar diariamente para poder asegurar sus gastos semanales, es en esta situación que el personal ha optado por tomar medidas inusuales a lo que una institución nacional esta regularmente acostumbrada, como trabajar las tareas dentro del horario de clases.



Gráfico 62. I.E. Charlotte Arequipa

Fuente: Diario Fronteras

Aunque el perfil de la institución podría indicar que no está en contra del trabajo infantil, la realidad es que existe una gran cantidad de niños que tienen la necesidad de trabajar por lo que si simplemente no se tratan de implementar distintos

mecanismos que visualicen y consideren esta realidad dentro de su sistema educativo, más niños quedaran excluidos de una educación formal. Como el director de la I.E. Charlotte afirma, este colegio representa un “refugio” para los niños y jóvenes que se ven en la obligación de trabajar, acoge a aquellos que no han sido aceptados en otras escuelas por las ya mencionadas razones.

Para concluir podemos afirmar que la calidad arquitectónica que tiene la educación está estrictamente ligada a un tema económico como es el caso de la mayoría de servicios que se dan en el Perú. Pues son aquellas personas de sectores favorecidos los que pueden acceder a espacios y programas de calidad, de esto no escapa la educación pues como hemos expuesto con los anteriores ejemplos para poder acceder a un espacio educador de mediana/alta calidad es necesario contar con los recursos necesarios. La ciudad de Arequipa por medio de estos edificios institucionales de baja calidad y sin hacer esfuerzos por cambiar esta situación, estaría incumpliendo los derechos de los niños.





1. IDENTIFICANDO LAS BONDADES DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA ABIERTA



El capítulo III comprende de tres apartados, en cada uno de ellos se desarrollará uno de los objetivos específicos de esta investigación con el fin de cumplir con el objetivo general; **“DETERMINAR CÓMO EL MODELO URBANO-ARQUITECTÓNICO DE ESCUELA ABIERTA PUEDE PROPICIAR LA PRÁCTICA CIUDADANA EN NIÑOS”**. Este capítulo se respaldará con distintos casos puntuales, con el fin de que dichos ejemplos faciliten la comprensión de los términos empleados a los lectores, hacemos hincapié en que al emplear este método cualitativo podremos llegar a conocer las particularidades del fenómeno de la escuela abierta.

1.1. OBJETIVO 1:

DEFINIR LAS CARACTERÍSTICAS URBANO-ARQUITECTÓNICAS, Y EDUCATIVAS DEL MODELO DE ESCUELA-ABIERTA.

¿Qué es lo que hace que estos modelos de Arquitectura Educativa sean reconocidos como hitos transformadores en los ámbitos urbanos de una ciudad? Este apartado se encargará de dar respuesta a ello definiendo las características que, desde sus diferentes variables, estos modelos presentan.

1.1.1. CARACTERÍSTICAS URBANAS CUALITATIVAS:

- **ABIERTA A LA CIUDAD:**

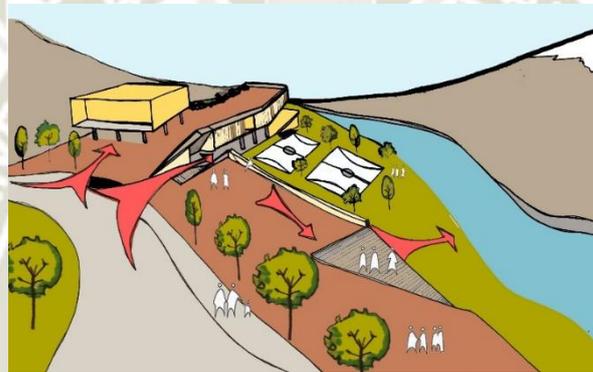


Gráfico 63. Esquema de Apertura a la ciudad

Fuente: Elaboración propia

- Si bien el desvanecimiento de límites físicos es una característica que se encuentra implícita en este modelo arquitectónico, resaltar ésta como la principal al momento de

concebir una escuela abierta es obligatorio.

El colegio Antonio Derka es un ejemplo de esto, ya que muestra claramente su apertura a la ciudad de dos formas; la primera ampliando el espacio público que lo rodea usando su propio lote para ello y de segunda forma elevando un bloque del conjunto para que acompañe la fluidez de usar el techo del segundo bloque como una gran plaza de encuentro, que a su vez sirve como mirador hacia la ciudad de Medellín.

El hacer estos gestos proyectuales en el edificio, se genera una vinculación urbana y social directa con el elemento arquitectónico, visualmente el conjunto educativo elimina sus barreras para afirmar que se encuentra a disposición de la comunidad y no restringe sus

espacios a un uso según espacio y tiempo al hacer esto es acogido por la gente que allí vive como un espacio hecho para ellos y a su vez deja de ser el típico colegio que da la sensación de aprisionamiento para los alumnos.

Como se puede ver, el abrirse a la ciudad mejora el contexto urbano tanto de forma sensorial como física. Su apropiación y validación de este elemento arquitectónico por parte de la comunidad se ve reflejada en el cuidado y uso hacia los espacios públicos del edificio.

- **ESCALA URBANA AMIGABLE:**

- Para este tipo de edificación arquitectónica, como vimos en el marco teórico-referencial, se necesita manejar dos escalas principales. No se puede olvidar que dentro de las principales funciones de



Gráfico 64. Esquema de Escala

Fuente: Elaboración propia

las escuelas abiertas está el servir a un alumnado integrado por niñas, niños y adolescentes por lo que una de las escalas debe estar adecuada a las actividades y funciones que los primeros usuarios van a tener. En segundo, este edificio se impone como un nuevo referente por lo que la escala también debe ser de una magnitud urbana sustancial, que refleje el carácter que la institución debe proyectar en la comunidad.

En el caso del Colegio Antonio Derka, la disposición en plataformas de la Arquitectura permite manejar estas dos Escalas adecuadamente, ya que como primera imagen del edificio educativo tenemos un gran bloque que nos

- **FOMENTAR LAS DINÁMICAS URBANAS:** Parte de la función de una escuela abierta es aportar vitalidad urbana al contexto en el que se encuentre emplazado, ya que del desarrollo de estas dinámicas dependerá también la apropiación y éxito del conjunto educativo.

Es esencial pensar el edificio desde un modelo urbano que fomente las actividades permanentes, el encuentro, la innovación, la participación, la recepción de usuarios –residentes y visitantes– y que se involucre en la comunidad como un engranaje que pueda dar viabilidad a estas necesidades urbanas.

FORTALECER LA IMAGEN URBANA: La escuela abierta tiene el deber de transformar, proponer o fortalecer –según lo que cada caso necesite– la imagen urbana de la comunidad en la que se encuentre. Debe priorizar esto con un solo fin: HACER CIUDAD. Si la comunidad en la que se encuentra ubicada la escuela abierta se siente representada por este edificio educativo, la arquitectura habrá logrado vincularse satisfactoriamente con lo urbano.

En el caso estudiado, este conjunto se piensa desde su proyección en un edificio que de carácter e identidad a una comunidad vulnerable y con heridas sociales. El entregar una obra de esta magnitud, pero sobre todo con calidez urbana hace que la imagen urbana del contexto no sólo trascienda por un nuevo edificio,



Gráfico 65. Diagrama imagen urbana

Fuente: Elaboración propia

- **PUNTO DE CONEXIÓN:** Una de las características más destacables de estos modelos educativos arquitectónicos ya que estos no pueden ser insertados sin antes asegurar la articulación de la comunidad, en la que están emplazados, con la ciudad y sus

diferentes centralidades. Abrir los muros de la escuela obliga a pensar en la conexión que este edificio tendrá con los otros hitos de la ciudad, se empiezan a crear rutas accesibles para todos y se deja de pensar en el vehículo privado como medio de transporte principal, en su lugar se estudian medios de carácter comunitario y amigables (Buses, tranvías, trenes, red de ciclovías, etc.) Se devuelve el espacio público –el cual fue robado por los autos– a la gente.

1.1.2. CARACTERÍSTICAS URBANAS CUANTITATIVAS:

- **ÁREA DE INFLUENCIA:** Este indicador está estrictamente ligado a la cantidad de metros cuadrados que presenta el centro educativo y a cuántas personas abastece. Debido a ello no puede ser un indicador repetitivo, sino que se modifica de acuerdo al rango poblacional y al área del conjunto. Otro punto a considerar para definir el área de influencia de este modelo arquitectónico es el programa urbano que presenta, mientras más actividades se desarrollen aquí, además de extender el área, también se extenderán las dinámicas urbanas y su influencia llegará a un a mayor cantidad de usuarios se verán favorecidos por esto.



Gráfico 66. Área de Influencia

Fuente: Elaboración propia

- **PROGRAMA URBANO:** Aunque la propuesta del programa urbano afecta directamente también a las características cualitativas, es el porcentaje del programa dedicado a la educación informal lo que va a repercutir directamente en las dinámicas urbanas que se den en el conjunto. Una escuela abierta que no contemple dentro de su

programa las actividades/necesidades del fenómeno de la educación informal no está cumpliendo consecuentemente con su “apertura” a la ciudad, ya que al negar a los espacios públicos como lugares de aprendizaje constante estaría frustrando uno de los fines del modelo arquitectónico estudiado, el cual es fomentar una ciudad educadora.

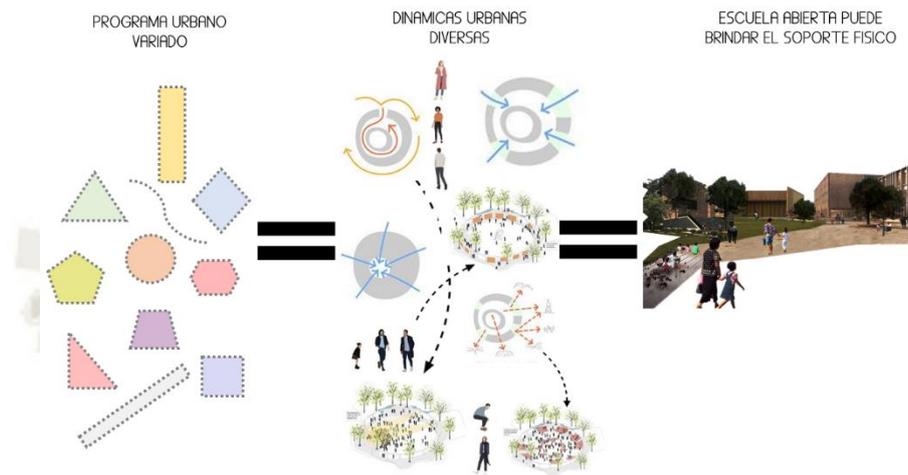


Gráfico 67. Esquema de dinámicas urbanas

Fuente: Elaboración propia

En tanto la escuela brinde un soporte físico para el desarrollo de vivencias en la ciudad y permita la expansión del aprendizaje que se da en el aula hacia el espacio público, más conectados educación y ciudad estarán.

• **LLENO vs VACÍO:**

- Al momento de cuantificar y poner en balanza el espacio que la edificación sede tanto al vacío como a lo techado, este indicador nos hace una aproximación de

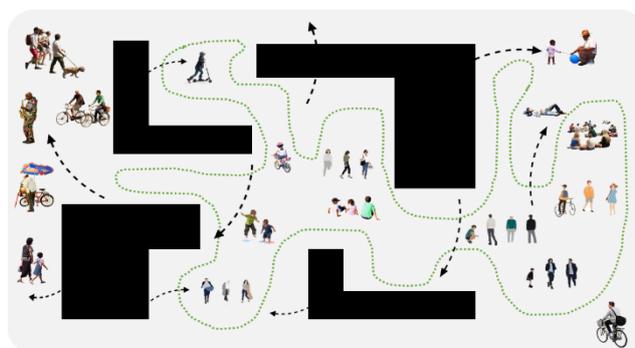


Gráfico 68. Lleno vs Vacío

Fuente: Elaboración propia

cómo y a qué intensidad trabajan los espacios del conjunto. Si bien podemos definir que es más el espacio vacío lo que aporta a las características urbanas del modelo arquitectónico, son también los espacios cerrados los que

Podemos traducir este indicador como aquellos espacios físicos que se han materializado mediante cerramientos a mayor proporción y aquellos que se han producido con límites virtuales y diáfanos, permitiendo una vinculación directa con la ciudad y espacios abiertos.

1.1.3. CARACTERÍSTICAS ARQUITECTÓNICAS CUALITATIVAS:



Gráfico 69. Diagramas cualitativos

Fuente: Elaboración propia

- **BÚSQUEDA DE LA ESPACIALIDAD:**



Gráfico 70. Espacialidad

Fuente: Elaboración propia

La Arquitectura Educativa de la nueva era se caracteriza por romper los esquemas de los prototipos clásicos y funcionales que por tanto tiempo predominaron –y aún lo hacen en diversas partes de América Latina– en el desarrollo de la educación. Al hablar de la escuela abierta, se reconoce los múltiples enfoques de educación, las inteligencias múltiples y que éstas se desarrollan en diferentes grados en el ser humano. Se toma en cuenta los tres tipos de educación promovidos por la UNESCO y se reconoce al espacio como un medio físico para concretar estas nociones educativas.

Mientras las instituciones públicas educativas tengan más entusiasmo por estudiar e incorporar “nuevos” modelos de educación para su desarrollo, van a nacer mejores propuestas que reten lo establecido y que desde sus cualidades demuestren la importancia de repensar la forma de plantear la arquitectura educativa en el Perú.

- **ESPACIOS VINCULADOS A LA CIUDAD:**



Gráfico 71. Espacialidad

Fuente: Elaboración propia

Al instante en que se reconoce la escuela como un edificio vinculado directamente a lo público, se debe pensar en la escuela abierta como el “pretexto” o “medio” para crear lugares que propicien y transformen – para bien– la vida ciudadana de la comunidad. Sólo de esta forma el concepto de escuela abierta tendrá sustento y será relevante en la ciudad.

Conectar la escuela con la ciudad, va más allá de derribar muros ciegos-perimétricos. Se trata de entender las dinámicas que ocurren y pueden darse en el entorno de la escuela, cómo este edificio puede propiciar las futuras actividades que se demanden y como la reinterpretación de estas actividades que ocurren en el medio urbano pueden generar espacios característicos de una “micro-ciudad” al interior de la escuela. Por ello buscar la similitud entre el trazo de la escuela con el trazo de la ciudad –y particularmente su contexto– podría ser un buen ejercicio para la identificación de la ciudad por parte de los niños y niñas que pueden desarrollarse con más seguridad en la escuela. Si pueden crecer y desenvolverse en una escuela con concepto de “micro-ciudad”, podrán, querrán y sabrán cómo explorar su contexto urbano real.

- **MIXTICIDAD DE USOS:** Traer a la escuela abierta la noción de micro-ciudad abre la puerta para el desarrollo de un nuevo programa arquitectónico en el que no sólo se tomen en cuenta espacios de educación formal sino también plantea la posibilidad de tomar como referentes aquellos espacios de la ciudad que pueden ser reinterpretados para insertarse en la escuela con el fin de ser lugares que generen en los niños y niñas sentido de pertenencia y

puedan reconocerse como parte de un grupo social, derivándose posteriormente en una futura participación ciudadana. Es por ello que contemplar la mayor cantidad de actividades en el espacio educativo –tomando de ejemplo las que se realizan en la comunidad– es habilitar la práctica, en un entorno seguro, de lo que posteriormente harán en la ciudad.

- **ZONAS PARA LOS TRES APRENDIZAJES:** (Formal, Informal, No formal) En la escuela abierta no sólo se abre el espacio físicamente, también se desvanecen los límites mentales. El rol de la escuela con la ciudad deja de ser sólo para los alumnos y se compromete con todos los ciudadanos, al hacer esto el programa vela por los diferentes intereses que cada uno de ellos presente y lo refleja en la disposición de sus espacios.

1.1.4. CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS:



Gráfico 72. Características Educativas

Fuente: Elaboración propia

Toda escuela tiene como primera función ser el lugar para el desarrollo educativo institucional pero es imposible pensar que a esta actividad se resume la educación y que es la única que traerá aprendizaje, aún y cuando no se haya pensado en las tres formas de aprendizaje para la creación de una escuela, el ser humano por instinto desarrolla –en mayor o menor grado– sus diferentes inteligencias a la par que se

desenvuelve como ser gregario en un entorno al que puede tener acceso y entrar en contacto con sus pares diariamente.

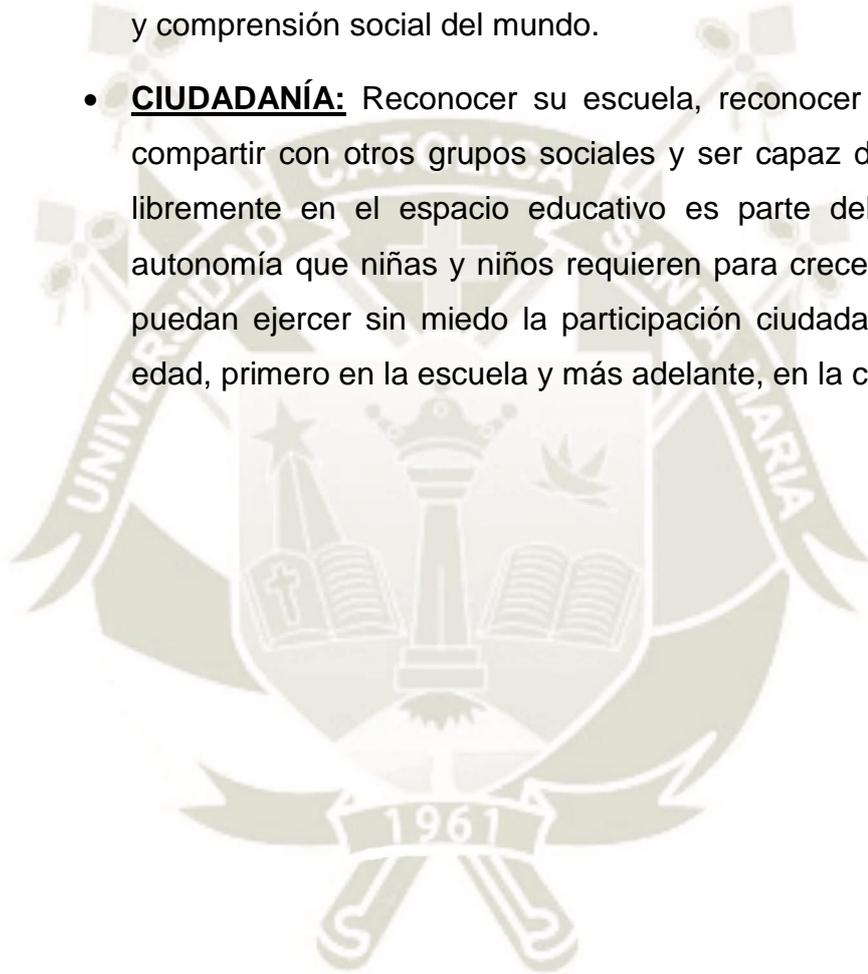
- **SOCIAL:** La escuela abierta, no solo permite la socialización de las niñas y niños con sus iguales, sino que mediante su programa y diseño se puede propiciar el encuentro con otros grupos sociales en espacios compartidos. De esta forma los prepara para lidiar con situaciones y personas “diferentes” a ellos en un ambiente seguro y con justicia espacial.
- **EMOCIONAL:** Vivir la escuela con el concepto de “micro ciudad” amplifica las posibles vivencias y experiencias que se den como parte del proceso de aprendizaje, el niño ya no solo aprende en un entorno escolar típico sino en uno que a su vez puede asemejarse espacialmente y por su traza, a su entorno urbano. La ciudad representada en la escuela, será el escenario en el que el niño pueda externalizar sus emociones, reconocerse como individuo que forma parte de una comunidad y podrá manifestarse libremente y con seguridad. De esta forma el vínculo emocional que desarrollará con su escuela podrá externalizarse a la ciudad, convirtiendo posteriormente estas sensaciones en identidad. Identificarse con su escuela y su ciudad, para poder ser ciudadanos.

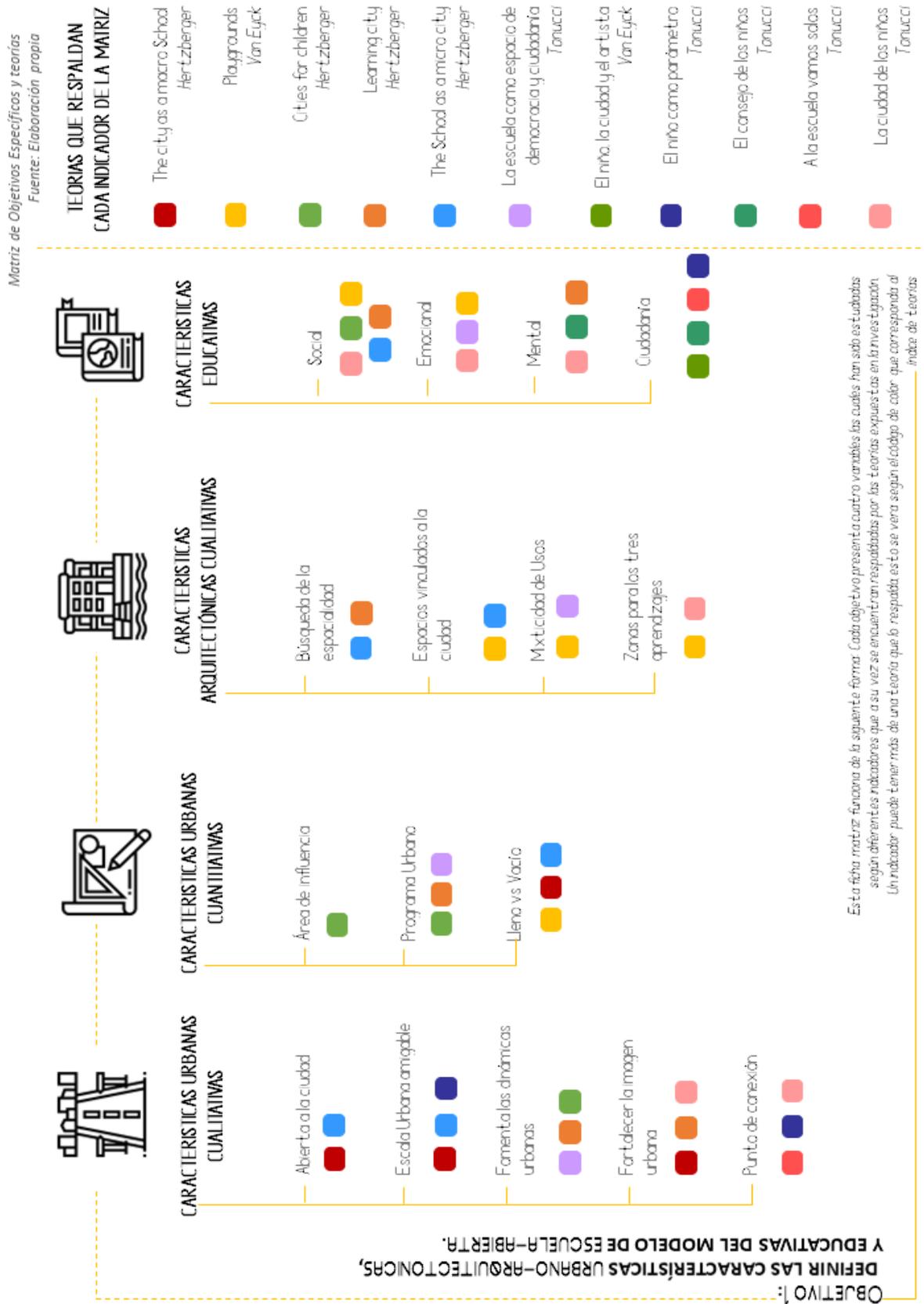


Gráfico 73. Niños Jugando en Lima

Fuente: Elaboración propia

- **MENTAL:** Cuando lo social, emocional y cognitivo se dan en un espacio que potencia e intensifica las experiencias necesarias para que estos indicadores se puedan desarrollar de forma múltiple, el niño empieza a adquirir la capacidad mental de discernir que es un individuo único como quienes lo rodean pero que, a su vez, comparten un mismo espacio y esta capacidad de discernir los límites individuales de cada uno es parte de su desarrollo autónomo y comprensión social del mundo.
- **CIUDADANÍA:** Reconocer su escuela, reconocer a sus iguales, compartir con otros grupos sociales y ser capaz de manifestarse libremente en el espacio educativo es parte del desarrollo de autonomía que niñas y niños requieren para crecer plenamente y puedan ejercer sin miedo la participación ciudadana a temprana edad, primero en la escuela y más adelante, en la ciudad.





Ficha Técnica 30 Cuadro matriz 1

Fuente: Elaboración propia

1.2. OBJETIVO 2:

IDENTIFICAR LAS CUALIDADES ARQUITECTÓNICAS –DE LA ESCUELA ABIERTA– QUE POSIBILITAN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA DE NIÑAS Y NIÑOS.

1.2.1. APERTURA A SU CONTEXTO:

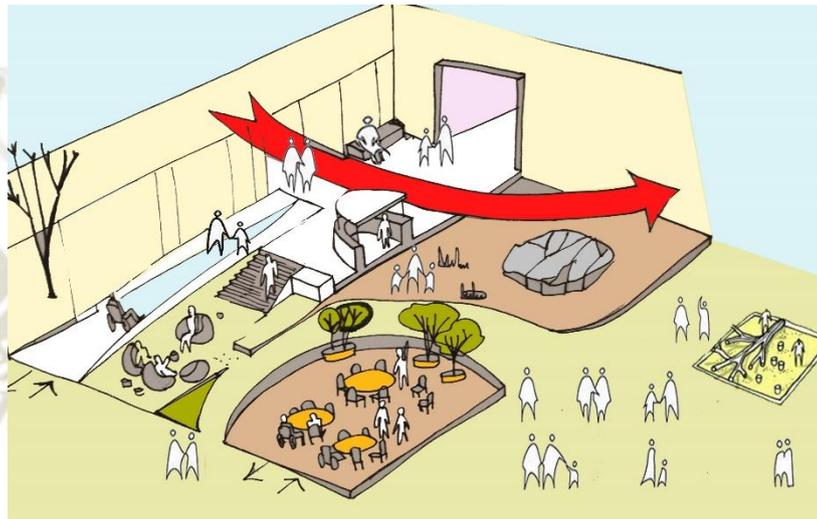


Gráfico 74. Diagrama Apertura al contexto

Fuente: Elaboración propia

- **CONTINUIDAD:** Al deshacerse de muros que imponen límites al edificio educativo, fluyen dos tipos de continuidad. La continuidad educativa de las aulas y demás espacios de aprendizaje que se expande hacia la ciudad y a su vez, la actividad que se da en los espacios públicos y el uso colectivo de estos continúan hasta ciertos espacios de la escuela que por sus facilidades dan pie al encuentro y agrupan a distintas personas en un espacio sin jerarquías y para uso de todos.
- **ENCUENTRO:** El encuentro es una actividad que está pensada para darse en la escuela abierta y al ser así, se reafirma como un espacio público para la socialización para sus estudiantes, docentes, gestores, padres de familia pero al tener espacios amigables hacia el contexto también se vuelve un lugar reconocido por la comunidad aun cuando las personas no tengan un vínculo directo con la institución pues a pesar de ello –gracias a sus plazas

de ingreso, espacios dedicados a la cultura o espacios de uso comunitario en general- empiezan a reconocer este edificio como parte de la imagen colectiva que tienen como ciudad.

- **TRANSPARENCIA:** Su arquitectura honesta hacia lo que lo rodea y sin miedo de destruir esas barreras impuestas con el fin de asegurar la “concentración” han hecho que la transparencia y fluidez que tiene el edificio para conectarse con su contexto sean una característica propia de la nueva arquitectura educativa. Esto no implica que sea permeable en todo su envoltente sino que la arquitectura logra entender la necesidad de conectarse con su medio en ciertos puntos sin miedo a que esta acción/conexión sea un elemento distractor y perjudicial para el aprendizaje, sino lo contrario.

1.2.2. UN LUGAR ESTIMULANTE:



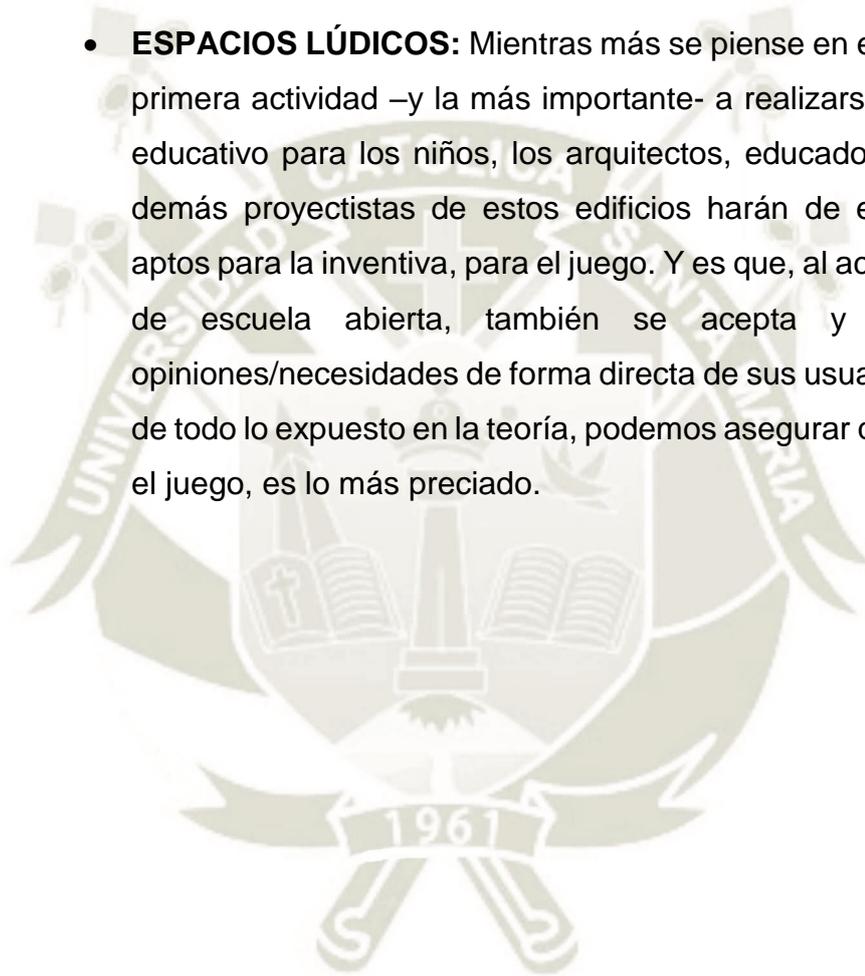
Gráfico 75. Diagrama Espacios estimulantes

Fuente: Elaboración propia

- **ESPACIALIDAD:** Deja atrás as formas rígidas que responden simplemente a la función y en su búsqueda por concretar que los espacios sean lugares de aprendizaje en todo el edificio, la escuela abierta busca la espacialidad a través de formas regulares, irregulares, etc. pero que respondan a una necesidad común: Liberar el ambiente reprimido típico de las escuelas clásicas que aún funcionan –y, pero aún se siguen proyectando- en este lado del mundo.

Las dobles, triples alturas, conexiones visuales mediante balcones, rampas de unión, espacios para la reflexión y la arquitectura misma como elemento para el juego, son sólo algunos de los factores que al tomarse en cuenta para proyectar la nueva arquitectura educativa hacen diferencias significativas que serán de utilidad cuando los niños y niñas empiecen a vivir en ese espacio por los próximos años.

- **ESPACIOS LÚDICOS:** Mientras más se piense en el juego como la primera actividad –y la más importante- a realizarse en el espacio educativo para los niños, los arquitectos, educadores, gestores y demás proyectistas de estos edificios harán de ellos ambientes aptos para la inventiva, para el juego. Y es que, al aceptar el modelo de escuela abierta, también se acepta y reconoce las opiniones/necesidades de forma directa de sus usuarios, y después de todo lo expuesto en la teoría, podemos asegurar que, en la niñez, el juego, es lo máspreciado.



1.2.3. LIBERTAD PARA EL JUEGO:

- **PATIOS:** Si bien toda la infraestructura educativa debe ser concebida para la libertad del juego, los patios son los espacios para el juego por excelencia. Por lo que no basta con dejar un espacio libre de cerramientos y de suelo rígido como “patio”, pensar en los patios como lugares en los que se recrearán historias, imaginarán universos y se crearán lazos físicos, afectivos y emocionales, hará que su diseño sea especial en cada proyecto. Y no una simple cancha de piso liso que signifique para los niños “su escape del aula”.



Gráfico 76. Diagrama hipotético

Fuente: Elaboración propia

- **PLAZAS:** En el programa de la escuela abierta se encuentran sin dudar las plazas de recepción. Espacios que además de determinar y jerarquizar un ingreso principal, seden una porción del terreno educativo a la ciudad para que aquellas personas que puedan sentirse ajenas a disfrutar de las ventajas que trae una educación formal, no formal puedan ser parte también del proceso que contempla una ciudad educadora.
- **PARQUES SENSORIALES:** Una propuesta de las nuevas escuelas es también el diseño de parques con diferentes zonas que estimulen todos los sentidos. Así, el vivir en la ciudad ya no es un impedimento para que los niños no estén en contacto con la naturaleza y que sea la arena, el pasto, los árboles, los charquitos

formados por agua, etc. Aquellos factores que den lugar a la posibilidad de trasladarse a mundos inventados por ellos, esto significaría crear lugares atemporales que vivan en su memoria y construyan su identidad.

1.2.4. ESPACIOS DE APRENDIZAJE SIMULTÁNEO:

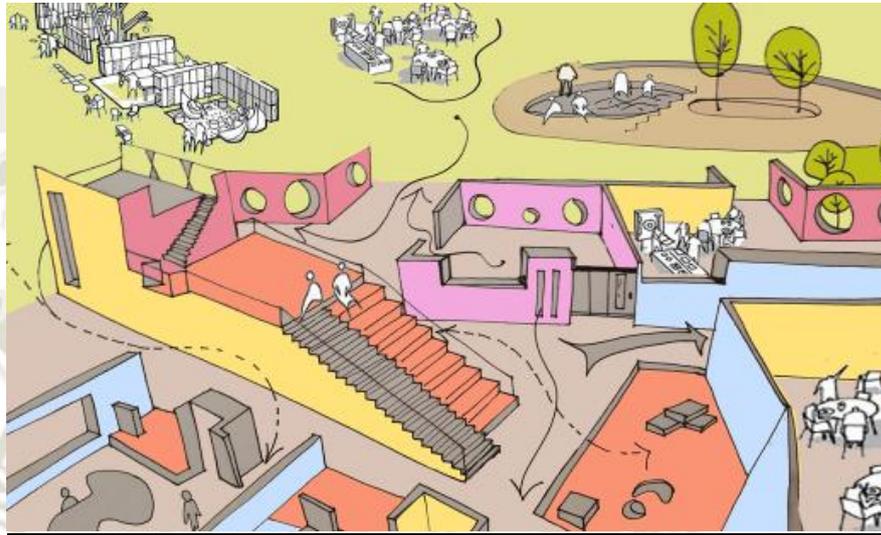


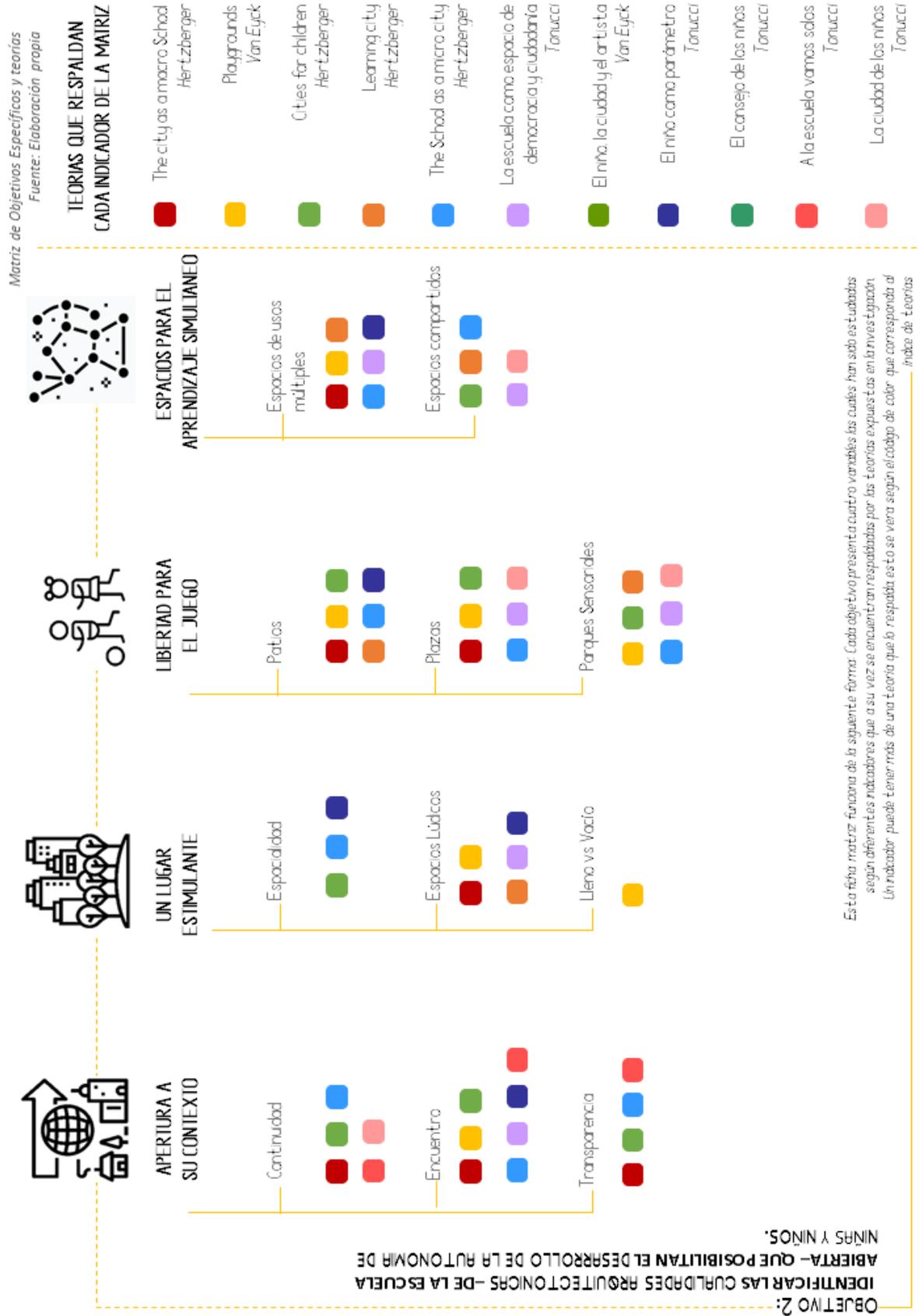
Gráfico 77. Diagrama hipotético

Fuente: Elaboración propia

- **ESPACIOS DE USOS MÚLTIPLES:** Al ser un espacio en el que se imparten diferentes conocimientos y para diferentes grupos sociales, el aprendizaje que se da en las escuelas abiertas resulta ser de forma lineal. Los distintos usuarios conviven con sus pares y sus diferentes, de esta forma practican y evalúan a diario la forma en la que se comunican y se vinculan con otros –como un ensayo y error cotidiano– a lo largo de su experiencia educativa. Espacios de usos múltiples dotados de cualidades que permitan experiencias gregarias, hacen ciudad.
- **ESPACIOS COMPARTIDOS:** Atrás quedan los simples, largos, estrechos y grises pasillos de circulación usados con el único fin de conectar aulas y se posicionan sobre ellos los espacios en los que el flujo diario y mixto no se pueda desaprovechar sino que se usa como herramienta y se busca vitalizar estas zonas de encuentro colectivo. Las escaleras, rampas y circulaciones en general, ya no

se piensan como meras zonas de paso, sí en ellas se puede dar una estancia y convivencia, el espacio educativo se enriquecerá de mayor forma.





Ficha Técnica 31 Cuadro matriz 1

Fuente: *Elaboración propia*

1.3. OBJETIVO 3:

DETERMINAR LA RELACIÓN Y EFECTOS QUE UNA ESCUELA ABIERTA TRANSMITE A SU CONTEXTO INMEDIATO Y LA INFLUENCIA QUE – COMO HITO-

TIENE PARA LAS NIÑAS Y NIÑOS DE LA COMUNIDAD EN LA QUE SE ENCUENTRA.

Como todo plan pensado desde las necesidades de la infancia, un proyecto educativo que además involucre a la ciudad traerá consecuencias positivas para el medio en el que se desarrolle. Tomando como propuesta el proyecto de Escuela Abierta para fomentar espacios en los que niñas y niños practiquen la ciudadanía por primera vez, nos atrevemos a determinar ciertos efectos que la inserción de este modelo, pensado desde su infraestructura hasta la gestión, puede además traer a la ciudad. Y de esta forma, además de la teoría ya presentada anteriormente, justificar en esta investigación la necesidad de empezar a tomar este modelo arquitectónico educativo como posible solución, medio, excusa para recuperar la ciudad y darle lugar a la infancia.

1.3.1. EFECTOS EN LA VARIABLE URBANA:

- **RENOVACIÓN FÍSICA:** Los pequeños cambios que el diseño exterior de a suela abierta realice para lograr un camino seguro a ella, propiciar el encuentro y estancia en diferentes espacios, junto con un programa cultural educativo bien gestionado, puede lograr cambios significativos en el espacio físico que a escuela abierta tenga. La inserción de elementos que hagan un espacio público más amigables para los pequeños ciudadanos, hará un espacio de calidad para todos y lleno de vitalidad. Y como en otros fenómenos urbanos se ha podido constatar, la acupuntura urbana genera mejoras en su alrededor, volviéndose un efecto multiplicador que termina por beneficiar a las personas y la ciudad.



Gráfico 78. Diagrama hipotético

Fuente: Elaboración propia

- **MULTIPLICA LAS DINÁMICAS:** Desde esta investigación estamos convencidos que un buen elemento arquitectónico no resolverá nada significativo si no tiene como respaldo un plan de gestión que contenga todas las posibles actividades a desarrollarse en éste. Pensar desde un inicio en el recorrido –en este caso educativo- que se dará en el edificio, multiplicará las dinámicas que en su momento puedan darse pues si se plantea un espacio con la posibilidad de cinco actividades, los usuarios –que para mejorar la situación resultan ser niños- le darán diez usos más.

Si bien el escenario educativo para los niños tiene un uso horario específico, el poder plantear espacios flexibles a las necesidades y gestionar en ellos actividades que se puedan dar en un horario “no escolar”, puede ayudar a resolver también las carencias de dinámicas nocturnas que muchas veces se generan en ciertos espacios de la ciudad. Nuevamente, sí el espacio cumple con las demandas todo depende de la agenda en marcha.

- **LA CIUDAD EDUCANDO:** El papel que una escuela abierta tiene con respecto a la formación de una ciudad educadora pasa por entender este edificio como algo más que el espacio en el que se

dan las prácticas educativas y su desarrollo dependerá de cuan necesario sea para los gestores de la ciudad instaurar un plan cultural que involucre el uso de la escuela como medio para reunir y extender las actividades que doren de cultural y aprendizaje a la ciudad. Al momento que la escuela abre / expande sus dominios busca ser parte de su medio urbano, deja de educar ella sola y pasa a formar parte de una red de conocimiento en una posible ciudad educadora.



Gráfico 79. Niño jugando en la plaza de Arequipa

Fuente: Elaboración propia

1.3.2. EFECTOS EN LA VARIABLE SOCIAL:

- **COHESIÓN SOCIAL:** El modelo de escuela abierta obliga al dialogo de distintos actores y para la viabilidad del proyecto, los diferentes grupos sociales que participen deben llegar a un consensos en las diferentes variables que se presenten por el bien del plan que se prevea ara la escuela abierta y más adelante la ciudad educadora. Este continuo dialogo e interacción social para generar resultados positivos, logrará dar a los involucrados la percepción y sensación de pertenencia a algo en común, y siendo

“eso” en común un proyecto urbano-educativo para los niños, será más significativo.

- **PARTICIPACIÓN:** Podemos suponer que muchos de los involucrados en el proyecto de escuela abierta, hasta ese momento, no han tenido mayor participación en procesos cívicos por lo que este modelo educativo también rescata a participación en adultos.

Para este proceso participativo, se debería buscar en el mejor de los casos, además de a los niños, a ciudadanos de a pie que, sin la necesidad de haber tenido

anteriormente experiencias participativas colectivas, se puedan involucrar en un proceso nuevo para ellos. De esta forma, la escuela abierta inserta a más grupos sociales con intereses por el bien colectivo y se reduce la posibilidad de tener perfiles negativos.

- **IDENTIDAD COLECTIVA:** La escuela abierta es el medio para que residentes de la ciudad dejen su papel estático y sean partícipes de un proyecto que beneficiará la vida de los niños y la ciudad. Como resultado de ello, sentirán que forman parte algo significativo para la comunidad en la que viven y expresaran su derecho de pertenencia a un hecho concreto de la ciudad. Identificarse con un elemento educativo asienta las bases para comprender la importancia de la educación en la vida cotidiana del ciudadano de a pie y no encasillarla en lo institucional, es abrir la puerta a que la educación informal sea parte de la nueva identidad colectiva que maneje la ciudad.



Gráfico 80. Niños participando en una intervención urbana, Lima 2019

Fuente: Elaboración propia.

1.3.3. EFECTOS EN LA VARIABLE EDUCATIVA:



Gráfico 81. Diagrama hipotético

Fuente: Elaboración propia

1. **INVENTIVA:** Un problema que recientemente ha empezado a tomar forma en el mundo educativo infantil, es el miedo a que las nuevas generaciones no desarrollen su imaginación y capacidad a inventar tan propios de este grupo social debido al uso –muchas veces desmedido– de las nuevas tecnologías por parte de niñas y niños. El niño es un ser creativo, en su deseo por comprender el mundo que lo rodea inventa escenarios que podrán aterrizar en ideas concretas en el futuro. Una persona que desde pequeña logra exteriorizar en el espacio que desenvuelve sus dudas, deseo y pensamientos tendrá mayor facilidad para comunicarse adecuadamente en el futuro. La escuela abierta propone espacios en los que la inventiva del niño pueda ser explotada y no se detenga con límites físicos.



Gráfico 82. Niño experimentando el espacio del MAC, Lima-Perú

Fuente: Elaboración propia

2. **EXPERIENCIA:** Ser partícipe del desarrollo de una escuela abierta deja experiencias trascendentales como ciudadano ya que el involucrarse en este proceso hace responsables de los cambios que se den a todas las personas involucradas y que de alguna forma buscan comprometerse con renovar y mejorar la educación. Por otro lado, cuando ya el proyecto se encuentra en funcionamiento, los niños y niñas además de haber experimentado el ser parte del proceso participativo de diseño y desarrollo de su nueva escuela, tendrán la posibilidad de vivir experiencias de distintos grados en esta “micro ciudad”. Y como ya hemos dejado claro, el juego libre y todo lo que deja esta experiencia es una parte fundamental para el desarrollo de la infancia. Entonces, la escuela abierta desde ante de abrir sus puertas para su uso diario ya está dejando experiencias de aprendizaje para sus usuarios.
3. **SENTIDO CRITICO:** Diferentes experiencias + Libertad para aprender + convivencia con agentes/grupos externos = desarrollan el sentido crítico de los más pequeños, ya que empiezan a cuestionarse sobre sus propias acciones y las de quienes los rodean, analizan su entorno, dan apreciaciones y

deciden –aunque no los exterioricen o comuniquen siempre- de lo que consideran mejor para ellos.

Como parte de su proceso de desarrollo el niño buscará comprender el espacio que lo rodea y, si este espacio en lugar de controlar y limitar las actividades que se puedan presentar, da lugar a que el niño pueda vivir innumerables experiencias que ubiquen al pequeño usuario en una posición positivamente “problemática” éste tendrá que utilizar sus capacidades y desarrollar otras nuevas para poder responder por él mismo a cualquier situación que se presente.

1.3.4. EFECTOS EN LA INFANCIA:

- **IDENTIDAD:** Parte de la idea de involucrar a los niños en el proceso participativo de la escuela abierta es que estos lleguen a reconocer ese lugar como parte de aquellos factores físicos que definirán la imagen que tienen de ciudad, ya que esto será imprescindible para formar su identidad más adelante. Identificarse con su escuela y la ciudad en donde viven desde pequeños logrará que puedan nacer lazos afectivos sobre lo que una nueva educación representa y la importancia que esta variable tiene en la construcción de ciudad. Pasar por esta experiencia ciudadana, arquitectónica y educativa que significa el desarrollo de una escuela abierta, con suerte, puede aumentar las posibilidades de formar una nueva generación de ciudadanos comprometidos a replicar espacios catalizadores de cultura, como en el que crecieron, por toda la ciudad.

- **PARTICIPACIÓN:** La escuela abierta ayuda a formar su capacidad participativa desde la primera infancia. Involucrar a los niños en un proceso importante para el medio urbano en el que viven reconoce que el papel que desempeñan en la ciudad es importante.



Gráfico 83. Intervenciones Urbanas por niños

Fuente: Elaboración propia

Al escuchar sus inquietudes, se valoriza públicamente su forma de pensar, lo que marcará una diferencia para los pequeños como

para la sociedad que finalmente reconoce que las capacidades divergentes que posee la infancia son una oportunidad para hacer una sociedad mejor para todos desde la infraestructura accesible.

- **AUTONOMÍA:** Una escuela abierta sumada a un programa bien gestionado puede liberar y acondicionar espacios de la ciudad para el uso de niños de forma independiente, cuando la percepción de estos espacios indica seguridad es más probable que los padres se animen a dejar que los niños y niñas puedan ir a la escuela sin necesidad de compañía adulta y recorrer la ciudad. Estas experiencias en solitario desarrollan autonomía en la infancia, una necesidad básica hoy en día. Ver la ciudad llena de niños, que juegan en ella y se desplazan con seguridad es un indicador potente de bienestar social.

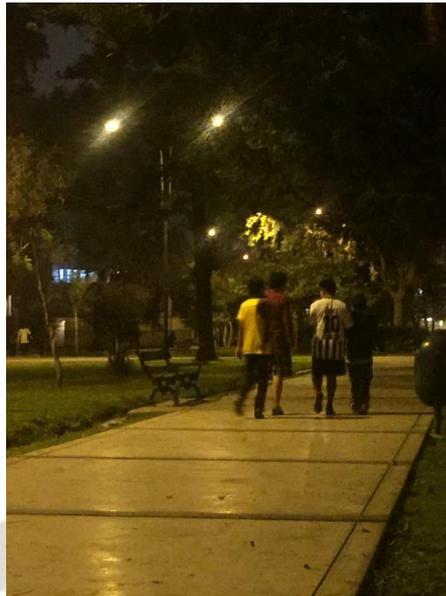
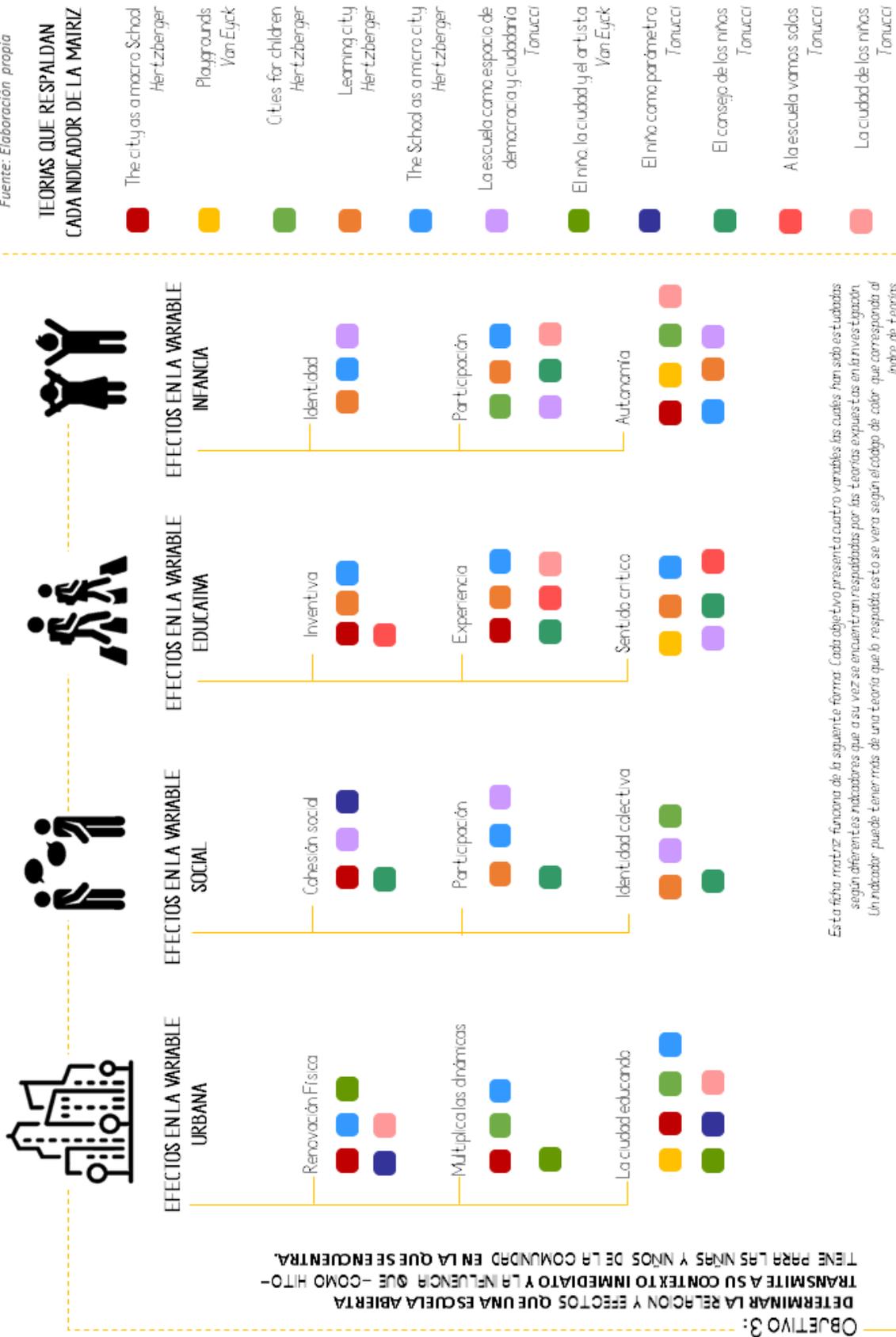


Gráfico 84. Niños jugando en el espacio público, Miraflores – Lima

Fuente: Elaboración propia



Matriz de Objetivos Específicos y teorías
Fuente: Elaboración propia



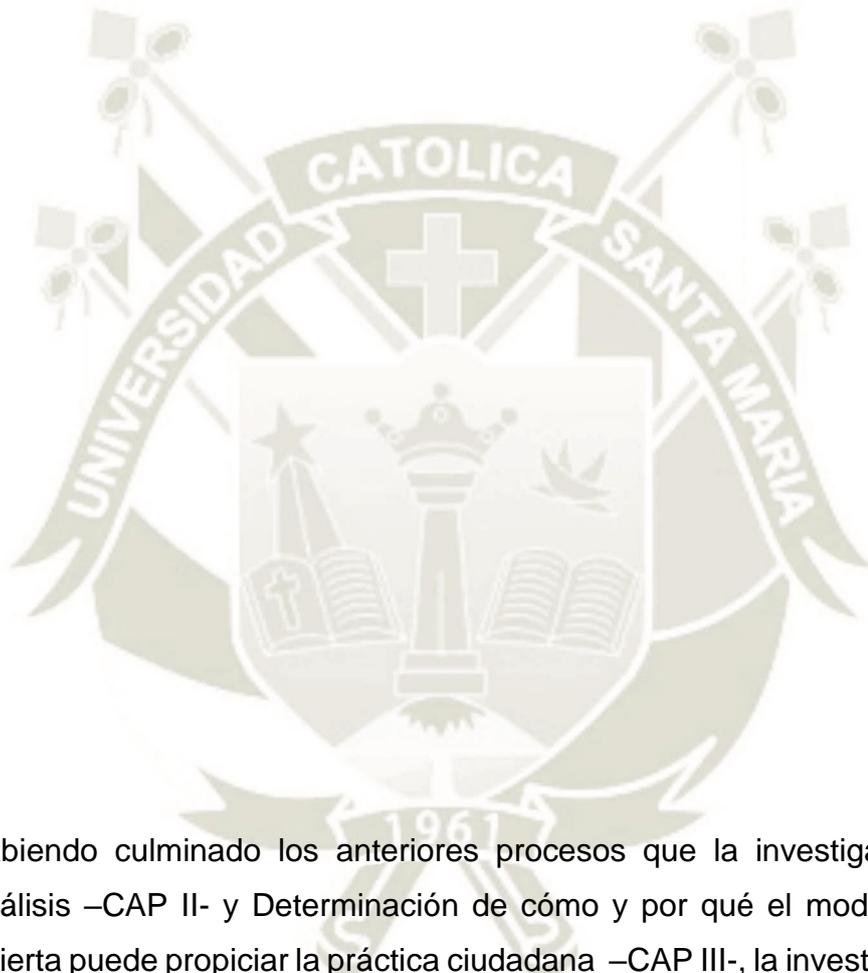
Ficha Técnica 32 Cuadro matriz 1

Fuente: Elaboración propia



CAPITULO IV

1. APOORTE DE LA INVESTIGACIÓN



Habiendo culminado los anteriores procesos que la investigación requería; Análisis –CAP II- y Determinación de cómo y por qué el modelo de Escuela Abierta puede propiciar la práctica ciudadana –CAP III-, la investigación entrega en forma de aporte un sistema de estrategias con el fin de intervenir en escuelas y su entorno de una manera en la que se empleen los 4 ejes de la investigación y así, plantear a posibilidad de que no es necesario empezar una infraestructura desde cero para poder insertar este tipo de modelo educativo-arquitectónico-urbano-social. La propuesta se divide en 4 apartados que ordenan la intervención.

1.1. LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS

1.1.1. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #1 –A RAÍZ DE LO URBANO– :

IMPULSAR LA JUSTICIA ESPACIAL DESDE EL ESPACIO PÚBLICO.

La investigación/intervención tiene un enfoque que incluye el espacio urbano con el propósito de avanzar en la formación de una ciudad educadora. Esto será más viable si los lugares cotidianos en los que se desarrolla la educación informal –como la calle– no son solamente accesibles para todos, sino que posean las características propicias para que las personas sientan confort al vivir la ciudad. El mejorar la calidad física del entorno resulta imprescindible como parte de la intervención para de esta forma acercarnos a la ciudad que educa a todos los que viven en ella y demuestra equidad.



Gráfico 85. Diagrama Lineamiento Estratégico 1

fuelle: Elaboración propia

1.1.2. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #2 –A RAÍZ DE LO ARQUITECTÓNICO–:

ASEGURAR LUGARES DE APRENDIZAJE



Gráfico 86. Diagrama Lineamiento
Estratégico 2

Fuente: Elaboración propia

Ambientes que no solo se encarguen de institucionalizar la educación, sino que sean lugares en los que se pueda propiciar un aprendizaje colectivo y que fomente la autonomía de los niños y niñas mediante la práctica del juego en libertad. A su vez, que sea un edificio-hito

representativo par su comunidad y que sea capaz de cumplir con las necesidades/expectativas que como edificio público debe generar en sus usuarios.

1.1.3. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #3 –A RAÍZ DE LA INFANCIA–:

POSIBILITA LA INCLUSIÓN DE LA INFANCIA EN PROCESOS QUE HACEN CIUDAD



Gráfico 87. Diagrama Lineamiento Estratégico 3

Fuente: Elaboración propia

Si bien las estrategias recaen directamente en acciones positivas para un edificio y su entorno, al buscar que los niños sean los principales beneficiados de esta propuesta e incluirlos durante todo el proceso se podrá lograr que estén expuestos a todo lo

positivo que un proceso de diseño participativo conlleva. Primero porque se expondrán como ciudadanos en el presente que son capaces de

proponer la escuela y ciudad que desean, escucharlos y tomar sus opiniones logrará desarrollar tanto su perspectiva crítica sobre el medio en el que se desarrolla.

1.1.4. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #4 –A RAÍZ DE LO EDUCATIVO–:

VINCULAR Y FORTALCER LA RELACION CIUDAD-ESCUELA-EDUCACIÓN

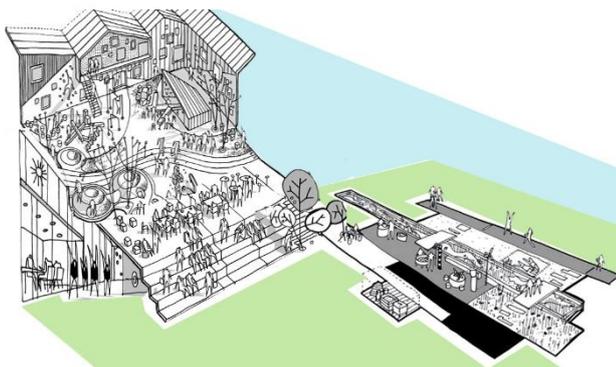


Gráfico 88. Diagrama Lineamiento Estratégico 4

Fuente: Elaboración propia

Llegar a reconocer mediante este ejercicio que la ciudad tiene la capacidad de educar a sus habitantes, la escuela tiene una responsabilidad pública-social y que se le debe quitar la estigmatización de espacio netamente institucional para pasar a ser

el lugar donde se puedan gestar cambios reales y con impacto en un futuro, siendo sus usuarios los principales promotores de esto. Visualizar una ciudad y escuela comprometida con el aprendizaje en sus 3 estadios, que pueda ofrecer a niños y niñas lugares que promuevan la experiencia en libertad y sobre todo donde se pueda jugar con seguridad.

▪ LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #5 –A RAÍZ DE LO SOCIAL–:

FOMENTAR LA COHESIÓN SOCIAL DE LA COMUNIDAD

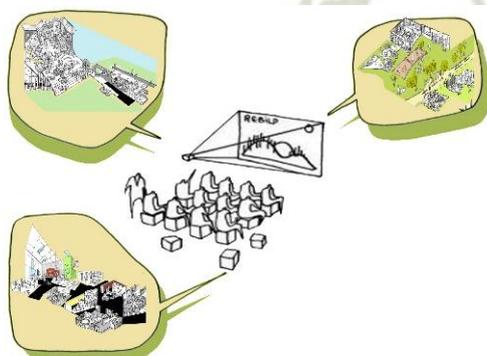


Gráfico 89. Diagrama Lineamiento Estratégico 5

Fuente: Elaboración propia

Mediante la pedagogía urbana y el proceso en sí de la intervención se busca desarrollar el sentido colectivo de los usuarios regulares y habitantes del área a intervenir. Las acciones y estrategias tienen entre sus fines impulsar a que los entornos en los que se intervenga puedan ser también revitalizados socialmente, haciendo de la escuela el núcleo para ello.

1.1.5. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #6 –A RAÍZ DE LA ACADEMIA– :

EXPONER LA NECESIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y EL DISEÑO PARTICIPATIVO

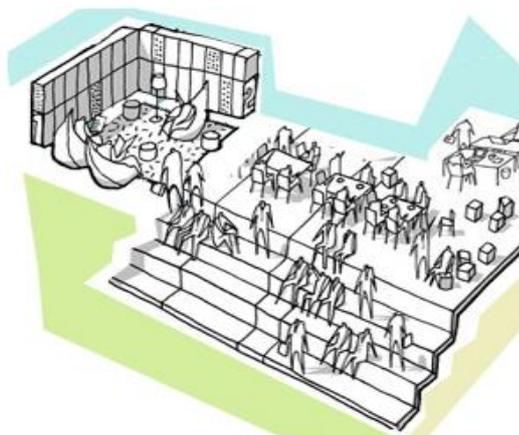


Gráfico 90. Diagrama Lineamiento Estratégico 6 y 7

Fuente: Elaboración propia

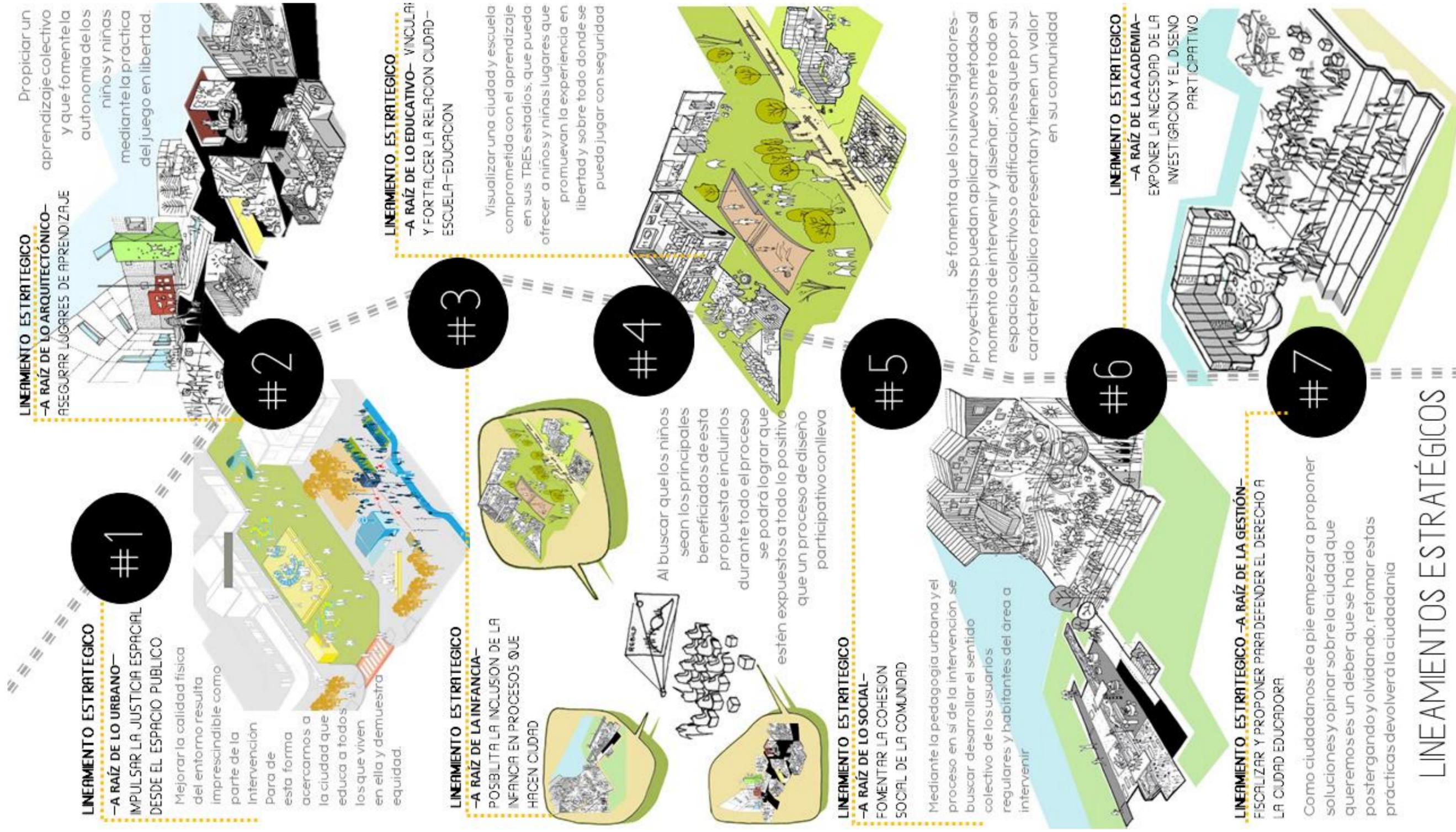
En líneas generales se fomenta que los investigadores-proyectistas puedan aplicar nuevos métodos al momento de intervenir y diseñar, sobre todo en espacios colectivos o edificaciones que por su carácter público representan y tienen un valor en su comunidad. Que la academia busque legitimar y sistematizar estas acciones es

vital para poder crear una base sólida y consistente que justifique estos procesos y los haga sostenibles y necesarios en el tiempo, comprometernos desde el lado académico para asegurar intervenciones que se respalden desde la teoría hace ciudad.

1.1.6. LINEAMIENTO ESTRATÉGICO #7 –A RAÍZ DE LA GESTIÓN– :

FISCALIZAR Y PROPONER PARA DEFENDER EL DERECHO A LA CIUDAD EDUCADORA.

Como ciudadanos de a pie empezar a proponer soluciones y opinar sobre la ciudad que queremos es un deber que se ha ido postergando y olvidando, retomar estas prácticas devolverá la ciudadanía. Además, es una obligación que como profesionales brindemos aportes teóricos para que se pueda trabajar desde ya temas urbanos, arquitectura pública y educativos sin la necesidad de depender de un gran proyecto con gran presupuesto.



Infografía resumen 3. Lineamientos Estratégicos

Fuente: Elaboración propia

1.2. PREPARACIÓN INICIAL –PREVIOS–

1.2.1. ¿CON QUIÉNES CONTAMOS?

Es importante asegurar desde un inicio un equipo de trabajo comprometido con el proyecto. Que conste tanto de actores principales, externos y de apoyo. Es importante recalcar que los grupos de trabajo / equipos de investigación / etc. que vayan a usar esta guía y sean quienes dirijan la intervención deben tener como principal actor / beneficiado a los niños y niñas. Ya que el plan revaloriza el involucrar a la infancia en estos procesos y demostrar que un proyecto que los pone como prioridad puede llegar a resolver problemas de distintos grupos sociales desde una mirada de la primera infancia.

Una vez que se haya identificado y determinado los grupos de trabajos, se puede buscar alianzas estratégicas con diversas fundaciones, grupos, asociaciones, etc. para un aporte a menor escala / responsabilidad pero que cumplan con el perfil del proyecto y puedan aportar de maneras como a promoción o financiamiento (cuando ya se tenga un plan definido)

Es recomendable la firma de una carta compromiso, sobre todo con las autoridades o entidades públicas que se comprometan con el proyecto, con el fin de asegurar su participación activa y dejar constancia de ello.

1.2.2. ¿DÓNDE VAMOS A TRABAJAR?

Si bien al momento de crearse el equipo de investigación ya se podría tener una idea de a dónde podría ser aplicada la posible intervención – distrito, barrio, zona, etc. – la especificidad es necesaria a la hora de determinar el área total de intervención para poder entregar un primer pre dimensionamiento de la escala e impacto que tendrá y si esta cumple con los objetivos / ideas iniciales del proyecto.

El espacio físico donde se desarrolla esta serie de estrategias deberá tener las cualidades necesarias para poder cumplir con los lineamientos estratégicos propuestos pues estará directamente vinculado con los objetivos que se quiera lograr.

1.2.3. ¿QUÉ OBJETIVOS Y QUÉ METODOLOGIA?

Como cualquier proyecto, este debe tener una serie de metas trazadas y se debe definir la metodología a emplear para el grupo de trabajo. Si bien el uso de estas estrategias resulta ser una metodología, se debe tener en consideración además la forma en la que los grupos de trabajo se vincularán y que estos deberán resolver diferentes retos que se presenten en el proceso, por lo que se debe prever a forma en la que se tratarán estos procesos. Cada grupo de investigación deberá definir a la par que sus objetivos, su propia metodología de trabajo mediante la cual logrará concretar sus metas.

1.2.4. PROGRAMAR

Se debe preparar un esquema / cronograma / plan de acción que incluya la logística, metodología a emplearse, el equipo técnico necesario, materiales de investigación, etc. Además de coordinar el lugar donde se darán las primeras reuniones de trabajo, en efecto sería propicio que la misma institución educativa en la que se dará la intervención preste desde un inicio sus instalaciones para el proceso.

1.3. PLANIFICAR & EJECUTAR –RE-PENSANDO LA CIUDAD Y LA ESCUELA–

1.3.1. SOBRE DIFUNDIR EL MENSAJE

Una vez que ya se tiene a los actores principales y secundarios, es necesario que el equipo que dirige esta investigación / intervención, realice sesiones de capacitación en las que exponga la problemática vista desde los 4 ejes y la teoría bajo la cual se ha ido consolidando esta investigación.

Para ello se ofrece el uso de las infografías resumen ubicadas al final de cada marco, las cuales tratan de exponer y resaltar de forma simple lo más relevante de cada tema con el fin de acercar al lector a la comprensión de los motivos teóricos por los cuales se proponen estas intervenciones. Estas fichas, infografías pueden ser usadas como herramientas de comunicación visual al momento de las capacitaciones. Además, se espera que los equipos puedan realizar sus propios

esquemas basados en las teorías que esta tesis presenta y –si el así lo requiere– revisar de forma más extensa y detallada, la bibliografía que se ha usado.

1.3.2. ¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

Ahora que el equipo entero conoce y maneja las teorías además de la problemática, tanto actores principales como secundarios tendrán un respaldo al momento de empezar a proponer sus deseos e iniciativas. ¿Qué esperan de la intervención? ¿Qué quieren lograr en su comunidad?

1.3.3. ANALIZAR Y EXPLORAR EL ENTORNO

Para ello es necesario observar el espacio de intervención e investigación desde los ejes de investigación. Así mismo, en un apartado al final se adjuntan las distintas herramientas que se pueden usar para los diferentes sistemas de análisis y exploración de la escuela y entorno a intervenir. A continuación, se enlista una serie de actividades a realizarse para acercarse al diagnóstico que cada campo requiere;

1.3.3.1. FISICO –ESPACIO URBANO, ESCUELA–:

1. Establecer mediante un mapeo las zonas con mayor flujo; de movilidad peatonal, escolar y en bicicleta.
2. Mapear los espacios con buenas condiciones espaciales, potencialidad espacial.
3. Identificar una posible red educativa en la zona.
4. Identificar los sitios donde se imparten los tres tipos de aprendizaje.
5. Puntualizar las zonas físicas con mayor posibilidad de rehabilitación de acuerdo a su actividad / flujo / cualidades espaciales.
6. Identificar los recursos físicos que presenta el área a intervenir.

1.3.3.2. EDUCATIVO y CULTURAL –ESPACIO URBANO, ESCUELA–:

1. Analizar la escuela como hito cultural y social del entorno urbano.
2. Identificar las actividades que propicien o que establezcan algún aprendizaje.
3. Identificar las potencialidades culturales que presenta el entorno urbano
4. Reconocer las actividades que comúnmente se den en el medio y los que podrían darse.
5. Determinar cuál es el ROL que la escuela cumple para la comunidad.

1.3.3.3. SOCIAL-INFANCIA, PARTICIPACIÓN CIUDADANA–:

1. Analizar la dinámica que se desarrolla en torno a la escuela y en ella misma, además de las actividades propiamente institucionalizadas.
2. Identificar el papel que los niños y niñas tienen en el entorno urbano y cómo es la actividad de ellos en la comunidad.
3. Enlistar las actividades cotidianas que se dan en el entorno y la escuela, identificando aquellas que puedan reforzarse para volverse ciudadanas.

1.3.4. ¡A CREAR!

Cuando ya tenemos un análisis se puede empezar a proponer ideas concretas para la transformación de la zona urbana designada y de la escuela, desde la percepción que los usuarios / niños / docentes / y demás involucrados tienen de área a intervenir.

1.3.4.1. IDEAS PREMILIARES –PODEMOS SOÑAR–:

1. Escuchar las ideas que cada grupo proponga / hacer preguntas sobre dichas ideas.
2. Evaluar las ideas en base a los criterios que cada grupo pueda haber definido.

3. Identificar las intervenciones viables para una segunda selección más rigurosa (siempre guiadas por los arquitectos proyectistas a cargo).
4. Decidir la idea / intervención que se desarrollará.

1.3.4.2. PLANEAMIENTO –ANTES DE HACER–:

Al tener la idea ya definida debemos responder ante la pregunta: ¿Cómo haremos ello posible? Recordando que lo que vuelve una idea en realidad es 100% una planificación viable para su ejecución, se deberá planificar minuciosamente cada etapa posterior, es decir;

La etapa de diseño participativo –desde que materiales se necesitara, dónde se realizarán las actividades y con qué metodología se harán–, la etapa de diseño técnico –quienes estarán a cargo, el tiempo de su ejecución, la forma en que se presentará– la etapa de gestión –que básicamente se trata de planificar la futura agenda–

1.3.4.3. JUGANDO –ESTIMULANDO LA PARTICIPACIÓN–:

Esta etapa debe ser la más divertida para los niños y por qué no para todos los involucrados, se entrará de lleno al proceso de diseño y teniendo en cuenta que para los niños no hay nada más importante y serio que jugar, hacerlo de la forma más dinámica posible dará mejores resultados. Si bien se tiene una idea pre-concebida y un camino de cómo ejecutarlo, en el proceso de diseño se irán ajustando cada vez más las ideas para poder concretarlas. Este proceso de transformación y consenso serán determinantes en la participación de los niños y niñas. Al ser una intervención/proyecto que prioriza la calidad de vida de la infancia se debe tomar en cuenta lo siguiente;

1.3.4.4. ATERRIZANDO EL DISEÑO –LOGRANDO LO DESEADO–:

Cuando la acción anterior haya finalizado, se puede dar inicio a un trabajo más técnico y profesional en la intervención. En esta parte del proceso serán los especialistas y profesionales de diseño, quienes lideren el equipo de investigación, basándose en las premisas dadas

por los niños y niñas, comunidad y demás actores se procederá a aterrizar el diseño e idas en una realidad construible y aplicable.

Para esto se propone el siguiente cuadro de organización que cualifica y ordena las diversas acciones que se deberán llevar a cabo en el ámbito, de esta manera todos los actores podrán entender su rango y magnitud.

1.3.4.5. **EXPOSICIÓN FINAL –ESTO ES LO QUE QUEREMOS–:**

Esta etapa debe darse en tres niveles;

- **EXPOSICIÓN A LOS NIÑOS Y NIÑAS:** Ya que son ellos los que deben validar antes que otros el diseño final de la intervención, se debe realizar primero una exposición en la que se les explique la propuesta fina y se llegue a explicar las decisiones tomadas, buscando que comprendan todas las posibles soluciones que se dieron y cómo se tendrá que ejecutar el proyecto.
- **EXPOSICIÓN A LOS GRUPOS DE TRABAJO INVOLUCRADOS:** En este proceso, seria congruente que los niños y niñas se sumen a la exposición y de esta forma demostrar que es un proyecto aprobado por ellos del cual son participes y conocen todas sus características. Es importante que la comunidad comprenda en su totalidad todas las cualidades y necesidades de la intervención para que su ejecución sea rápida y eficiente.
- **EXPOSICIÓN A LOS ACTORES EXTERNOS:** Si la intervención quiere ser financiada por algún grupo externo, será necesario realizar una exposición en la que se explique desde el por qué hasta cómo se piensa concretar y de esta forma lograr el financiamiento que se busca. De esta forma el proyecto tendrá mayor relevancia en su comunidad y la ciudad, además los niños se sentirán participes del proceso de planeamiento de su ciudad.

1.4. GESTIÓN Y DESEABILIDAD –PERMANECER EN EL TIEMPO–

Los equipos formados por el grupo principal de investigación tienen la responsabilidad de hacer prevalecer en el tiempo los objetivos ya concretados y que la intervención realizada pueda no solo permanecer sino evolucionar. Para esto se propone una serie de actividades que además de ayudar a consolidar la intervención, podrán medir los resultados de la investigación y brindar mayor información para el futuro.

1.4.1. PLANEAMIENTO DE UNA AGENDA

Al hablar de viabilidad en el tiempo debemos considerar que una intervención necesita el respaldo de una agenda con actividades acordes al proyecto y que pueda activar y a su vez, cuidar el espacio intervenido. Partiendo de la idea que un lugar que siempre tiene actividad será mayor apreciado y cuidado por la comunidad, es necesario dejar sentado un plan que pueda ser llevado a cabo por la comunidad y que propicie escenarios de aprendizaje para todos.

Para Martínez (2004), la transformación de la escuela en comunidades de aprendizaje plantea la unión de la escuela y el entorno como agentes educativos y, por tanto, el trabajo conjunto de ellos. Es aquí que entra a trabajarse la **pedagogía urbana**. Planificar actividades en el entorno de la escuela y la escuela misma que vinculen campos educativos como el lenguaje, matemáticas, historia, cívicas, etc. Es planificar una pedagogía urbana, necesaria para que la intervención realizada pueda permanecer, expandirse y que logre calar en todas las personas que fueron parte del proceso y las que lo serán de nuevos.

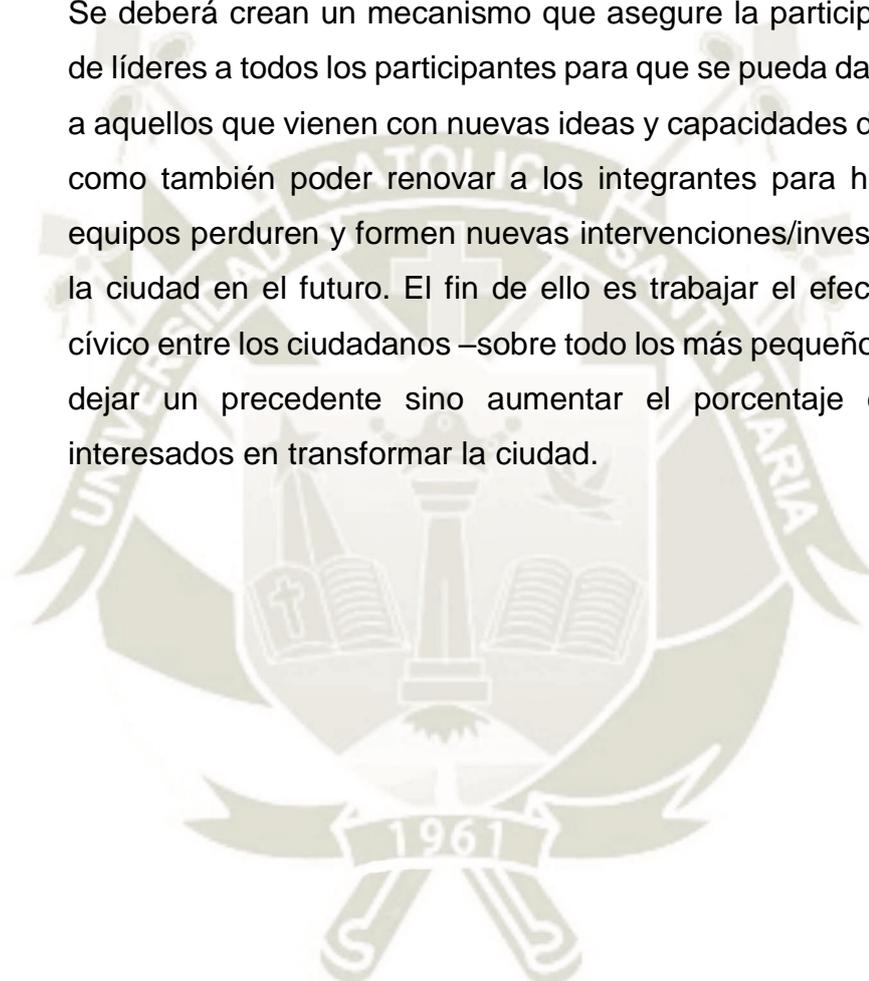
1.4.2. SEGUIMIENTO Y MANTENIMIENTO

Los diferentes actores que dieron vida a la intervención deberán definir las formas en que se protegerá de riesgos físicos y externos a la intervención. Estos seguimientos pueden variar entre los miembros del equipo para que sea una tarea cooperativa y de la cual todos tengan que hacerse responsables. A su vez, el mantenimiento a mediano y largo plazo del proyecto debe recaer tanto en los grupos de acción internos – la escuela, el barrio– como los grupos de acción externos –

municipalidad, organizaciones– se debe dividir la responsabilidad en este caso para que el cuidado en los meses posteriores a la intervención tenga un presupuesto y respaldo por parte comunitario como de la gestión a cargo. De esta forma se asegura que la intervención pueda prevalecer y se renueve a futuro.

1.4.3. RENOVACIÓN DE LOS LIDERES Y EQUIPOS DE TRABAJO

Se deberá crear un mecanismo que asegure la participación en forma de líderes a todos los participantes para que se pueda dar la oportunidad a aquellos que vienen con nuevas ideas y capacidades de liderazgo, así como también poder renovar a los integrantes para hacer que estos equipos perduren y formen nuevas intervenciones/investigaciones para la ciudad en el futuro. El fin de ello es trabajar el efecto multiplicador cívico entre los ciudadanos –sobre todo los más pequeños– para no sólo dejar un precedente sino aumentar el porcentaje de ciudadanos interesados en transformar la ciudad.



1.5. HERRAMIENTAS A EMPLEAR –APOYANDONOS GLOBALMENTE–

1.5.1. HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS Y DIAGNOSTICO

1.5.1.1. EN CUANTO A MOVILIDAD:

-ENCUESTAS; A partir de este método conocer las formas de movilidad que los involucrados utilizan para desplazarse y cómo ocurren estos trayectos, para de esta forma saber los grados de calidad y satisfacción que se tiene en su realidad. Las encuestas deberán ser lo más precisas posibles cuando se trate de sacar un porcentaje poblacional para de esa forma cuantificar los datos rápidamente, en el caso que se quiera conocer a detalle temas específicos se recomienda tener una muestra poblacional bien diferenciada y que no excluya a nadie.

-CONTEOS A MANO ALZADA; Teniendo grupos de estudio específicos, se puede proceder a realizar preguntas propias que no requieran de mayor indagación o den pie a otras respuestas, de esta forma se puede contabilizar fácilmente sin la necesidad de una revisión, como el caso anterior de las encuestas.

-MAPEOS; El mapeo de zonas en las que se dan diferentes actividades, se presentan flujos interesantes, espacios para estar, espacios en los que se puede identificar el uso de tiempo de este espacio y se concluya que ocurre una interacción. Para establecer las futuras dinámicas de la intervención.

-CONTEOS DE USUARIOS, VEHICULOS, ZONAS DE ESTACIONAMIENTO Y ZONAS DE ESTAR; Para cuantificar a los usuarios principales del espacio público y determinar el diagnóstico del lugar, esto ayuda a reconocer si un espacio está siendo pensado/usado para el ciudadano de a pie o para los vehículos, identificando las diferencias en número de quienes están en el espacio estas diferencias podrán dar índices de calidad.

1.5.1.2. EN CUANTO A ESPACIO PÚBLICO-ESCUELA:

-MOBILIARIO/VEREDAS/LUMINARIAS; Diagnostico de su calidad, respondiendo a preguntas como ¿Qué medidas tiene? ¿Quiénes lo usan? ¿Es accesible a todos? ¿Cuántos y quiénes se benefician de ellos? ¿Buena ubicación? ¿Cómo es?

-EXPERIENCIAS EN LA CALLE; Aquí se trata más de registrar las actividades que se dan en el espacio público y escuela y cómo es que estas se dan. ¿Hay niños jugando? ¿Se respetan las normas de tránsito? ¿Cómo es la relación entre el perfil urbano-personas-calle? ¿A qué velocidad van los vehículos? ¿Existen lugares para el ocio y esparcimiento?

-FOTOGRAFÍAS Y DIBUJOS; Mediante la observación llevada a apuntes/ diagramas/ fotografías se puede diagnosticar a la calle y escuela, con esta simple actividad podemos responder a cuestiones como; ¿Qué diferencias presenta? ¿Se puede mejorar? ¿Cómo podría ser? Sobre dibujar en los primeros bocetos que se usaron para responder a estas dudas puede dar paso a soluciones concretas ubicándolas de una vez en el espacio.

1.5.2. HERRAMIENTAS PARA LA PEDAGOGÍA URBANA

Según Colom (1990) El estudio del medio urbano, el estudio sobre el hecho educativo y las interacciones que se establecen entre educación y ciudad, son los 3 ejes sobre los que la pedagogía urbana está basada. En tanto, la escuela no está aislada de la realidad de las ciudades y debería ser usada para fomentar exponencialmente la educación, por lo que se pueden realizar diferentes actividades para aprender en la ciudad y de esta forma lograr traer la escuela al espacio público.

1.5.2.1. EXPLORAR Y JUGAR EN LA CIUDAD:

Puede parecer como una actividad que no retribuye mucho a la investigación, sin embargo, se es enfocado de una manera adecuada, con pautas específicas y objetivos claros puede dar grandes resultados. Si a los niños se les involucra mediante el juego podrán

recabar información de acuerdo a la exploración y observación del entorno y lugar en el que se delimite el juego.

1.5.2.2. EDUCANDONOS EN LA CIUDAD:

Para hacer que la ciudad se convierta en un verdadero lugar educador debemos buscar a forma de generar actividades que hagan eso mismo; educar. Además de los aprendizajes cotidianos que se puedan dar, podemos definir los campos educativos de los que queremos aprender más y en base a ello apostar por actividades que puedan educar involucrando a los espacios de la ciudad. De esta forma las experiencias educativas que se den en la escuela podrán trascender hasta el espacio público y el vínculo escuela-ciudad será más tangible.

1.5.2.3. ACTIVIDADES EN MASA EN LA CALLE:

Con el propósito de vivir la ciudad se pueden proponer actividades como caminatas de exploración, masas críticas, etc. De esta forma también se empieza a crear la agenda cultural que dará soporte a la continuidad de la intervención. La participación de niños, adolescentes, adultos y ancianos, sin ninguna diferenciación haría que estas actividades sean más ricas y tengan un mejor efecto.

1.5.3. LA ETNOGRAFIA PARA UN MEJOR DIAGNOSTICO SOCIAL

Según Magnani (2009), El método etnográfico no se confunde ni se reduce a una técnica; se puede servir de varias, según las circunstancias de cada investigación, es antes un modo de aproximación y aprehensión que un conjunto de procedimientos. El uso de esta herramienta se da en tres fases.

1.5.3.1. PRE-CAMPO

Requiere las siguientes condicione

-BIBLIOGRAFÍA: Adjuntar todo aquello que pueda darnos aproximarnos a una idea o identidad del lugar que se estudiará.

-REUNIR MATERIAL: Mapas, planos, estudios ya hechos sobre el territorio, programaciones territoriales si se tuviera, eventos previos o a darse.

-INTERNET: Levantamiento informa en redes y sitios web

-PLANEAMIENTO: Organizar horarios de rutas, pautas de equipo y la escala jerárquica/temática de los investigadores.

-CONTACTO: Si es posible, contactar y agendar los lugares de visita

-INSTRUMENTOS: Cuaderno de campo, Cuaderno de apuntes.

1.5.3.2. EN CAMPO

Al momento de trabajar

-DEJARSE CONducIR: Si bien tenemos una ruta prevista, se puede salir de ella con el fin de conocer situaciones no planificadas y nuevos contactos. Renunciar a supuestos y observar.

-ESCENARIO, ACTORES Y REGLAS: A partir de esa triada estudiar el entorno.

-EJE DE OBSERVACIÓN: Reconocer y llegar a identificar cuáles pistas o situaciones pueden aportar a los ejes de investigación, ya antes definidos.

-RECONOCERSE: Percibir si se tiene una influencia en el campo.

-SER RECIBIDO: Dar el tiempo y la actitud para ser aceptado o no, aquí se debe saber que es el investigado el que acepta al investigador. La negativa también es un dato, así como el que se permita llegar a hacer actividades con los investigados.

-COLECCIÓN DE MATERIAL: Las anotaciones que se hagan en el cuaderno de campo deben hacerse de forma cautelosa para evitar que los investigados se sientan observados / estudiados.

1.5.3.3. POST-CAMPO

Dando respuestas

-CUADERNO DE CAMPO: Las anotaciones rápidas o personales ayudan para recordar eventos específicos, anotar aquellas frases o situaciones que den pistas.

-RELATO DE CAMPO: Una narrativa estructurada, completa y cronológica. Lo importante aquí es el detalle del relato para dar una mejor idea e imagen del territorio

-INFORME FINAL: Este se basa en las experiencias narradas de los relatos de todos los investigadores y contrastadas con las de uno mismo. Se puede adjuntar eventos que representen las ideas que se tengan

-ORGANIZAR EL MATERIAL: Los escritos, dibujos, fotografías, debe ser organizado antes de ser compartido para un análisis en conjunto.

-SEGUIR LAS PISTAS: Identificar todos aquellos eventos que coincidan y puedan dar indicios de un entendimiento del territorio.

-DIALOGAR CON LA TEORIA: Toda la información recabada y diagnosticada debe contrastarse con lo teórico para que pueda darse un modelo explicativo con fundamentos.



CAPITULO V

1. A MANERA DE CONCLUSIONES



Este capítulo final expone los resultados, a manera de conclusiones, encontrados en esta investigación experimental a través del análisis cualitativo que se hizo entorno a los 4 ejes que inspiraron y dieron forma a la tesis. Además, también este capítulo se da como una reflexión final sobre los escenarios reales de infancia, participación ciudadana, ciudad educadora y arquitectura educativa que se están dando en actualmente en Arequipa.

1.1. CONCLUSIONES CONCEPTUALES

1.1.1. A RAÍZ DE LA INFANCIA:

- Los conceptos de infancia que se han tenido hasta la fecha están atravesando un proceso de cambio necesario. Es a causa de las publicaciones de últimos 20 años que la forma de ver a los niños y niñas por parte de aquellos que construyen la sociedad está siendo una preocupación y se empieza a tomar su inserción en el presente como punto de partida para el cambio real.
- La sociología es la ciencia social que termina por dar las definiciones que más se acercan sobre lo que ser niño significa. Por lo que basarnos en sus estudios para formar el concepto de infancia que se ha requerido para dar sustento a esta investigación fue parte primordial de este proceso.
- Es menester, como profesionales dedicados a la sociedad, ocuparnos de la infancia en el presente e incluirlos de forma primordial en nuestras respuestas para hacer una arquitectura y ciudad más humana. Además, debido a las características que la infancia presenta es importante exponerlos a espacios con los suficientes estímulos exteriores que les permitan generar las experiencias necesarias para su desarrollo pleno.
- Una forma de reivindicar el papel que se le da a la infancia es buscar las formas en las que se pueda lograr su libre desplazamiento en las urbes y diseñar espacios que sean accesibles, creativos y útiles para ellos. Con el fin de promover su autonomía y despertar su curiosidad intelectual por el sitio en el que vive, y de esta forma apoyar un crecimiento saludable y seguro.

1.1.2. A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:

- La participación ciudadana es una actividad que no excluye a nadie, ya que con ella se busca saber la postura de diferentes grupos sociales ante determinados temas. Sin embargo, aún y con la declaración de la participación en la sociedad como un derecho

fundamental de todo ser humano, los niños se encuentran relegados de este proceso. Por lo que al hacerlo se dejan las decisiones que les afectan directamente en manos de los “adultos responsables”, negándoles la oportunidad de expresar sus deseos.

- La convención de los derechos del niño asegura que la infancia debe expresarse sobre temas que le conciernan y que modifiquen de alguna manera la estructura en la que viven, esta declaración es más que suficiente para poder exponer la necesidad de buscar estrategias, desde nuestra profesión, que permitan el desarrollo de este derecho.
- Al buscar desarrollar la autonomía en la infancia, buscamos también el desarrollo de su capacidad de participación en la ciudad. Ya que como actores sociales los niños podrán verse a sí mismos como ciudadanos reales que son escuchados y cuya postura afecta a los demás.

1.1.3. A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:

- En vista del crecimiento expansivo y descontrolado de las ciudades de hoy, es necesario buscar nuevas respuestas conceptuales para formar no solo una nueva imagen de ciudad sino también un escenario para la convivencia. Si lo que convivencia en las ciudades es lo que anhelamos, inconscientemente también estamos pidiendo que se dé y fomente el aprendizaje informal, es así que la ciudad educadora al tener como principio base acoger y reunir los tres tipos de aprendizaje, se vuelve el tipo de ciudad que necesitamos.
- La razón para una ciudad educadora radica en sus tres formas de proponer aprendizaje –aprender en ella, de ella y sobre ella– la búsqueda por generar experiencias en todo el espacio urbano expande la visión que se tiene sobre ciudad.
- Al volver a proponer la convivencia que genera aprendizaje cotidiano como pilar principal para diseñar una ciudad, se pueden ir desplazando actividades consideradas como “necesarias” hasta la

fecha que restan la calidad urbana y se superponen a ellas actividades dedicadas para el disfrute de la persona en la ciudad.

- Finalmente, concluimos que la ciudad educadora defiende los derechos de la infancia. Puesto que su necesidad de promover el aprendizaje cotidiano en todo el espacio urbano puede llegar a significar el rediseño de espacios que, hasta la fecha, resultan inaccesibles para los niños.

1.1.4. A RAÍZ DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA Y ESCUELA ABIERTA:

- Aún y cuando no sea una edificación educativa, todo espacio en el que se desenvuelve el ser humano debe ser pensado para un aprendizaje espontáneo ya que de lo contrario se está restringiendo, inconscientemente, las posibilidades de una mejor experiencia en el espacio creado.
- La arquitectura educativa, a diferencia de otras, se comunica directamente con el usuario ya que de su calidad depende el desarrollo cognitivo de quien en éste habite. Dicho de esta forma, los espacios que se creen deben estar pensados para el confort y experiencia máxima de quienes convivan en ellos pues de otra forma generará un rechazo instantáneo que sumado a una currícula escolar deficiente podría perjudicar el aprendizaje.
- Con el pasar del tiempo se han dado diferentes respuestas arquitectónicas ante diferentes metodologías educativas, sin embargo, se nota un estancamiento en escuelas públicas desde lo concebido por el estructuralismo holandés a cargo de Van Eyck y Hertzberger.
- El modelo de escuela abierta reúne instintivamente cualidades que conversan con los conceptos de participación ciudadana y ciudad educadora, haciendo de su infraestructura un espacio para la ciudad, educación e infancia.

1.2. CONCLUSIONES TEÓRICO-REFERENCIALES

1.2.1. A RAÍZ DE LA INFANCIA:

- Van Eyck visualiza en el niño el camino para encontrar una arquitectura humanista. El arquitecto valoró las cualidades intrínsecas de los niños como cualidades vitales para un cambio en la estructura social como en la forma de diseñar espacios en la ciudad y la misma arquitectura. La prueba de ellos se ve reflejado en sus “Playgrounds” y el “Orfanato Municipal de Ámsterdam”, obras que en un futuro sirvieron de inspiración para Hertzberger.
- Francesco Tonucci por otra parte busca recuperar la libertad en la infancia. Su postura hacia dejar que la ciudad sea de los niños se respalda en sus estudios iniciales que expresaban la importancia del desarrollo cognitivo y autónomo en la primera infancia. Es debido a ello que el pedagogo pone al niño como un ser personal que posee derechos colectivos e individuales y que es capaz de valorar el mundo que lo rodea, reconociendo sus necesidades y expresando sus deseos a través del juego.

1.2.2. A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:

- La búsqueda de Tonucci por recuperar la libertad y autonomía infantil se ve reflejada en la creación de su programa “Consejo de los niños” espacios sociales que han logrado ser centros en los que la opinión de los niños se toma en cuenta y se realizan ejercicios ciudadanos casi a manera de “juego”, de este modo la participación ciudadana en los niños se ha vuelto viable en la ciudad.

1.2.3. A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:

- Van Eyck volcó sus ideas sobre hacer del niño el usuario perfecto para el diseño de ciudades y edificios con la creación de los “Playgrounds”, mediante esta estrategia para recuperar heridas urbanas por la guerra el arquitecto promovió espacios de calidad para la infancia en la ciudad. En los que el juego y el explorar eran

factores asegurados. Estos espacios permitieron experiencias derivadas más adelante en aprendizajes.

- La teoría de los años 60, el tener como colega y maestro a Van Eyck y su formación Montessori permitieron a Hertzberger proponer abiertamente que la ciudad debería ser vista como una escuela a gran escala. Hertzberger rechaza la educación institucionalizada y propone que el verdadero conocimiento se da constantemente, no sólo en horas estipuladas. Por lo que no basta con crear un edificio educativo, sino que es necesario avizorar la ciudad como un laboratorio educativo.
- A la par, Hertzberger encuentra como deficiencia real la poca o inexistente importancia que se le da al niño como usuario en la ciudad y expone que el no hacer espacios accesibles y amables para la infancia es restar diversidad a las urbes. Por ello, considera que una de las razones por las que las ciudades están quedándose sin vida es la exclusión de los niños o la limitación que les imponen al permitirles usar libremente aquellos espacios creados para su “seguridad”. En este marco considera que una solución a esta situación urbana es hacer *ciudades para los niños*.
- Finalmente, Hertzberger cierra sus teorías sobre ciudad educadora al momento que propone que una verdadera ciudad del aprendizaje no hará diferencias entre sus usuarios –adultos y niños– esta teoría hace referencia a que; así como los niños tienen la capacidad de absorber nuevas experiencias cada vez que juegan y esto produce aprendizaje en ellos, de la misma forma los adultos pueden continuar su proceso de conocimiento si la ciudad tiene nuevas experiencias para ofrecerle continuamente.
- Podríamos decir que Francesco Tonucci asume las teorías de Van Eyck y Hertzberger para sumarlas con su formación pedagógica y proponer que, si bien la ciudad que necesitamos es una en la que el niño sea el principal protagonista y usuario de los espacios, para lograr que estos sean accesibles a todos, él propone crear esa

ciudad a partir de los deseos y necesidades de los niños. Siendo ellos mismos quienes expongan sus requerimientos y dando paso a que puedan participar del diseño urbano de la ciudad.

1.2.4. A RAÍZ DE LA ESCUELA ABIERTA:

- Hertzberger encontró en la escuela y la ciudad una relación conceptual que extendió a lo largo de sus obras. Su idea de modificar la ciudad para los niños lo llevó también a replantearse la escuela formada hasta la fecha; su intención era crear espacios de aprendizaje y alejar la escolarización del aula, por lo que propuso diseñar escuelas que puedan asemejarse más a las ciudades y menos a “cárceles educativas”. Despojando la idea de aulas para cambiarlas por calles del conocimiento, pues para él la ciudad es el escenario ideal de experiencias para los niños y que en ella manifiesten su libertad.
- Por otro lado, Francesco Tonucci ve capaz la idea de desarrollar espacios educativos como lugares para la experiencia de democracia y ciudadanía. Esta teoría se plantea debido a que el pedagogo italiano considera necesario retomar a la escuela como uno de los pilares base en la configuración de la sociedad, por lo que el abrirla a la comunidad para que se unan los procesos de aprendizaje informales con los formales es el camino para unificar el espacio urbano y el espacio educativo como centros de práctica ciudadana.

1.3. CONCLUSIONES NORMATIVAS

1.3.1. A RAÍZ DE LA INFANCIA:

- La normativa española a favor de la infancia se caracteriza en primer lugar por dar a conocer lo que infancia significa, con el fin de encontrar el respaldo de todos los ciudadanos para lograr la inserción de los niños y niñas en su sociedad. Derivado de esto el gobierno español traza como una norma de relevancia; la creación de entornos adecuados para la participación infantil. Podemos concluir que la innovación de la normativa de Infancia Española se ve reflejada en los esfuerzos por instaurar la participación infantil.
- La normativa uruguaya se destaca por tener un plan estratégico para la Infancia basado en los conocimientos brindados por la sociología de la infancia, lo que vuelve a su normativa una especie de guía para entender las necesidades de los niños como sujetos de derechos en la sociedad.
- En cuanto a la normativa nacional, podemos deducir que nos encontramos retrasados para darle a la infancia lo que necesita para un pleno desarrollo en el Estado Peruano. Si bien dentro del Plan Nacional de Acción por la infancia y adolescencia encontramos principios en los que nos podemos sustentar a la hora de defender la inserción de niños y niñas en la sociedad, los objetivos estratégicos de dicho documento dejan de lado estos principios y en su lugar se enfocan en la búsqueda de eliminar las brechas de salud pública y educación.

1.3.2. A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:

- España se consolida como un país líder en promover la participación ciudadana en la infancia debido a ejercer de forma obligatoria el programa de “Consejo de los niños” creado por Francesco Tonucci hasta la fecha. Esta acción promovida por el gobierno y ministerio ha demostrado tener efectos positivos a medida de su evolución, pues el involucrar a niños y niñas en el diseño de la ciudad ha demostrado que tener a la infancia como actores sociales activos en la

elaboración de políticas públicas puede lograr cambios radicales en el entorno inmediato.

- En Uruguay las políticas que promueven la participación en la infancia se ven dirigidas bajo el artículo 12° de la CDN, por lo que las acciones que el gobierno ha tomado van dirigidas puntualmente a respaldar y consolidar la imagen de niño como sujeto capaz de ejercer sus derechos individualmente. Sumado a ello, el estado uruguayo visualiza la participación cívica de los niños como un proceso creativo que aporta a su desarrollo personal y formación autónoma.
- Tanto España como Uruguay tienen políticas públicas para la participación ciudadana de la Infancia con facilidades para replicarse en el Perú, ya que el planteamiento y ejecución de estas normas está directamente vinculado con la postura que los Estados han tomado para insertar a los niños y niñas como actores sociales en el presente, merecedores de participar en la toma de decisiones que les afecten directamente.
- El Perú se encuentra desactualizado en promover normas o planes que promuevan la participación de la infancia en la sociedad. No existe un plan específico en el que el Estado precise las acciones a tomarse para revertir la intervención inexistente por parte de los niños y niñas en la toma de decisiones o consultas ciudadanas.
- Los mecanismos de participación ciudadana que otorga el Perú a sus ciudadanos excluyen –debido a sus generalidades– a la infancia, ya que no resultan ser acciones accesibles a la comprensión y ejecución de niños y niñas. Sin un plan de por medio que posibilite que los más pequeños puedan llevar a cabo estos mecanismos, estamos perdiendo actualmente la oportunidad de contar con ellos para la toma de decisiones

1.3.3. A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:

- Tanto España como Uruguay al ser países miembros de la AICE, cuentan con objetivos específicos que apuntan a su desarrollo como

países con ciudades educadoras. Es gracias al reconocimiento y promoción de las particularidades de cada una de sus ciudades que los países han optado porque cada estado cuente con su propio plan estratégico para el desarrollo educativo en el espacio urbano de sus ciudades.

- Los planes con los que ambos Estados expuestos cuentan son la suma de reconocimiento de las cualidades que cada ciudad tiene para brindar tanto a sus ciudadanos como visitantes, con el objetivo de potenciar estas características para brindar una educación informal continua en todo su territorio mediante el respaldo de una agenda educativa-cultural.
- Si bien no existe un plan claro o la intención de apuntar a que el Perú promueva como Estado políticas para la creación de ciudades educadoras, existen regiones que han actuado individualmente para alcanzar un objetivo similar. Esto nos lleva a concluir que en diferentes zonas del país está empezando a nacer la intención de dirigir su desarrollo enfocado a variables educativas pues es más visible que antes la importancia de esta variable para un crecimiento sostenible de cualquier región o ciudad.
- Al ser una ciudad declarada como patrimonio de la humanidad por parte de la UNESCO, Arequipa cuenta con el apoyo de esta organización internacional para implementar un plan que lo dirija a ingresar como miembro de la AICE. Es gracias a sus características culturales que nuestra ciudad es el escenario perfecto para ser la primera ciudad del Perú –a manera de laboratorio urbano quizá– en la que se pueda desarrollar a plenitud el concepto de ciudad educadora y esto es algo que no se puede desaprovechar.

1.3.4. A RAÍZ DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA:

- España considera que se debe tratar de forma especial la construcción de espacios educativos para la infancia y ha dado fe de esto mediante la guía una guía para su diseño y construcción. La especificidad con la que el estado español toca el tema de espacios

para el aprendizaje de niños y niñas es un referente para tratar de vincular aquí en el Perú las variables de pedagogía, educación y arquitectura con el fin de otorgar a la infancia espacios de calidad.

- La implementación de las ETC en Uruguay nos deja un proyecto del cual podemos recoger objetivos y estrategias replicables para mejorar el funcionamiento de los espacios educativos que componen las instituciones educativas, de esta forma podemos hacer más eficientes las construcciones dedicadas a la educación y volverlas verdaderos equipamientos que proveen de conocimientos a una comunidad específica, tal y como lo han demostrado ejemplos uruguayos.
- La normativa nacional en materia de Arquitectura Educativa aún presenta precariedades debido a la carencia de un modelo pedagógico que pueda respaldar los objetivos de su plan nacional de infraestructura educativa. Sus objetivos caen la generalidad y tecnicismos, ya que a pesar de indicar y puntualizar conceptos interesantes sobre lo que el ministerio considera pertinente en la educación para la infancia, aún no se ven lineamientos claros que puedan modificar las escuelas peruanas y convertirlas en centros transformadores.
- Actualmente la prioridad del estado peruano es poder acondicionar las escuelas en espacios educativos seguros de uso óptimo para poder disminuir la brecha que la injusticia espacial educativa ha producido en las regiones más alejadas del país, es por ello que tanto el presupuesto como acciones van prioritariamente dirigidos a resolver los problemas formales antes que los de fondo.

1.4. CONCLUSIONES EN EL MARCO REAL DE AREQUIPA-CIUDAD

1.4.1. A RAÍZ DE LA INFANCIA:

- Las dos esferas de infancia presentes en la ciudad de Arequipa han dejado expuesto que la sociedad arequipeña aún visualiza a este grupo social como seres dependientes cuyo valor y posibilidad de vivir plenamente depende enteramente de sus apoderados, ya que son estos quienes deciden lo que es mejor para ellos.
- Son los niños de la esfera socioeconómica más desfavorable los que sufren la injusticia espacial de la ciudad, puesto que carecen de espacios apropiados para el juego y la inseguridad de las calles atenta contra ellos y su búsqueda de pertenecer a un lugar.
- Aún y cuando los niños de la esfera socioeconómica acomodada de la ciudad pueden vivir experiencias en espacios de una calidad relativamente alta, estas experiencias se ven limitadas debido a la vigilancia y restricciones de los adultos lo que según la teoría de Tonucci impide una exploración real del mundo y de su desarrollo autónomo.
- Se debe trabajar en conjunto el mejoramiento de la calidad de vida de ambas esferas y la ciudad se puede convertir en el escenario ideal para que ambas esferas converjan entre sí y puedan satisfacer la necesidad de juego libre que comparten.

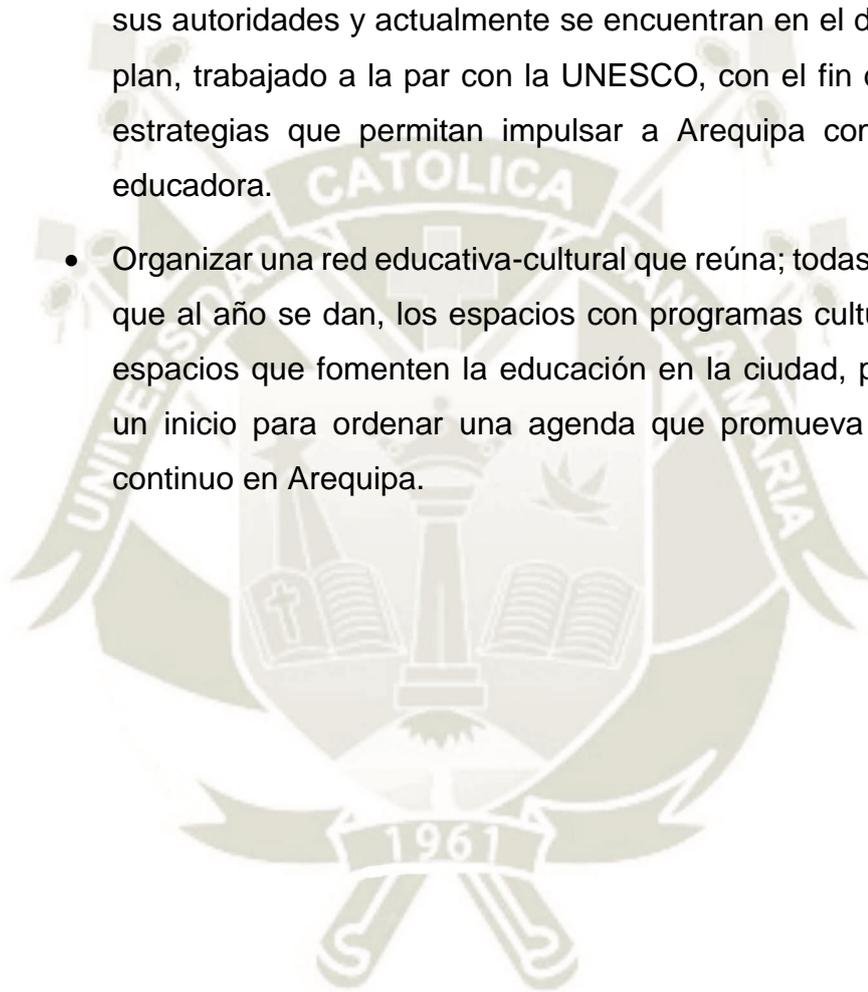
1.4.2. A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:

- La participación ciudadana en Arequipa es reducida y no llega a cubrir un porcentaje considerable. A pesar de ello existen grupos que han realizado movimientos sociales a favor de la educación y la ciudad.
- Los casos más resaltantes han logrado establecer actividades continuas como respuesta a la búsqueda de una mejor actividad cívica en la ciudad.
- Los casos específicos de grupos sociales que trabajan directamente con la infancia en Arequipa tienen como eje directriz la educación

personalizada mediante mentores, con el fin de mejorar su desarrollo personal y cognitivo.

1.4.3. A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:

- Las características propias de la ciudad de Arequipa la hacen el laboratorio perfecto para situarse como la primera ciudad del Perú miembro de la AICE, esto no ha pasado desapercibido por parte de sus autoridades y actualmente se encuentran en el desarrollo de un plan, trabajado a la par con la UNESCO, con el fin de implementar estrategias que permitan impulsar a Arequipa como una ciudad educadora.
- Organizar una red educativa-cultural que reúna; todas las actividades que al año se dan, los espacios con programas culturales y demás espacios que fomenten la educación en la ciudad, puede significar un inicio para ordenar una agenda que promueva el aprendizaje continuo en Arequipa.



1.4.4. A RAÍZ DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA Y ESCUELA ABIERTA:

- Las escuelas con mejor calidad espacial en Arequipa resultan ser las privadas ya que manejan una metodología educativa innovadora cuya arquitectura debe responder a los requerimientos de esta.
- Uno de los motivos por los que las escuelas públicas en Arequipa siguen patrones de diseño de hace más de 20 años es debido a la currícula nacional que siguen y que no ha hecho mayores aportes a la hora de fijar una metodología que la arquitectura pueda seguir. (Como la arquitectura educativa de Hertzberger que seguía el modelo Montessori)
- Las deficiencias en diseño educativo han hecho de las escuelas públicas espacios en los que a los niños les cuesta tedioso permanecer, a los padres les resulta ajeno a ellos y no se comporta como un edificio vinculante para su comunidad.
- La ciudad de Arequipa hasta la fecha no presenta centros educativos transformadores que hayan encontrado necesario el vincular a la comunidad en la que están situados como parte del proceso educativo.

1.5. CONCLUSIONES DEL EJE TRANSVERSAL: INFANCIA

Después de haber analizado la infancia desde la sociología, sus estereotipos históricos y exponer las razones que abalan la necesidad de ocuparnos de este grupo social en el presente inmediato podemos concluir lo siguiente;

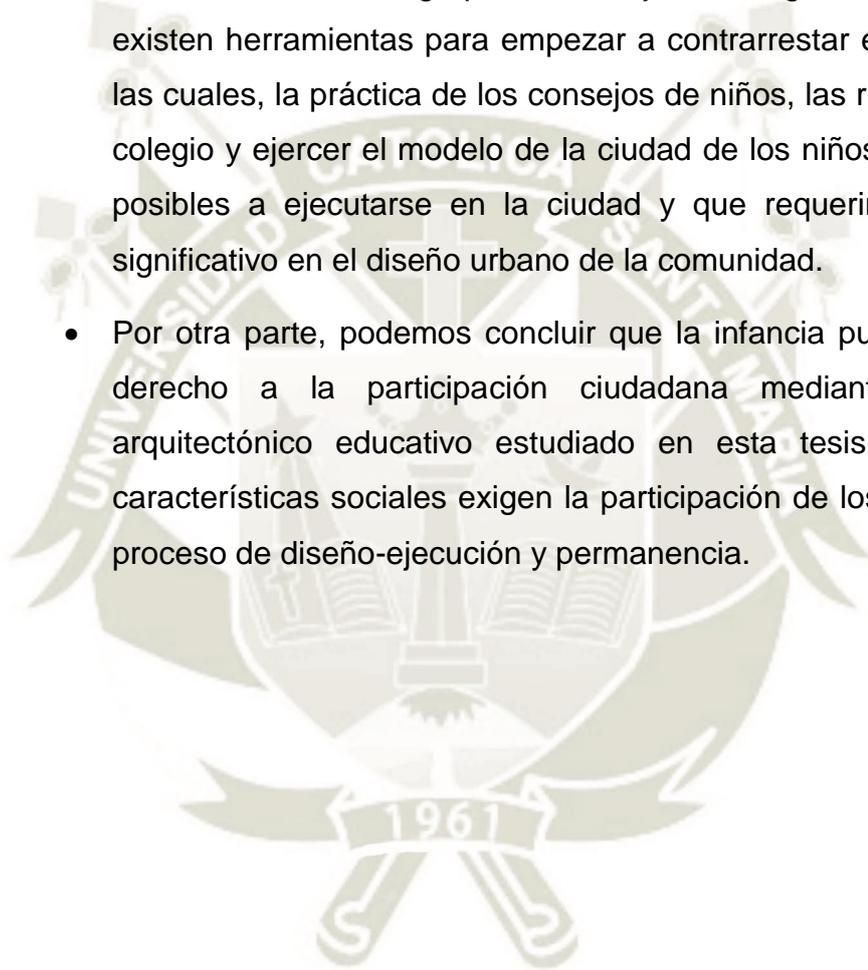
1.5.1. A RAÍZ DE LO URBANO-ARQUITECTÓNICO:

- Las capacidades que se desarrollan en la infancia hacen de los niños y niñas, los usuarios ideales para repensar la ciudad. Es su capacidad de observar detalladamente, vivir experiencias sin limitar su imaginación e incapacidad de renunciar a sus necesidades primarias a cambio de placebos, características que como profesionales –que respondemos antes que nada a la variable social– deberíamos aprovechar para dar respuestas más congruentes al tipo de Arquitectura que se necesita hoy y de esta forma lograr construir la ciudad educadora que puede ser Arequipa.
- Las edificaciones que han sido pensadas para el desarrollo pleno de la infancia, usando la educación como herramienta, han logrado establecer lazos sociales y de aprendizaje entre usuario-edilicia que están permitiendo hacer de la arquitectura educativa una rama que merece incrementar su visibilidad como potencial recurso para resolver problemas sociales-urbanos.
- Al buscar una Arquitectura que esté al servicio de los usuarios más pequeños hacemos Arquitectura inclusiva para todos los habitantes de la ciudad y de esta forma, podemos disminuir el crecimiento de la injusticia espacial en Arequipa.

1.5.2. A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:

- Las niñas y niños tienen el derecho de ejercer ciudadanía en el presente y no cuando sus ideas sean socialmente aceptadas. Respaldar y motivar acciones que les permitan desarrollar su autonomía, desde el diseño participativo, no sólo puede lograr mejorar el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sino que influye directamente en el proceso de hacer ciudad.

- Aprendizaje-Juego-Movilidad Espacial, son los conceptos iniciales a entender para poder desarrollar la autonomía en la infancia e impulsar de esta manera la participación de los niños y niñas en su comunidad.
- Actualmente la participación ciudadana de la infancia se encuentra en un estado nulo o de reposo, parecen conceptos incompatibles en la realidad sin embargo podemos adjudicar según lo analizado que existen herramientas para empezar a contrarrestar esto. Dentro de las cuales, la práctica de los consejos de niños, las rutas seguras al colegio y ejercer el modelo de la ciudad de los niños son ejercicios posibles a ejecutarse en la ciudad y que requerirán un cambio significativo en el diseño urbano de la comunidad.
- Por otra parte, podemos concluir que la infancia puede ejercer su derecho a la participación ciudadana mediante el modelo arquitectónico educativo estudiado en esta tesis. Ya que sus características sociales exigen la participación de los diseños en el proceso de diseño-ejecución y permanencia.



1.6. CONCLUSIONES DEL EJE: PARTICIPACIÓN CIUDADANA

1.6.1. A RAÍZ DE LO URBANO-ARQUITECTÓNICO:

- El modelo de Escuela Abierta, debido a su método de diseño participativo tiene la capacidad de generar cohesión social entre los miembros de su comunidad. Haciendo que el edificio arquitectónico responda no sólo a las verdaderas necesidades de su contexto, sino que se asiente como un hito real para la ciudad.
- Una arquitectura educativa pensada para integrarse a lo urbano, permite la posibilidad de crear lugares en los que el proceso de aprendizaje informal se expanda desde el aula hacia la ciudad y se den experiencias que fomenten la ciudadanía en diferentes grados entre sus habitantes.
- Este modelo arquitectónico puede ser un medio de transformación social-urbana si se aplica de manera correcta en su comunidad y puede significar el primer lugar de aprendizaje informal y participación ciudadana para los niños y niñas que usen sus espacios, espacios pensados por ellos para su propio disfrute.
- Las características urbanas y espaciales que presenta este modelo no sólo terminan por responder a los procesos educativos formales necesarios para el desarrollo cognitivo de los niños, sino que también fomenta el aprendizaje de la comunidad entera a la que logre influir y, tomando las palabras de Hertzberger, estaríamos volviendo a hacer de la escuela el edificio público por excelencia de la ciudad.

1.6.2. A RAÍZ DE LA INFANCIA:

- Los niños pueden dar respuestas concretas a aquello que necesitan, son capaces de explicar sus deseos e inquietudes. Por lo que proponer e instaurar consejos de niños en los que puedan expresar la ciudad y arquitectura que desean es una manera de poner el foco directamente en sus necesidades y empezar a promover el desarrollo de su ciudadanía como actores en el presente inmediato.
- Concretamente, el sentido de buscar promover el derecho a la educación en la infancia –antes que cualquier otro de sus derechos– resulta del deseo de formar una generación de ciudadanos con mayores oportunidades y que puedan generar cambios a distintas problemáticas. Es debido a ello que no podemos dejar el ejercicio de la participación para otro momento de la vida del ser humano que no sea en la infancia, ya que es aquí cuando el ser humano tiene mayor capacidad de recepción de conocimientos y se puede iniciar una formación congruente de lo que participación ciudadana significa.
- Enfrentar desde temprana edad a los niños con procesos que los ayuden a desarrollar su autonomía, despojarse del individualismo y discernir entre lo que es bueno para todos y bueno para unos cuantos, aumenta las posibilidades de contar con generaciones comprometidas con el desarrollo sostenible de las ciudades. Y encontrar al modelo de escuela abierta como un aliado para lograr este proceso reivindica el carácter social que posee la Arquitectura y ha ido perdiendo en los últimos tiempos.

1.7. CONCLUSIONES DEL EJE: CIUDAD EDUCADORA

1.7.1. A RAÍZ DE LA INFANCIA:

- A través de la investigación podemos concluir que la ciudad que educa es aquella en la que el intercambio de saberes puede darse de manera vertical para todos los grupos sociales que ésta puede presentar. Habiendo expuesto anteriormente que; *“Lo que es bueno para los niños, es bueno para todos”* la ciudad educadora debe tener como enfoque principal la inserción en la sociedad y vida pública de la primera infancia.
- Una ciudad en la que los niños tengan lo necesario para jugar libremente, ayudará a disminuir las brechas sociales que se puedan tener. El niño no hace las múltiples diferencias que el prototipo de usuario usado hasta la fecha puede hacer comúnmente, ya que para los niños *“todos están invitados a jugar”*. En dimensiones más amplias esto equivaldría a que todos podemos llegar a disfrutar la ciudad.
- Al otorgarle a los niños el derecho a la ciudad, se les da la capacidad de reinventarla y modificarla según sus deseos más profundos. Al buscar resolver las necesidades educativas y sociales que se presente, la ciudad educadora posee entre sus atributos la capacidad de acoger a la infancia como sujetos sociales esenciales para los cambios y reformas que se tengan que hacer, volviendo a este grupo social como una parte esencial del proceso de urbano.

1.7.2. A RAÍZ DE LA ARQUITECTURA EDUCATIVA –ESCUELA ABIERTA–:

- La Escuela Abierta a la ciudad es el lugar que más atributos tiene para proveer a la ciudad de espacios en los que se posibilite el aprendizaje en sus tres escalas. Ya que por su programa puede albergar el aprendizaje formal para sus usuarios principales, el aprendizaje no formal para los habitantes de la comunidad y el aprendizaje informal para todos los habitantes de la ciudad lo cual se logra mediante su apertura al espacio público y tratamiento de su entorno.
- La posibilidad de expandir el proceso educativo hacia la ciudad, y viceversa, es una característica que poseen ambos ejes –escuela abierta y ciudad educadora– y los favorece simultáneamente por lo que el buscar concretar una es un paso para construir la otra. Esto nos indica que a la hora de formular una nueva ciudad basada en los procesos de aprendizaje ambos conceptos se usarán con el fin de retroalimentarse.
- A partir de la apertura de la escuela hacia el contexto urbano, los niños y niñas podrán empezar a aprender en la ciudad, de la ciudad y a la ciudad. Modificando las dinámicas que se puedan dar actualmente para convertirlas en procesos de aprendizaje informal, mediante las situaciones más cotidianas hasta planes concretos respaldados por la currícula educativa.

1.8. CONCLUSIONES DEL EJE: ARQUITECTURA EDUCATIVA –ESCUELA ABIERTA-

1.8.1. A RAÍZ DE LA INFANCIA:

- Es necesario tomar en cuenta la realidad actual de este usuario a la hora de proponer espacios en los que va a desarrollar sus primeros años de vida, con el fin de terminar de romper la vieja idea que termina por introducir a los niños en los mismos espacios educativos de hace 20 años y, que, al fin y al cabo, carecen de cualidades para el verdadero aprendizaje y se limitan ser envoltentes de una enseñanza formal.
- Basarnos en el potencial que el juego tiene para lograr aprendizaje, antes que en la educación institucionalizada que es la actividad que actualmente caracteriza estos centros educativos, dará nuevas respuestas de diseño las cuales terminarán siendo más congruentes a lo que niños y niñas necesitan.

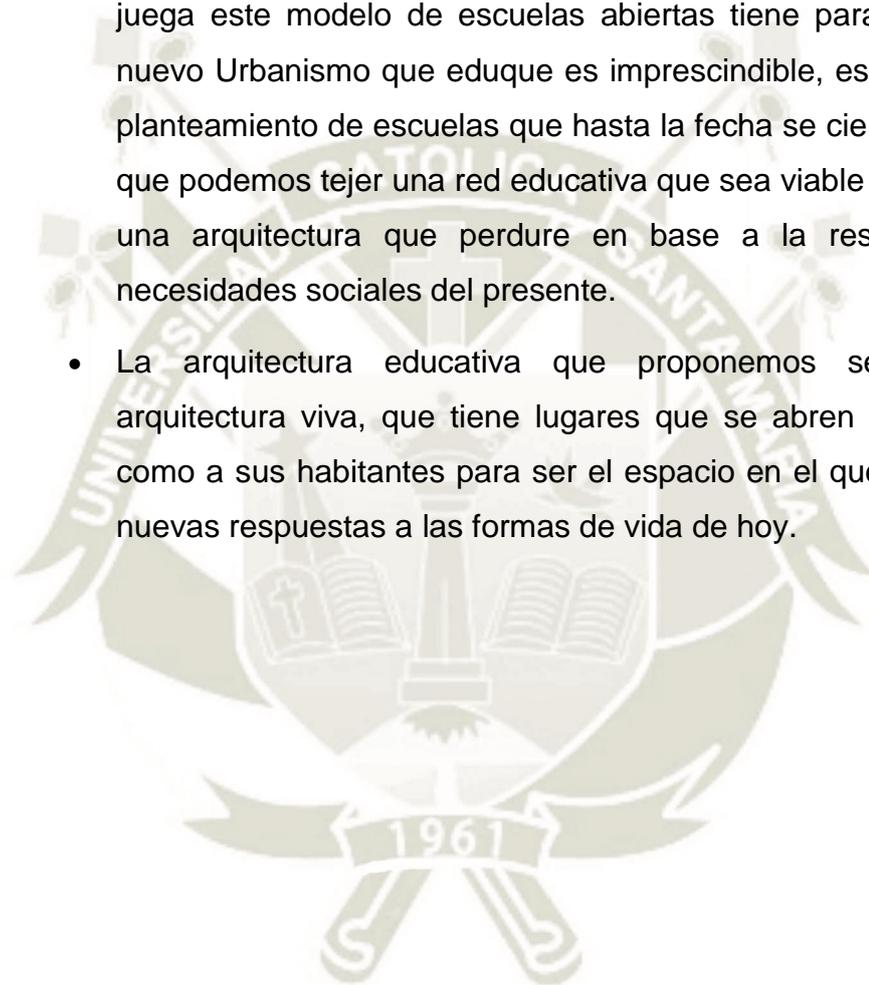
1.8.2. A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA:

- Las escuelas por sí mismas son los edificios públicos por excelencia, sumado a esto, las características que presenta el modelo de escuela abierta lo acuñan como el medio/estrategia o excusa perfecta para propiciar la participación de los habitantes de la comunidad en que esta edificación se encuentre ubicado.
- Este modelo arquitectónico deja el individualismo de lado y somos nosotros arquitectos los que proponemos, a través de nuevas herramientas de diseño participativo, integrar a las comunidades para lograr mejores resultados. De esta forma y sumando esfuerzos, desde nuestra profesión, logramos ejercer y promover ciudadanía.
- El modelo de escuela abierta, desde sus características expuestas, posibilita otra forma de plantear el proceso del diseño arquitectónico. Ya que, si bien lo ideal es que se modifique espacialmente la escuela, no es necesario ejecutar grandes cambios de diseño inmediatamente para empezar a visualizar los resultados a corto plazo que la

comunidad pudiera necesitar. Pues iniciar con los procesos participativos e intervenciones a pequeña escala es lo inicialmente primordial para producir una mejor relación-comprensión entre los habitantes, su ciudad y el edificio educativo.

1.8.3. A RAÍZ DE LA CIUDAD EDUCADORA:

- La escuela haciendo ciudad en la ciudad que educa. El papel que juega este modelo de escuelas abiertas tiene para conformar un nuevo Urbanismo que eduque es imprescindible, es a través del replanteamiento de escuelas que hasta la fecha se cierran a la ciudad que podemos tejer una red educativa que sea viable con el tiempo y una arquitectura que perdure en base a la respuesta de las necesidades sociales del presente.
- La arquitectura educativa que proponemos se vuelve una arquitectura viva, que tiene lugares que se abren tanto a la ciudad como a sus habitantes para ser el espacio en el que se produzcan nuevas respuestas a las formas de vida de hoy.



1.9. CONCLUSION GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

- El modelo arquitectónico de escuela abierta intensifica los componentes que cualquier arquitectura debiera tener pero que con el pasar del tiempo se ha venido reduciendo al componente físico e individual. Además, por todo lo investigado y analizado, podemos concluir que este tipo de arquitectura es realmente un medio de transformación social-urbano ya que su concepción radica en la necesidad del proceso participativo de diseño. Por otra parte, el promover este tipo de edificaciones puede resultar una estrategia para la formación de nuevas ciudades educadoras, haciendo que se instaure en el espacio urbano una red educativa que propicie y fomente a gran escala el aprendizaje. Entonces, podemos afirmar que la escuela abierta resulta ser un medio físico para lograr espacios donde se practique la democracia y ciudadanía, usando sus características particulares de diseño arquitectónico como una herramienta para que los niños –además de ser los principales usuarios de estos espacios– puedan manifestar con seguridad y en un escenario seguro sus deseos e inquietudes sobre cómo quieren aprender y en qué ciudad les gustaría vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¿De qué ciudad educadora estamos hablando hoy? (2005). Colombia: Universidad pedagógica nacional.
- Acosta, A. (2007). *Ciudad y participación infantil*. Colombia: Cinde.
- Aguirre Pérez, C. y Vázquez Molini, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*.
- Álvarez, J. (2017). *Proteger la Infancia a través de Van Eyck*. MADRID: Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid.
- Anglada. (2018). *Aumentan las horas punta en Arequipa*. <https://larepublica.pe/sociedad/1273810-aumentan-horas-punta/>.
- Arango, H. (2009). *Escuela abierta y de calidad*. Medellín.
- Arrunátegui, J. (2018). *Niñez y espacio público: Un estudio de la experiencia ciudadana de niñas y niños en el parque de la Amistad de Surco*. Lima: PUCP.
- Asenjo, E., & Asensio, M. (2012). *Aprendizaje Informal*. MADRID: Universidad Autónoma de Madrid.
- Asensio, Asenjo, & Castro. (2012). *SERIES DE INVESTIGACIÓN*.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras AICE. (2019). *Departamento Barcelona Ciudad Educadora*. Barcelona: <http://www.edcities.org/ciudad/barcelona/>.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras AICE. (2019). *Montevideo Ciudad Educadora*. <http://www.edcities.org/ciudad/montevideo/>.
- Asociación Peruana de Ciudades Educadoras. (2019). <https://apceperu.com/>.
- Atrio, Raedó, & Navarro. (2019). *Educación y Arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud*. https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/6809/Tarbiya%2044_08.
- Atrio, S., Raedó, J., & Navarro, V. (2016). *Educación en Arquitectura para la Infancia y a Juventud*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Balabarca. (2017). *El espacio arquitectónico en la escuela infantil*. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9229>.
- Balacarba, C. (2017). *El espacio arquitectónico en la escuela infantil*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barrán. (2009). *Ciudad, Urbanismo y Educación*. https://www.oei.es/historico/pdf2/Ciudad_urbanismo_educacion.pdf.
- Barran y Orozco. (2011). *Escuelas de tiempo completo en Uruguay*. Uruguay: <https://www.mecaep.edu.uy/innovaportal/file/583/1/libro-escuelas-de-tiempo-completo-en-uruguay.pdf>.

- Barrán, P. (2007). *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo*. Montevideo: Universidad de la República.
- Barranco, M. (2017). *Las escuelas Montessori de Herman Hertzberger*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Belén Martín, R. (2019). *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*. http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf.
- Borja, J. (2003). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona.
- Bryon, P. (2005). *Ciudad Educadora, entre la realidad y la utopía*. Bogota: Universidad Distrital.
- Carmona Buendía. (2019). *Arquitectura de las escuelas infantiles españolas en el siglo XXI*. Granada.
- Centro Internacional para el Desarrollo del Niño ICDC. (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá.
- Ciudades y niños, Educación, Previas, Urbanismo. (2017). *Ciudades y niños: las ventajas de aprender en la selva*. <https://ciudadesamigas.org/ciudades-y-ninos-aprender-en-la-selva/>.
- Ciudades y niños, Urbanismo. (2017). *Ciudades y niños: todos a una en Canadá*. <https://ciudadesamigas.org/ciudades-ninos-todos-una-canada/>.
- Clavijo, V. (2016). *La educación según Francesco Tonucci y Frato; Hacia un nuevo modelo pedagógico*. Granada: Universidad de Granada.
- Cohen, O. (2016). *Entrega, bloques y vivienda social en Holanda*. https://issuu.com/equipodocente/docs/entrega__bloques_y_vivienda_social_.
- Colom, A. (1990). *La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora*. I Congreso Internacional de Ciutats Educadores.
- Coloma, C. (2006). *¿Qué significa ser niño hoy?* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cots, J. (2005). *El derecho a la participación de los niños*. <http://www.eduso.net/res/res/?b=7&c=52&n=141>.
- Cotto Morales. (2016). *La pedagogía urbana un camino posible y necesario para las ciudades*. https://www.academia.edu/38452644/La_pedagog%C3%ADa_urbana_un_camino_posible_y_necesario_para_las_ciudades.
- De Chertau, M. (2008). *Andar en la ciudad*. Chile: Bifurcaciones, revista de estudios culturales urbanos.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO: Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.
- Directorate-General for Environment (European Commission). (2002). *La ciudad, los niños y la movilidad*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39a5f10e-5613-4317-aff9-c51955e2b2bc/language-es>.
- EN MATERIA DE INFANCIA: URUGUAY: *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia*. (2016). Uruguay.

- Escuelas de tiempo completo "ETC".* (2019). URUGUAY.
- Espitia, U. (2006). *¿Instituir ciudadanía desde la niñez?* Bogota: Universidad Centra Colombia.
- Federación Internacional de Centros CICOP. (2015). *Centro Internacional para la conservación del patrimonio Argentina*. <https://www.federacioncicop.org/>.
- Fernández-Llebrez Muñoz. (2013). *LA DIMENSIÓN HUMANA DE LA ARQUITECTURA DE ALDO VAN EYCK*.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/27638/tesisUPV4041.pdf?sequence=1>.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*.
- Gadotti, M. (2005). *La escuela en la ciudad que educadora*. Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo.
- Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la Infancia*. MADRID: Universidad Complutense de Madrid.
- Galindo, J. (2012). *Sobre la noción de autonomía de Jean Piaget*. Argentina: Universidad del Rosario.
- Gaona, G. (2005). *Ciudad Educadora, entre la realidad y la utopía*. Bogota: Universidad Distrital.
- Gerald, R. (2017). *10 colegios que integran comunidad y pedagogía en Colombia*.
<https://www.archdaily.pe/pe/867827/10-colegios-que-integran-comunidad-y-pedagogia-en-colombia>.
- Gomar, J. (2016). *Un lugar para la infancia: Experimentación de nuevas prácticas de transformación Urbana desde el proyecto para una escuela plural*.
- Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. (2019). ESPAÑA.
- Gülgönen, T. (2016). *Espacio Urbano: Ciudadanía e Infancia*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hart, Roger A. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. Ensayos Innocenti*.
- Heike Freire. (2010). *onencia del VI Encuentro de la Ciudad y los Niños. La Casa*.
<https://www.ampafororomano.com/actividades/caminos-escolares/>.
- Hernández. (2009). *CALIDAD DE VIDA Y MEDIO AMBIENTE URBANO. INDICADORES LOCALES DE SOSTENIBILIDAD Y CALIDAD DE VIDA URBANA*.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-83582009000100003.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*.
- Ignacio, & Cosme. (2018). *La participación ciudadana en el distrito de Matahuasi*. Huancayo:
<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4795/Cosme%20Zapana%20-%20Ilgancio%20Fierro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- James, A., & Prout, A. . (1990). *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. <https://childethics.com/library/books-and-book-sections/constructing-and-reconstructing-childhood-new-directions-in-the-sociological-study-of-childhood/>.

- Jaramillo, L. (2007). *Concepción de infancia*. Colombia: Universidad del norte.
- Jiménez Avilés. (2009). *La escuela nueva y los espacios para educar*. Revista Educación y Pedagogía.
- Jimenez, Á. (2009). *La Escuela Nueva y los espacios para educar*. Cali: Universidad del Valle.
- La Città Dei Bambini. (2019). *Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione – CNR*. Obtenido de <https://www.lacittadeibambini.org/es/rete/gobierno-de-la-ciudad-de-buenos-aires/>
- La ciudad de los niños: la participación infantil base de la ciudadanía*. (2019). ESPAÑA.
- Lefebvre, H. (1969). *El Derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lira, M. (2014). *Espacios para la educación informal*. Universidad La Salle, Arequipa. Arequipa: Universidad Católica de Santa María.
- Llop, J. (2009). *Ciudad, Urbanismo y Educación*. Barcelona: Aice.
- Llorente. (2017). *Qué es la escuela pública? Es utopía y realidad*. <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/11/23/que-es-la-escuela-publica-es-utopia-y-realidad/>.
- Los niños para salvar la ciudad*. (2006). Roma: Consiglio Nazionale Delle Ricerche.
- Manrique. (2006). *¿Qué significa ser niño hoy?* <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/2382/2328/>.
- Marin, F. (2009). *La arquitectura escolar del estructuralismo holandés en la obra de Herman Hertzberger y Aldo van Eyck*. Cali: Universidad del Valle.
- Martín, B. (2019). *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*.
- Mecanismos para a participación ciudadana*. (2019). PERÚ.
- Mendoza, J. (2016). *Percepción de los niños sobre la violencia e inseguridad urbana y la probabilidad de ser víctimas*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Mercado, & Hernández. (2010). *El proceso de construcción de la identidad colectiva*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010.
- MINEDU - Plan Nacional de infraestructura educativa al 2025. (2017). *Criterios de diseño para I.E Inicial - LINEAMIENTOS PARA LA ORG. Y FUN. RSG-Nº-172-2017*. PERÚ.
- Ministerio de Educación. (2017). *LINEAMIENTOS PARA LA ORG. Y FUN. RSG-Nº-172-2017-MINEDU*. Lima.
- Ministerio de Educación. (2017). *Plan Nacional de infraestructura educativa al 2025*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5952>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Escuela abierta a la comunidad*. <http://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/04/Orientaciones-Escuela-Abierta.pdf>.

- Ministerio de Educación y Cultura. (2006). *EDUCACIÓN NO FORMAL*. Montevideo:
https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/Educaci%C3%B3n%20NO%20FORMAL_Dossier%20Uruguay.pdf.
- Municipalidad de Arequipa. (2019). *MPA Y UNESCO FIRMAN CONVENIO MARCO DE COLABORACIÓN POR LA EDUCACIÓN*.
<https://www.facebook.com/MuniArequipa/posts/2505835849446831/>.
- Muxi, Z. (2003). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona.
- Nomura, B., & Solari. (2005). *Participación de niños, niñas y adolescentes a los 15 años de la Lima*.
- Novella, A. (2011). *Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ongaro Estrada, A. A. (2002). *La Legislación sobre educación superior en el Perú: antecedentes, evolución y tendencias*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137450>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *La educación para todos, logros y desafíos*. Francia: 1era ed. UNESCO.
- Paiva, A. (2005). *La educación liberadora de Paulo Freire*.
- Participación como acción creadora*. (2019). URUGUAY.
- Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia*. (2011). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pavez, I. (2012). *Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Peñalver. (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*.
<https://books.google.com.pe/books?id=4MQi9vSkgqYC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=Los+texto+s+sobre+arquitectura+escolar+tienen+una+larga+tradici%C3%B3n+en+Espa%C3%B1a,+que+empieza+en+1905+con+la+publicaci%C3%B3n+de+la+Instrucci%C3%B3n+T%C3%A9cnica+relati>.
- Pineda, J. (2016). *Un lugar para la infancia: Experimentación de nuevas prácticas de transformación Urbana desde el proyecto para una escuela plural*.
- Pineda, N. (2007). *Ciudad y participación infantil*. Colombia: Cinde.
- Plan Estratégico Infancia. (2019). *Plan Estratégico Infancia*. ESPAÑA.
- Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020*. (2016). Montevideo:
<https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales/download/4644/122/16>.
- Plan nacional para la Infancia*. (2019). PERÚ.
- Políticas publicas Infancia. (2019). ESPAÑA.
- Pozo, M. (2014). *La Arquitectura y pedagogía*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Quintal, B. (2017). *Definiciones de Arquitectura*. <https://www.archdaily.pe/pe/871342/69-definiciones-de-arquitectura>.
- Ramírez Potes, F. (2009). *Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna*. Cali: Universidad del Valle.
- Robles, B. (2008). *La infancia y la niñez en el sentido de identidad*. México: Revista Mexicana De Pediatría.
- Roch, F. (2008). *V Encuentro de la ciudad de los niños*. Catedrático de Urbanismo de la Escuela Superior de.
- Rodríguez-Moneo, M. (2012). *Aprendizaje Informal*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rogers. (2000). *Ciudades para un pequeño planeta*. <https://ggili.com/ciudades-para-un-peque-o-planeta-libro.html>.
- Román Rivas. (2008). *Accesibilidad a los institutos Cap de Llevant y Pasqual Calbó (Menorca)*. <https://www.gea21.com/archivo/pr-accesibilidad-a-los-institutos-cap-de-llevant-y-pasqual-calbo-menorca/>.
- Roman: Salís. (2010). *Camino escolar*. https://www.fomento.gob.es/NR/rdonlyres/7C6DBB6D-B0E3-42B7-B042-85FAA06F049E/103128/camino_escolar_guia_br.pdf.
- Rupérez, S. (2004). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Segovia, C. (2017). *La vida de La infancia en La ciudad y su conflicto con el mundo adulto*.
- Tonucci. (2009). *¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? ar la democracia?* <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigacion es/Attachments/24/17.%20Se%20puede%20ense%C3%B1ar%20la%20participaci%C3%B3n.pdf>.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Barcelona.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires:: Editorial Losada S. A.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*.
- ULUS - Un libro, una sonrisa. (2019). Arequipa: <https://www.facebook.com/ulusperu/>.
- Urda, L., & Leal, P. (2019). *La Arquitectura, una aliada en la educación*.
- Valdiviezo Del Carpio. (2013). *La Participación Ciudadana en el Perú y los Principales Mecanismos para Ejercerla*. Lima: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/10CB865461FC9E2605257CEB00026E67/\\$FILE/revges_1736.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/10CB865461FC9E2605257CEB00026E67/$FILE/revges_1736.pdf).
- Vega Centeno, P. (2003). *Movilidad (espacial) y vida cotidiana en contextos de metropolización: Reflexiones para comprender el fenómeno urbano contemporáneo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Yunta. (2019). *Inspirando agentes de cambio*. <https://www.facebook.com/YuntaInspirandoAgentesDeCambio/>.

