

LA ARQUITECTURA ANTE LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA PRIMERA INFANCIA: ARTICULACIONES RECIENTES EN LATINOAMÉRICA.

Fernández Méndez, Florencia.

Cita:

Fernández Méndez, Florencia (2017). *LA ARQUITECTURA ANTE LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA PRIMERA INFANCIA: ARTICULACIONES RECIENTES EN LATINOAMÉRICA*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/725>

XVI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia

Mesa 130: "Historia, Educación y arquitectura escolar. Avances hacia la construcción de redes"

LA ARQUITECTURA ANTE LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA PRIMERA INFANCIA: ARTICULACIONES RECIENTES EN LATINOAMÉRICA

Fernández Méndez, Florencia

CURDIUR- FAPyD- Universidad Nacional de Rosario

PARA PUBLICAR EN ACTAS

Introducción

Este trabajo presenta el avance de una investigación sobre la correlación entre innovaciones pedagógicas y arquitectónicas recientes tanto en Argentina como en Latinoamérica; específicamente sobre aquellas que, al alejarse de entender la enseñanza tradicional como única posibilidad del hecho educativo plantean otros modelos posibles de *cómo y dónde* llevar a cabo el acto educativo.

Desde este registro, los abordajes desde la historia de la arquitectura y la historia de la pedagogía que reconocen y trabajan sobre los diálogos interdisciplinarios entre proyectos arquitectónicos y postulados pedagógicos de las primeras décadas del siglo XX en torno a la Escuela Nueva¹ son el punto de partida de nuestro trabajo. Desde allí se han ponderado propuestas espaciales que se nutren de elementos y recursos arquitectónicos identificados como “indicadores” de las experiencias escolanovistas² y se reconocen como herramientas

¹ Concepto de Escuela Nueva se desarrollará en un Págs. 4-5 del Presente Trabajo.

² Seguimos en este sentido los aportes de Daniela Cattaneo, «Arquitectura escolar moderna: interferencias, representación y pedagogía», *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 6, No. 1, 67-83, 30 de junio de 2015, acceso diciembre 2016, <http://dx.doi.org/10.18175/VyS6.1.2015.06>

fundamentales de la disciplina arquitectónica los siguientes parámetros espaciales, materiales y/o de inserción urbana:

- tipologías abiertas y extendidas en reemplazo de los claustros;
- volumetrías simples y geométricas;
- flexibilidad espacial;
- integración al espacio exterior y extensión del espacio interior al entorno inmediato;
- identificación de instancias espaciales y programáticas de vinculación con la comunidad;
- diseño particular y especializado de mobiliario y aberturas;
- reemplazo del campo de deportes por áreas plantadas y huertas;
- utilización de materiales del lugar.

Estos indicadores han sido el punto de partida en la construcción de un repertorio de “otros” modelos posibles diferentes al modelo “tradicional” para a partir de allí, indagar en sus articulaciones entre Arquitectura-Pedagogía, bajo la hipótesis de que *la arquitectura escolar es un instrumento pedagógico determinante en la conformación de la primera infancia en tanto categoría específica e independiente.*

Nuestro abordaje desde la Arquitectura giró en estudiar proyectos que planteen una reformulación de conceptos teóricos “incorporados” tales como infancia(s), escuela y arquitectura escolar en su relación con las infancias a “construir”. La metodología supuso la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas; atendimos a los mecanismos de *obtención de información* (teórica y proyectual) y su clasificación; y a la construcción de un *catálogo* (crítico en esta primer instancia, propositivo en una proyección futura) de casos puntuales que aborden desde la Arquitectura los vínculos interdisciplinarios. Para ello, en una primera aproximación, se ha comenzado con el relevamiento, identificación y registro de material disponible en ámbitos contemporáneos y privilegiados de discusión, difusión y debate latinoamericano arquitectónico en torno a la primera infancia (0 a 5 años) publicados en la revistas Summa+ (1993-2015), PLOT (2010-2015), en los sitios web Plataforma Arquitectura Tectónica Blog y en obras premiadas de las ocho (8) ediciones de la Bienal Iberoamericana de Arquitectura.

Nuestra ponencia abordará un **elenco de casos** que coinciden en un abordaje del *espacio educativo como instrumento vital de la propuesta pedagógica* y cuyo estudio nos permitirá, a través de un análisis común, comparar y ponderar particularidades de cada caso para lograr desarrollar diferentes categorías analíticas.

Conceptos claves

Consideramos primordial llevar a cabo un estudio de fundamentos teóricos y la debida apropiación de los mismos para delimitar un lente propio con el cual estudiar los diferentes proyectos arquitectónicos.

De esta manera es que comenzaremos este trabajo por especificar tres conceptos claves que creemos fundamentales a la hora de desarrollar la investigación: *PRIMERA INFANCIA, ESCUELA NUEVA, EDUCACIÓN NO FORMAL*

Primera Infancia

En primer lugar procuraremos transmitir qué entendemos cuando nos referimos a Primera Infancia, apoyándonos en los conceptos trabajados por la Dra. Eleonor Faur³.

A partir de los enunciados que Faur especifica en sus publicaciones -sustentada por la Ley Nacional de Educación Argentina N° 26.206 (2006)- es que en esta investigación abordamos el período que contempla a la **Primera Infancia** desde los **45 días de un niño hasta la edad de los 5 años**.⁴ Faur divide dicho rango etario en dos ciclos a la hora de hablar sobre los espacios educativos o de “cuido” que los contienen; para niños y niñas que tienen entre 45 días y dos años de edad plantea los jardines maternos y para aquellos de tres a cinco años,

³ Eleonor Faur es Socióloga (UBA) y Doctora en Ciencias Sociales por la FLACSO. Se especializa en relaciones de género, familias y políticas públicas. Autora de *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado* (Buenos Aires: IDES, 2012) junto con Valeria Esquivel y Elizabeth Jelin Editoras y *Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde las perspectivas de los hombre* (Colombia: Arango Editores Ltda., 2004), entre otras publicaciones.

⁴ Ver Ley N° 26.206/2006, de 26 de diciembre, Ley de Educación Nacional de Argentina, Disposiciones generales.

los jardines de infantes.⁵ Claramente, no se pueden soslayar en sus aproximaciones los aportes de pedagogos como Friedrich Fröbel o Jean Piaget.⁶

En el caso argentino, la Ley Nacional de Educación Argentina N° 26.206 (2006) contempla a la educación inicial, o de la Primera Infancia, como una “unidad pedagógica especial”, reconociendo allí el rango etario explicitado anteriormente que comprende a niños a partir de los 45 días de vida.

No obstante, y haciendo hincapié en las distintas competencias inherentes a las **instituciones** para “contener” a los niños pertenecientes a la Primera Infancia es que a nivel programático podríamos referirnos a Jardines Maternales (de 45 días a dos años), Jardines de Infantes (de tres a cinco años) o Centros de Desarrollo Infantil. Estos últimos, los CeDIS, son consagrados y normalizados bajo Ley Argentina N° 26.233 (2007); dicha Ley promovía la estimulación, desarrollo y cuidado de niños pertenecientes al ciclo de la Primera Infancia al brindarle espacios de atención integral para ayudar a familias carenciadas sin que se tratase específicamente de Instituciones Educativas.⁷

En el texto de *Presentación* del Curso “Educación Inicial y Primera Infancia” dictado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Argentina (FLACSO) se hace referencia al tema en discusión: “Cuidar y/o enseñar, se ha convertido en un dilema a ser desarmado, deconstruido, en una operación que situé en el campo de la educación inicial responsabilidades diferenciadas.”⁸

Es así, como estos interrogantes nos incitan preguntamos fehacientemente en estas primeras líneas de trabajo: ¿cuándo hablamos de educar no contemplamos que también estamos cuidando, formando, conteniendo en un espacio físico a las infancias presentes? ¿O la mera acción de educar deja por fuera las responsabilidades pedagógicas que Fröbel o Piaget enunciaban siglos atrás?

⁵ Ver Eleonor Faur, *El cuidado infantil en el siglo XXI*. (México: Siglo XXI Editores, 2014)

⁶ Friedrich Fröbel (1782 – 1852, Alemania), precursor de la Escuela Nueva y fundador de los primeros jardines de la infancia, junto con Jean Piaget (1896 – 1980, Suiza) fueron unos de los primeros en estudiar las etapas de desarrollo del niño y el proceso cognitivo de los individuos para trabajar este nuevo concepto de *educación*.

⁷Ver Ley N° 26.233/2007, de 24 de abril, Ley de Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Derechos del niño.

⁸ «Educación Inicial y Primera Infancia», FLACSO Área de Educación, acceso el 3 de abril de 2017, <http://educacion.flacso.org.ar/formacion/cursos/educacion-inicial-y-primera-infancia>

He aquí las cuestiones a tratar en las próximas páginas respecto a la Primera Infancia; donde intentaremos focalizar siempre desde la disciplina que nos compete (la Arquitectura) y donde buscaremos analizar aquellos proyectos espaciales que poseen como destinatarios primordiales niños entre los primeros meses de vida hasta llegar a los cinco años de edad; cuya especificidad proyectual ilumina sobre la PRIMERA INFANCIA en tanto unidad analítica e independiente.

Escuela Nueva

La Escuela Nueva fue un “movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX, encaminado a perfeccionar y vitalizar la educación existente en su época, proponía modificar las técnicas educativas empleadas por la tradición secular.”⁹

Ya desde fines del siglo XVIII se conoce que los principios fundantes de la educación tradicional entraron en crisis al dejar de considerar al alumno como un mero ser *pasivo*. Estos nuevos métodos pedagógicos que planteaba la Escuela Nueva consideraban “**al niño como centro y fin de la educación**”.¹⁰

Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), filósofo y pedagogo suizo, fue uno de los primeros impulsores en promover una “educación natural”; instaurando propósitos de libertad y fomentando el acercamiento de los niños a la naturaleza afirmaba: *se lo liberaría de una contaminación social* y lograría construir en ellos los medios de indagación y descubrimiento necesarios para alcanzar un desarrollo integral mediante una educación experimental.¹¹

En Alemania, Fröebel (1782-1852) por su parte, se había anticipado años antes en la creación de las instituciones **Kindergarten**, destinadas para niños de hasta 5 años de edad. Los mismos debían ser “una extensión del hogar”, respetando la actividad infantil sin intervenir en la espontaneidad propia de cada uno de ellos.

En Italia, y ya a comienzos del siglo XX, María Montessori (1870–1952), actualizó las alternativas pedagógicas desarrolladas por Rousseau, Pestalozzi y Fröebel al plantear su

⁹ Ver Ismael Vidales Delgado, *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*, (México: CECyTENL-CAEIP, 2005)

¹⁰ Ver Ángela María Jimenez Avilés, «La escuela nueva y los espacios para educar», *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, nº. 54 (2009): 103-125.

¹¹ Datos extraídos de Juan Jacobo Rousseau, *Emilio o la Educación*, (Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1950)

“Pedagogía Científica”. Dentro de las actividades que promovía se ponía en juego el desarrollo intelectual individual de los niños y la participación experimental fomentando la libertad.¹²

Por su parte, John Dewey (1782-1852) planteaba las virtudes de poder conocer y aprender desde la experiencia personal y la acción individual. Se aleja de los principios de la escuela tradicional y del rol autoritario del maestro con sus clases magistrales valorando al **niño como un ser activo**.¹³

El concepto de ESCUELA NUEVA, su historia y los enunciados pedagógicos nacientes allí por los siglos XVIII/ XIX son revisados y designados en la actualidad como “experiencias innovadoras”. Si bien conocemos los previos episodios de confluencia que protagonizarían allí por la década del '30 la arquitectura moderna y la pedagogía escolanovista; nuestra intención a la hora de llevar a cabo la presente investigación es determinar cómo las articulaciones y retroalimentaciones entre ambas disciplinas son revisadas tanto por arquitectos, instituciones privadas escolares, gestiones de gobierno y organismos no gubernamentales en su apuesta al contemplar a la educación como condición ineludible de progreso y equidad social, y en oposición a la denominada “educación tradicional o formal”.

Desde la arquitectura nos enfocaremos en reconocer los ecos de estos modelos de renovación pedagógica que se vertebran en el contemplar al niño como centro y fin de la educación, y en el reconocer los recursos y estrategias proyectuales que ello supone en cada caso.

Educación NO FORMAL

Para desarrollar el último de los conceptos teóricos creemos necesario comenzar explicando qué entendemos por educación formal; para lograr, finalmente, concluir en el significado de educación no formal.

¹² Ver Ruth Cordero Bencomo, «María Montessori y el Medio Ambiente como Método Activo», en *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*, ed. por Ismael Vidales Delgado (México: CECyTENL-CAEIP, 2005), 94-100.

¹³ Datos extraídos de Arturo Flores Sánchez, «John Dewey y la Escuela Laboratorio », en *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*, ed. por Ismael Vidales Delgado (México: CECyTENL-CAEIP, 2005), 80-84.

Philip Hall Coombs¹⁴ (1915- 2006) definiría a la **Educación Formal** como «el “sistema educativo” institucionalizado, graduado y estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad». Dentro de sus adjetivaciones, llamaría **Educación No Formal** a «toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada **fuera del marco del sistema oficial**, para facilitar determinadas clases de **aprendizajes** a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños». ¹⁵

A partir de estas definiciones es que comenzaremos a trabajar el término de **Educación No Formal** en nuestro contexto latinoamericano. En el artículo 112 de la Ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206 se hace referencia específicamente a los alcances y objetivos propios de la Educación No Formal: “el desarrollo de programas y acciones educativas que respondan a las necesidades de capacitación productiva y laboral, a la promoción comunitaria, a la animación sociocultural, al mejoramiento de las condiciones de vida, como así también a la organización de centros culturales para niños/as y jóvenes mediante **programas no escolarizados** de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte”. ¹⁶

De esta manera entendemos que dentro del marco legislativo, estos espacios y posibilidades de la **Educación No Formal**, **complementan pero no sustituyen ni certifican el hecho educativo tradicional**.¹⁷

Desde la concepción **arquitectónica**, el Sistema elemental de la pedagogía tradicional respondía a un modelo estandarizado de arquitectura escolar. Por lo general, las escuelas *formales* son diseñadas según la cantidad de alumnos por curso y responden a diferentes tipologías tradicionales: aulas organizadas en secuencia alrededor de un único patio (claustro), aulas dispuestas en “peine”, lineales o la clásica tipología en “L”. En estos casos,

¹⁴ Philip H. Coombs, Director en los años '60 el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco, en Virginia, E.E.U.U. Encargado de realizar, junto con su colaborador Manzoor Ahmed, un documento base para los trabajos de la “International Conference on World Crisis in Education” que sirvió como base de un debate acerca de la importancia de fomentar otros medios de educación diferentes a los escolares convencionales.

¹⁵ Véase Philip H. Coombs, *La Crisis Mundial de la Educación* (Barcelona: Península, 1971)

¹⁶ Ley N° 26.206/2006, de 26 de diciembre, Ley de Educación Nacional de Argentina, Disposiciones generales.

¹⁷ María Inmaculada Pastor Homs, «Orígenes y evolución del concepto de educación no formal», en *Revista Española de Pedagogía*, n. ° 220 (2001): 525-544.

la educación formal y su debida espacialidad se plantea de manera tal que el maestro se localice como “centro magistral”.

De manera alterna, en aquellos espacios donde se genera y donde sucede el Educar No Formal, podremos reconocer otras resoluciones espaciales que no limitarán el movimiento y al niño en su andar. La definición y presente apropiación del concepto de Educación NO FORMAL, enmarcados en el contexto de Educación No Obligatoria (0-5 años), nos permitirán poner en crisis el término de escuela para lograr pensar en otros modelos y espacios educativos posibles y en otras arquitecturas POSIBLES y POSIBILITANTES de estos “innovadores” programas educativos.

Selección de Material Bibliográfico y casos específicos de la Arquitectura.

Como enunciábamos en un principio, los fundamentos teóricos estudiados fueron respaldados desde la disciplina arquitectónica, por ámbitos de difusión y debate contemporáneos como las revistas Summa+ (1993-2015), PLOT (2010-2015), los sitios web Plataforma Arquitectura Tectónica Blog y obras premiadas de las ocho (8) ediciones de la Bienal Iberoamericana de Arquitectura al desarrollar nuestro catálogo de casos arquitectónicos. Hemos concentrado nuestra búsqueda analítica poniendo el foco en aquellos proyectos diseñados para la Primera Infancia (45 días de edad a 5 años) y que responden espacialmente a los enunciados pedagógicos de las Escuelas Nuevas.

A pesar de haber localizado hasta el momento un total de 45 proyectos de arquitectura donde se supone la contemplación del niño como el destinatario principal de la cuestión; la realidad es que sólo una minoría de los casos que encontramos trabajaba desde un enfoque interdisciplinario y se adaptaban a los parámetros de búsqueda de la presente investigación. Dentro de esta minoría (sólo **ocho** casos seleccionados) pudimos discernir entre edificios que se diseñaron para responder a una “**Educación Formal**”, así como también reconocimos **otros** programas que **resignifican y complementan al modelo *tradicional* o *formal*** de enseñanza.

Del modo expuesto es que comenzaremos enunciando y describiendo brevemente aquellos casos *formales* que revisan las teorías pedagógicas de las primeras décadas del siglo XX en torno a la Escuela Nueva.

EDUCACIÓN FORMAL

Del total de ocho (8) proyectos que localizamos como pertinentes según nuestros índices de búsqueda trabajaremos a continuación con **cinco (5) casos** que pertenecen a *nuestra categoría* de Educación Formal.

1. Colegio Montessori de Luján, por el Arq. Claudio Vekstein. Luján, Buenos Aires, Argentina, 2013- 2015.

El Arquitecto Claudio Vekstein decodifica los fundamentos espaciales de la pedagogía Montessori para lograr servirse de ellos a la hora de construir el Colegio Montessori de Luján. Basándose en los conceptos de libertad, comunidad, orden, naturaleza, diversidad, belleza y atmósfera, resuelve un proyecto arquitectónico que responde espacialmente a los requerimientos específicos de la pedagogía en cuestión.¹⁸

En el diseño de los espacios podemos observar cómo se permite cierta libertad con respecto al concepto tradicional de aula. Al agrupar en módulos de dos o tres aulas, posibilita una utilización individual o conjunta de las mismas. Éstas son trabajadas con forma hexagonal, rompiendo de este modo con el modelo tradicional de aula rectangular (donde el maestro se ubica al frente de la clase). Se genera un cambio del rol autoritario del maestro, asumiendo en este caso un intercambio fluido y mutuo de visuales entre adultos y niños. Vekstein intenta brindar una variedad de posibilidades en otorgar de manera visual una conexión directa para el maestro/ guía y entre los mismos alumnos.

Este planteo de visuales amplias y provisión de grandes sectores se ve respaldado también por una división parcial y dinámica de las distintas áreas, a partir de la aplicación de paneles móviles que ofrecen una libre transformación espacial.

Observamos lo importante que resulta brindarle a estos sectores individuales una apertura al medio exterior, permitiéndole al niño que establezca una relación directa con la naturaleza.

¹⁸ Claudio Vekstein, en IX Biental Iberoamericana de Arquitectura y Urbanismo (Rosario, Argentina, 2014)



Ilustración 1. Render aula interior del sector primaria. Fuente proporcionada por el Arq. Vekstein y respetando la autoría de la misma.

Hablar de infancia y del hecho de proyectar arquitectónicamente supone contemplar en un accionar tanto los planteamientos pedagógicos como los propios de la profesión constructiva y es a partir de las premisas que podemos asegurar cómo en este edificio particular se logra **plasmear e incorporar las cuestiones pedagógicas en el hacer proyectual del Arquitecto.**

2. Colegio María Montessori Mazatlán, por EPA + EMP Arquitectos. Sinaloa, México, 2015- 2016.

Al igual que sucedía en el proyecto de Vekstein, en este edificio diseñado por el Estudio Macías Pered y EPAarquitectos, los proyectistas plantean la concepción de las aulas como células independientes, hexagonales, que se combinan entre sí formalizando diferentes módulos que se amoldan a la morfología del niño y proporcionan una espacialidad fluida y centrífuga.

El Colegio María Montessoti Mazatlán fue diseñado para contener a niños que poseen meses de vida hasta inclusive los 12 años de edad. Por este motivo, los arquitectos atendieron a las características de las diferentes edades y otorgaron dimensiones y formas particulares a vanos y puertas respondiendo a los alcances de sus usuarios. La aparición de vanos triangulares, evidencia una puesta en crisis de la concepción “tradicional” de una ventana y brindan una solución lúdica e innovadora a su resolución.¹⁹

¹⁹ Véase «Estudio Macías Paredo, EPA Arquitectos, Colegio María Montessori», acceso junio 2016, <http://tectonicablog.com/docs/montessori.pdf>



Ilustración 1. Especialidad y volúmenes formales de la propuesta edilicia para el Colegio.
Fuente: tectonicablog.com/docs/montessori.pdf

Los módulos nombrados anteriormente son localizados de manera desfasada permitiendo la aparición de patios intermedios y circulaciones pensadas como espacios de relación que posibilitarán actividades abiertas y semiabiertas.

De este modo es como sostenemos que también en esta obra los arquitectos sí contemplan a las infancias que vendrán y responden, desde su oficio, a brindar soluciones didácticas y adecuadas para la resolución de un Colegio Montessori.

3. Jardín Infantil Carpinelo, por Estudio CtrlG, Medellín, Colombia, 2011- 2012.

El estudio colombiano de arquitectura, CtrlG, es reconocido por desarrollar en el marco de un encargo global una serie de jardines de infantes que responden a un mismo programa. Si bien en estos casos en particular no se especifica la pedagogía contemplada, las memorias desarrolladas por sus autores, junto con la conformación edilicia que podemos ver en sus

planos e imágenes, nos da la pauta que se trata de jardines pertenecientes a los abordados por la Escuela Nueva.



Ilustración 2. Jardín Carpinelo. Fuente: Revista PLOT N° 18, 2014.

Las intenciones planteadas en el Jardín Carpinelo de Medellín por sus arquitectos refieren a necesidades didácticas como: libertad de movimiento, contacto con la naturaleza, escala personalizada de los espacios dependiendo de las edades de los niños, entre otros. Para responder a dichas condiciones, sus autores desarrollaron la noción espacial general a partir de una unidad mínima. Dichas unidades espaciales, con forma de polígono, se las diseñaba como centros gravitatorios que podrán contener, tanto las actividades interiores (salas de atención) como los patios exteriores. Esta solución brindada por sus arquitectos partía de la premisa de otorgarle la *misma riqueza* a las actividades que se llevarían a cabo tanto dentro, como fuera del edificio.²⁰

Otra de las características resolutivas que nos animan a pensar que se trata de un Jardín escolanovista es el énfasis que promulgan sus creadores por tomar como condición principal al proyectar, la escala de sus usuarios: los niños.

4. Escuela Nueva Esperanza, por Al Borde Arquitectos, Manabí, Ecuador, 2009.

Como su nombre lo indica, esta Escuela, también se sustenta en los principios pedagógicos fundantes de la E.N. Sin embargo, posee características muy particulares que al estudiarla

²⁰ Más información en Catalina Patiño, Viviana Peña, Eliana Beltrán y Federico Mesa, «Jardín Infantil Carpinelo», *PLOT*, n. °18 (2014): 132-155.

nada nos hace recordar los edificios ya detallados. La mayor diferencia es que este establecimiento se sitúa en un sector costero despoblado de la provincia d Manabí, en Ecuador. Se trata de la única comuna en un rango de 30, 40 km., de sólo 150 habitantes.

Dicha comunidad, llamada “El Cabuyal”, posee un alto porcentaje de analfabetismo. Contaba, antes de construirse la Escuelita Nueva Esperanza con una cabaña pequeña que alojaba la única escuela de lugar, con pocos años de antigüedad. ²¹



Ilustración 3. Escuela Nueva Esperanza. Fuente: Revista Summa+ N° 121, 2012.

La construcción de un nuevo edificio donde trasladar y ampliar la escuela serviría no sólo para sustituir a la antigua cabaña, sino también para reducir el grado de deserción escolar. Es decir, la aparición y creación de este espacio de contención, podría servir como un medio de integración y promoción del aprendizaje. Incluso la misma construcción de la Nueva Escuela formó parte de este proceso colaborativo de aprendizaje, ya que desde el diseño, selección de materiales locales, técnicas constructivas y hasta la propia elevación del proyecto se llevó a cabo de manera conjunta con los habitantes de Puerto Cabuya. ²²

²¹ Más información en Al Borde Arquitectos, David Barragán y Pascual Gangotena, «Escuela Nueva Esperanza», acceso mayo 2016,

http://www.tectonicablog.com/docs/tectonica_alborde_nuevaesperanza%20red.pdf

²² Ver Al Borde Arquitectos, David Barragán y Pascual Gangotena, «Escuela Nueva Esperanza», Summa+, n. ° 121 (2012): 70- 71.

Resulta interesante remarcar cómo el respeto hacia las particularidades sociales y culturales de esta comuna permitió generar en su población un sentimiento de orgullo y pertenencia hacia esta escuelita activa.

Es de esta manera que, a partir de este momento, abrimos la puerta al debate acerca de las posibilidades otorgadas al acto educativo, no sólo desde la disciplina escolar, sino también desde la experiencia cooperativa. Siendo este proyecto, el primero de los casos a trabajar en el que se involucrará a *otras* disciplinas a la hora de entrar en diálogo la arquitectura con la participación inclusiva de la comunidad.

5. Colegio Atsipatari, por Asociación Semillas, Alto Sondoveni, Satipo, Junín, Perú, 2013 - 2014

En este caso en particular, en Perú, se fomentaron los procesos participativos en la construcción del edificio, fortaleciendo de este modo, la relación entre los pobladores, profesores, estudiantes y arquitectos. El Colectivo de Arquitectos que analizamos para este caso pertenece a una Asociación fundada en el año 2014 bajo el nombre de Asociación Semillas, cuyo objetivo principal se centra en la ejecución de espacios educativos que *trasciendan meramente su función pedagógica, para ser planteados como espacios de congregación comunitaria.*²³

En la construcción del Colegio Atsipatari también involucró otros actores fundantes como estudiantes de la Universidad de Stuttgart y el respaldo de la ONG educativa Creciendo. Su nombre, **Atsipatari**, significa para la Comunidad Ashaninka, **JUNTOS**.

²³ Fabio Rodríguez Bernuy, «Arquitectura desde la comunidad y el territorio: Experiencias construidas en la selva peruana», *Plataforma Arquitectura*, 21 de enero de 2016, acceso mayo 2016, <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/780593/arquitectura-desde-la-comunidad-y-el-territorio-experiencias-construidas-en-la-selva-peruana>



Ilustración 4. Colegio Atsipatari. Fuente: Plataforma Arquitectura (www.plataformaarquitectura.cl)

Las técnicas constructivas tradicionales de la comunidad son tomadas en cuenta y valorizadas, de igual modo que sus materiales nativos. De esta manera, se fusionan los hábitos de la comunidad con las herramientas utilizadas por los arquitectos, logrando un aprendizaje bidireccional. Es así como la Arquitectura, se convierte en un medio para permitir el fortalecimiento de interacciones culturales y educativas. Además de los procesos participativos ya explicitados, este edificio, una vez construido permitió cobijar otros servicios y actividades comunales en horarios diferentes a los del cursado escolar.

De este modo, es que observamos cómo su flexibilidad funcional comienza a brindar un enfoque diferente a los de aquellos casos que veíamos al principio de este trabajo.

A partir del estudio y análisis de este proyecto, podemos confirmar cómo el Colegio Atsipatari se trata de un equipamiento educativo que *trasciende las barreras “académicas”* y *permite generar también, un espacio de encuentro y de acción comunitaria.*

EDUCACIÓN NO FORMAL

Como anunciábamos al comenzar esta sección analítica de nuestra investigación, **tres (3)** de los proyectos arquitectónicos seleccionados para incluir a nuestro Catálogo de Obras no podríamos catalogarlo dentro del marco de Educación Formal, sino que se trata de edificios que *complementan, de manera interdisciplinar, el reconocido “sistema de enseñanza tradicional”.*

1. Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI), por Entre Nos Atelier, Nicoya, Guanacaste, Costa Rica, 2012 – 2013.

En esta oportunidad desarrollaremos el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CICUDI) de Nicoya, Costa Rica desarrollado por el Colectivo de Arquitectos Entre Nos.

Dicho encargo se encuentra dentro del Programa Nacional de le RED de Cuido. El mismo fue pensado para contener y cuidar niños de entre uno (1) y doce (12) años de edad pertenecientes a comunidades vulnerables de la región.²⁴



Ilustración 5. Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI). Fuente: Entre Nos sitio web (www.entrenosatelier.net/#!/untitled/zoom/cycu/i18f2)

En esta obra, el espacio no se trabaja como un simple contenedor de una sola función específica, sino que se trata de una creación evolutiva y participativa que incluye a los actores de su comunidad y donde, durante los horarios que no funciona la red de cuidado, también puede utilizarse como espacio de *reunión, de intercambio y convivencia para impulsar proyectos propios desde la autogestión comunitaria.*

A partir de este primer caso es que podemos comenzar a soslayar la premisa de un cambio en el **rol** que solíamos atribuirle al **arquitecto**, donde en estos casos las arquitecturas estudiadas ya no buscan un “sello de autor” sino que promulgan una transformación disciplinar desde el accionar, el arquitecto **actúa** como un **guía** en los procesos de diseño participativo comunitario. De igual modo que observábamos que sucedía con la postura de

²⁴ Datos extraídos de Daniela Cattaneo, «La Arquitectura no es un lujo: el ideario latinoamericano bajo la mirada de Entre Nos Atelier», *A&P Continuidad*, n. ° 4 (2015): 98- 103.

aquellos educadores magistrales, **la figura del arquitecto acompaña a quienes construyen, como los nuevos maestros –guías acompañan a quienes instruyen.**

2. Jardín de los niños, por el Arq. Marcelo Perazzo, Rosario, Argentina, 1999 – 2001.

En el proyecto para el Jardín de los niños podremos reconocer cómo se abre un diálogo entre conceptos de Educación No Formal y diversos modelos de participación activa.

El Jardín de los niños, formaba parte de uno de los veinte (20) proyectos suscitados por el Plan Estratégico de Rosario vigente desde el año 1998, en el marco de las primeras políticas de promoción social del gobierno socialista de la ciudad. El Jardín de los niños, pertenecería a un conjunto de tres espacios “NO FORMALES” que serían agrupados bajo el nombre de: “El Tríptico de la Infancia”.

En este caso en particular, el arquitecto Perazzo diseña un edificio semi-enterrado, cobijado por la naturaleza y de carácter público dentro de uno de los parques más grandes del municipio. Al buscar una relación directa con la naturaleza los niños pueden estar en contacto con el agua, la tierra y la vegetación, aprendiendo de las posibilidades que esta conexión les otorga.²⁵

En este proyecto, tanto los sectores para las circulaciones como los volúmenes cerrados se transforman en escenarios de interacción y “educación”. A partir de la creación de diferentes sectores denominados “territorios”, Perazzo incluye su propuesta espacial a las búsquedas experimentales y pedagógicas. De esta manera es como la libertad y los deseos lúdico-educativos de los niños son fomentados por el arquitecto e incluso por el mismo edificio.

El **edificio** en sí mismo será entonces el **medio** posibilitante para que sucedan las actividades recreativas y educativas ya descriptas. **Sin él no habría lugar para que suceda la acción.**

²⁵ Datos extraídos de «Diseño al servicio de los más chicos», acceso 6 de abril de 2017, <http://edant.clarin.com/suplementos/arquitectura/2003/02/03/a-511407.htm>



Ilustración 6. Jardín de los niños. Fuente: Sitio web de la Municipalidad de Rosario (www.rosario.gov.ar/web/ciudad/cultura/centros-culturales/el-jardin-de-los-ninos)

3. Parque Educativo San Vicente Ferrer, por Plan B Arqs., Rionegro-San Vicente Ferrer, San Vicente, Antioquía, Colombia, 2015.

Este último proyecto también fue ejecutado y promovido por políticas gubernamentales de uno del departamento de Antioquía, de la República de Colombia. El Parque Educativo San Vicente Ferrer se consolida a partir de una interacción entre los habitantes de su comunidad, los representantes de la Gobernación y los arquitectos del Estudio colombiano Plan B.

Mediante reuniones llevadas a cabo con representantes de la comunidad, éstos pudieron plantear a los proyectistas sus deseos espaciales y sus necesidades puntuales.

Los habitantes imaginaban este Parque Educativo como un edificio que combine tanto dentro como fuera del espacio cerrado, las actividades *recreativas*, *activas* y *educativas*. De este modo es como ellos solicitaban un edificio que gire en torno a un patio central, que incluyera un teatro al aire libre para espectáculos públicos e inclusivos y una conexión del mismo con el medio natural.

Todos los requerimientos fueron contemplados por los arquitectos al combinar en su propuesta edilicia tanto un patio- teatro central- como una conexión directa con el entorno natural.²⁶



Ilustración 7. Parque Educativo San Vicente Ferrer. Fuente: Plataforma Arquitectura (www.plataformaarquitectura.cl)

A partir de este último proyecto es que daremos cierre al análisis de los casos arquitectónicos seleccionados en esta instancia de investigación, observando la importancia del quehacer arquitectónico si se lo enfoca dialogando con otras disciplinas y contemplando realmente al sujeto en cuestión: al niño en movimiento y apasionado por aprender jugando.

Reflexiones finales

A lo largo de estos ocho proyectos arquitectónicos y respaldados por un marco teórico inicial pretendíamos desarrollar nuestras primeras exploraciones interdisciplinarias del presente Proyecto de Investigación.

Si bien advertíamos al comienzo de este trabajo que nuestra línea de indagación se enmarcaría en una división analítica de dos categorías (Educación Formal y Educación No Formal), las conclusiones provisionales de esta etapa indagatoria nos han acercado a una revisión de dicha repartición. Es así como la misma ya no delimitaría la presencia una *barrera*

²⁶ Más información en: «Parque Educativo San Vicente Ferrer / Plan:b arquitectos», acceso 15 de diciembre de 2016, <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/784689/parque-educativo-san-vicente-ferrer-plan-b-arquitectos>

tácita entre las implicancias *formales y no formales*; sino que el abordaje necesario para entender esta investigación requerirá, de la **creación de nuevas categorías analíticas**.

De este modo es como planteamos una re-categorización a partir de las coincidencias halladas. La **complejidad y riqueza** de los ocho **casos** contemplados han denotado no sólo la presencia proyectual de **arquitecturas** que se fusionan con otras disciplinas, sino que **nuestro enfoque** a la hora de **estudiarlas** deberá ser también **interdisciplinar**.

Es así como nos animamos a delinear tres posibles encuadres categóricos para localizar los ocho casos estudiados:

1. **ARQUITECTURA – PEDAGOGÍA.**
2. **NUEVOS PROGRAMAS** que re-significan el espacio educativo a través de múltiples alternativas didácticas.
3. **CO-CONSTRUCCIÓN** como condición de aceptación de las propuestas arquitectónicas.

1- ARQUITECTURA – PEDAGOGÍA.

Dentro de la **Primer Categoría** propuesta abordaríamos a la Primera Infancia como tema central. Las especificidades que las Ciencias Sociales le otorgan a la Primera Infancia podrán ser verificadas también desde los proyectos arquitectónicos. Ubicaremos entonces en esta sección aquellos proyectos arquitectónicos donde sus creadores mostraban materializar a través de diversas resoluciones constructivas, los lineamientos de las pedagogías escolanovistas contempladas. Casos seleccionados: Colegio Montessori de Luján, Buenos Aires, Argentina; Colegio María Montessori de Sinaloa, México; Jardín Infantil Carpinelo de Medellín, Colombia y la Escuela Nueva Esperanza de Cabuyal, Ecuador.

2- **NUEVOS PROGRAMAS** que re-significan el espacio educativo a través de múltiples alternativas didácticas.

El Jardín de los niños de Rosario, Argentina, junto con el Parque Educativo San Vicente Ferrer de Antioquía, Colombia, ambos pertenecerían a nuestra **Segunda Categoría** desarrollada.

En estos edificios se pone en crisis la escuela como programa; y el juego no necesariamente se divorcia del aprendizaje. Aquí dialogaban conceptos de educación no formal con otros modelos de *participación activa*, evidenciando una fuerte vinculación del niño con la naturaleza. Desde la espacialidad se buscará despertar un interés natural de los niños por el aprendizaje, incitando la propia indagación y experimentación a través de programas recreativos.

3- CO-CONSTRUCCIÓN como condición de aceptación de las propuestas arquitectónicas.

Los proyectos y la construcción de dichos espacios involucraban otras disciplinas, abriendo un diálogo y una debida inclusión de la comunidad a la hora de definir los edificios a ejecutar. Tanto en el Centro de Cuido y Desarrollo Infantil de Nicoya, Costa Rica, como en el Colegio Atsipatari de la Selva Peruana, observábamos la participación de múltiples actores intervinientes en el proceso constructivo y en la delineación del programa. Es así como, a través de las experiencias colectivas de aprendizaje y construcción, que se promovía una participación inclusiva a la hora de impulsar la apropiación del edificio por los destinatarios y sus comunidades, reflejando en estos casos poblaciones orgullosas de poseer y pertenecer a los nuevos espacios ejecutados.

Conclusión final

Al desear enmarcar los ocho proyectos seleccionados en estas tres definiciones categóricas volvemos a encontrarnos con la reflexión suscitada de que ciertos edificios estudiados no pertenecen a una sola categoría, sino que responden y son posibles de localizar en dos o tres de las secciones propuestas. A partir de este notable avance concluiremos nuestras líneas de indagación del trabajo presente, confirmando la necesidad de contemplar ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS tanto desde el hacer proyectual como desde nuestro análisis cualitativo y cuantitativo. De esta manera es que afianzamos los enunciados nombrados en nuestra hipótesis acerca de los alcances y posibilidades formales del quehacer arquitectónico, determinando la **conformación espacial** como un **instrumento complementario de las prácticas educativas**. En los tiempos postmodernos que corren ya no podemos seguir simplificando y categorizando las infancias como hace cien años, ya que ni los arquitectos, ni los niños ni tampoco los espacios que contendrán sus *nuevas* experiencias podrán seguir actuando de la misma manera que en aquellos tiempos renacentistas y estandarizados.

Bibliografía

- Al Borde Arquitectos, Barragán, David y Gangotena, Pascual.** «Escuela Nueva Esperanza». Acceso mayo 2016. http://www.tectonicablog.com/docs/tectonica_alborde_nuevaesperanza%20red.pdf
- Al Borde Arquitectos, Barragán, David y Gangotena, Pascual.** «Escuela Nueva Esperanza», *Summa+* n.º 121 (2012): 70- 71.
- Cattaneo, Daniela.** «La Arquitectura no es un lujo: el ideario latinoamericano bajo la mirada de Entre Nos Atelier». *A&P Continuidad* n.º 4 (2015): 98- 103.
- Colegio María Montessori.** «Estudio Macías Paredo, EPA Arquitectos, Colegio María Montessori», acceso junio 2016, <http://tectonicablog.com/docs/montessori.pdf>
- Coombs, Philip H.** *La Crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Península, 1971.
- Cordero Bencomo, Ruth.** «María Montessori y el Medio Ambiente como Método Activo». En *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*, editado por Ismael Vidales Delgado. México: CECyTE, N. 2005.
- Faur, Eleonor,** *El cuidado infantil en el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores, 2014.
- FLACSO Área de Educación,** «Educación Inicial y Primera Infancia». Acceso el 3 de abril de 2017. <http://educacion.flacso.org.ar/formacion/cursos/educacion-inicial-y-primera-infancia>
- Flores Sánchez, Arturo** «John Dewey y la Escuela Laboratorio », en *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*. Editado por Ismael Vidales Delgado. México, CECyTE, N. 2005.
- Jimenez Avilés, Ángela María.** «La escuela nueva y los espacios para educar», *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia: Facultad de Educación, vol. 21, n.º. 54, (2009): 103-125.
- Ley N° 26.206/2006,** de 26 de diciembre, Ley de Educación Nacional de Argentina, Disposiciones generales.
- Ley N° 26.233/2007,** de 24 de abril, Ley de Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Derechos del niño.
- Pastor Homs, María Inmaculada.** «Orígenes y evolución del concepto de educación no formal», *Revista Española de Pedagogía (REP)*, n.º 220 (2001):525-544.
- Patño, Catalina; Peña, Viviana; Beltrán, Eliana y Mesa, Federico.** «Jardín Infantil Carpinelo», *PLOT* n.º 18 (2014): 132-155.
- Plan B Arquitectos.** «Parque Educativo San Vicente Ferrer / Plan:b arquitectos». Acceso 15 de diciembre de 2016. <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/784689/parque-educativo-san-vicente-ferrer-plan-b-arquitectos>
- Rodríguez Bernuy, Fabio.** «Arquitectura desde la comunidad y el territorio: Experiencias construidas en la selva peruana». Plataforma Arquitectura, 21 de enero de 2016. Acceso mayo 2016. <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/780593/arquitectura-desde-la-comunidad-y-el-territorio-experiencias-construidas-en-la-selva-peruana>
- Rousseau, Juan Jacobo.** *Emilio o la Educación*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1950.
- Sitio web de la Municipalidad de Rosario.** «Centros culturales: El Jardín de los Niños». Acceso 15 de noviembre de 2016. www.rosario.gov.ar/web/ciudad/cultura/centros-culturales/el-jardin-de-los-ninos
- Suplemento Arquitectura Clarín.** «Diseño al servicio de los más chicos». Acceso 6 de abril de 2017. <http://edant.clarin.com/suplementos/arquitectura/2003/02/03/a-511407.htm>

Vekstein, Claudio. IX Bienal Iberoamericana de Arquitectura y Urbanismo. Rosario, Argentina, 2014.

Vidales Delgado, Ismael. *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*. México: CECyTE, N, 2005.