

## Treball de fi de màster

Título: Arquitectura y educación. Política espacial y proyecto educativo en un centro de innovación pedagógica

Apellidos: Martín Barrera

Nombre: Pablo José

Titulación: Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Especialitat: Tecnologia

Director/a: Ester Gaus (ester.gaus@upc.edu)

Fecha de lectura: 15-06-2021

## **RESUMEN**

En este trabajo se estudian las relaciones existentes entre la dimensión física de los espacios libres de escuelas e institutos y los proyectos educativos que rigen y estructuran su vida escolar. Entender estas claves organizativas y funcionales permitirá conocer cómo son los espacios en los cuales el alumno forma su personalidad y en qué medida éstas tienen un impacto en los procesos de aprendizaje.

Se analiza de manera general cuáles son los beneficios y virtudes de un aprendizaje al aire libre para desembocar en el estudio pormenorizado de los documentos de un centro de innovación pedagógica así como sus características físico-funcionales concretas.

Finalmente, se pone el foco en un caso real de transformación de un patio convencional adaptado por un centro de manera autónoma con el objetivo de adecuarlo a un proyecto espacial y educativo propios. Se aprovecha la ocasión para identificar una serie de buenas prácticas en aras de establecer un trabajo colaborativo y de calidad entre docentes y arquitectos acerca de la concreción espacial y el diseño de los espacios exteriores de un equipamiento educativo innovador.

**Palabras clave:** *arquitectura escolar, proyecto educativo, proyecto espacial, innovación pedagógica, entorno educativo, espacio público, espacios exteriores, patios escolares, autonomía de centro, diseño colaborativo, derecho a la ciudad, política espacial.*

## **RESUM**

En aquest treball s'estudien les relacions existents entre la dimensió física dels espais lliures a escoles i instituts amb els projectes educatius que regeixen i structuren la seva vida escolar. Entendre aquestes claus organitzatives i funcionals ens permetrà conèixer com són els espais on l'alumne forma la seva personalitat i en quina mesura aquestes tenen un impacte en els processos d'aprenentatge.

A continuació, s'analitzaran de manera general quins són els beneficis i les virtuts d'un aprenentatge a l'aire lliure per concloure amb l'estudi detallat dels documents d'un centre d'innovació pedagògica així com de les seves característiques físiques i funcionals concretes.

Finalment, es posa el focus en un cas real de transformació d'un pati convencional adaptat de manera autònoma amb l'objectiu de adequar-ho al seus projectes educatiu i d'espais propis. S'aprofita l'ocasió per identificar un seguit de bones pràctiques per tal d'establir un treball col·laboratiu i de qualitat entre arquitectes i docents sobre la concreció espacial i el disseny dels espais exteriors d'un equipament educatiu innovador.

**Paraules clau:** *arquitectura escolar, projecte educatiu, projecte espacial, innovació pedagògica, entorn educatiu, espai públic, espais exteriors, patis escolars, autonomia de centre, disseny col·laboratiu, dret a la ciutat, política espacial.*

## **ABSTRACT**

The aim of this paper is to study the relationship between the physical dimensions of the open spaces of schools and the educational projects that govern their school life. These organizational keys will help to understand the spaces in which students form their personalities and to what extent they have an impact on the learning process.

The benefits and virtues of outdoor learning will be analyzed. A detailed study of the contents of an innovative educational facility will be also provided, as well as its specific physical and functional characteristics.

Finally, this study will be focus on a real case: the transformation of a conventional playground to a specific educational project. A series of good practices in establishing a collaborative project between teachers and architects concerning the design of the outdoor spaces of an innovative educational facility will also be identified..

**Key words:** *architecture for education, educational project, spatial project, pedagogical innovation, educational environment, public space, outdoor spaces, playgrounds, school autonomy, collaborative design, right to the city, space policy.*

## ÍNDICE

<b>1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Objetivos iniciales.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Objetivos desarrollados.....</b>	<b>6</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Arquitectura escolar, proyecto educativo e innovación pedagógica.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Aprender afuera. Procesos de aprendizaje al exterior de las aulas.....</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Estado del arte. Aspectos beneficiosos de un aprendizaje al aire libre.....</b>	<b>15</b>
<b>3. ANÁLISIS DE UN CENTRO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Introducción al contexto del centro.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2 Análisis del proyecto de centro y su dimensión espacial.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 De la teoría a la práctica: análisis funcional y morfológico de centro.....</b>	<b>27</b>
<b>4. DISCUSIÓN.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1 Evaluación crítica de los resultados obtenidos.....</b>	<b>37</b>
<b>4.2 Entrevista a una de las maestras fundadores del centro analizado.....</b>	<b>47</b>
<b>5. CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO.....</b>	<b>58</b>
<b>5.1 Acerca del trabajo colaborativo entre equipos docentes y oficina técnica...59</b>	<b>59</b>
<b>5.2 Acerca del proyecto de espacios exteriores de aprendizaje.....</b>	<b>62</b>
<b>5.3 Acerca de las nuevas prácticas espaciales.....</b>	<b>64</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....</b>	<b>67</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>Documento a parte</b>

## **1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Objetivos iniciales**

1. Analizar las relaciones existentes entre la dimensión física de las edificaciones y los espacios libres de escuelas e institutos y los proyectos educativos que rigen y estructuran la vida escolar.
2. Entender el impacto de estos factores en los procesos de aprendizaje.
3. Confeccionar un catálogo breve de buenas prácticas a partir del análisis de algunas referencias arquitectónicas en materia de excelencia educativa, innovación pedagógica y gestión espacial.
4. Proponer un compendio de mejoras y optimizaciones adaptadas a la realidad del centro de cara al próximo concurso público destinado a la construcción del edificio de secundaria.
5. Recabar impresiones y comentarios de docentes y trabajadores del centro.
6. Sentar bases de trabajo cooperativo entre arquitectos y docentes en el desafío común de modelar los nuevos espacios educativos y de aprendizaje del siglo 21.

### **1.2 Objetivos desarrollados**

Todos los objetivos esbozados en el momento del planteamiento inicial de esta Memoria han sido desarrollados de manera satisfactoria en el texto que sigue a continuación. No obstante, cabría mencionar algunos comentarios en relación a los objetivos 3 y 4.

- El catálogo de buenas prácticas evocado en el objetivo 3 no se ha basado en referencias arquitectónicas externas, evolucionando éste finalmente en un estudio detallado de las características espaciales del centro analizado en esta Memoria, localizado en los apartados 3.2 y 3.3.
- El análisis de centro (objetivos 1, 2 y 3) ha requerido más tiempo del que había sido previsto inicialmente, lo cual ha provocado un desequilibrio en la dedicación temporal al resto del trabajo, teniendo un impacto concreto en el objetivo 4.
- El compendio de mejoras y optimizaciones adaptadas a la realidad del centro de secundaria en el marco del próximo concurso no ha sido elaborado de manera explícita por el autor. Sin embargo, para subsanar este inconveniente y compensar la falta de información acerca de la temática abordada por este objetivo, se han formulado una serie de preguntas específicas que han sido planteadas en una entrevista realizada a una de las maestras fundadoras del proyecto de centro analizado (objetivos 5 y 6).

## 2. INTRODUCCIÓN MARCO TEÓRICO

### 2.1 Arquitectura escolar, proyecto educativo e innovación pedagógica

#### a) **Proyectar la realidad en un contexto de cambio constante**

En nuestro cotidiano, sin ser conscientes mismos de su propia existencia, interaccionamos con una realidad tangible en la que conviven formas de origen natural y artificial. Acostumbrados a la presencia atávica de las primeras, nos olvidamos de que las segundas derivan de un proceso de diseño *antropizado* que forma parte de nuestra especie y que ha ido estructurando la evolución de nuestras sociedades desde el primer *homo habilis* y las primeras herramientas. Desde los más sencillos objetos manufacturados a otros de índole industrial, de los espacios públicos a los domésticos o de trabajo, nuestra especie ha ido dando dando forma a su entorno y modulando espacios que den respuesta a las necesidades de confort y los problemas encontrados en la interacción con el medio.

Quizás por que se trata de un tema más sencillo y cercano a la realidad del ciudadano medio, la curiosidad y el interés por el mundo de los objetos y las herramientas queda patente en la sociedad. Todos podemos esbozar un panorama aproximado del proceso evolutivo que han sufrido los objetos diseñados por el hombre desde los albores de la humanidad. La situación cambia notablemente cuando se trata de materia espacial, tema en el cual parece más complicado posicionarse, alejándose las opiniones del rigor técnico necesario y respondiendo éstas en muchas ocasiones a criterios meramente vinculados a la estética.

Esta distancia con una realidad construida que nos circunda es cuanto menos llamativa. En la actualidad, asistimos a una especie de sacralización de actividades, antes consideradas frugales y ahora elevadas casi al grado de nuevas religiones. El culto al cuerpo, la manera en que nos alimentamos o la complejidad derivada de la irrupción de las redes sociales ha sembrado la contemporaneidad de una modernidad algo difusa y desconcertante (Rabhi, 2010). En este trance pan-demoníaco, otras cuestiones importantes han abandonado las primeras planas del debate público. Espacios tales como los propios al habitar, a la educación, al ocio o al trabajo, pasan sorprendentemente, desapercibidos para muchos. Sus cualidades, características y concreciones parecen no estar al alcance del debate del usuario medio.

Estos espacios vitales, son fruto de un complejo proceso de diseño, el cual en menor o mayor medida presenta un impacto sobre la manera en la que nos relacionamos en ellos. El hecho de que formen parte del telón de fondo de nuestras actividades diarias, de que siempre estén ahí, hace que raramente se hable o discuta acerca de la naturaleza de éstos o de las virtudes y defectos que poseen. A menudo, estos últimos son los que provocan que la discusión se avive<sup>1</sup>, resaltando los problemas o inconvenientes causados por las características particulares de un determinado espacio y el conflicto generado ante un contexto determinado.

---

<sup>1</sup> Brian Reed, "*Todo está diseñado. Pocas cosas están bien diseñadas*".

Un ejemplo notable de cómo la actualidad provoca un giro repentino de la atención pública hacia temas espaciales es el debate colectivo en torno a la vivienda y a la ciudad dignas, consecuencia de la pandemia de corona virus iniciada en marzo de 2020. Tras meses de confinamiento domiciliario o municipal, el ciudadano medio ha tenido que confrontarse a la realidad de un mundo diseñado no siempre teniendo en cuenta las limitaciones de un estado de emergencia. En este periodo de tiempo, el espacio vital se ha visto reducido a los domicilios de cada familia, muchos de ellos próximos a la categoría de *infraviviendas* a tenor de sus carencias en términos de salubridad, iluminación y ventilación (Cuenca de Blas, 2021).

Por otro lado, debido a que las salidas de los municipios se vieron restringidas durante meses, la mayoría de la población se vio obligada a utilizar sus ciudades de una manera muy diferente, buscando en sus escasos espacios verdes el ansia de apertura y libertad ofrecidos por los espacios naturales. De repente, informativos y medios impresos han visto cómo sus secciones y páginas se llenaban de artículos, reportajes y estudios acerca de la vivienda, el espacio libre o la calidad de vida en nuestras ciudades.



Figura 1. Confinamiento domiciliario provocado por la pandemia en abril de 2020 en Madrid. Agencia EFE

En primer lugar, este hecho nos permite enunciar que los procesos humanos se caracterizan por el cambio constante, en este caso, ejemplificado por una pandemia que, en cuestión de unos meses, ha transformado radicalmente nuestra manera de vivir, trabajar y relacionarnos (Cuerdo, 2020). En segundo lugar, asistimos a un cambio de paradigma social en el que temas estructurantes de nuestra vida como el habitar, la educación, el espacio público y la ciudad han pasado de ser sujetos tradicionalmente obviados o dados por sentado a constituir el centro del debate cívico actual (Higueras, 2020).



## b) Arquitectura escolar e innovación pedagógica. Hacia nuevos paradigmas de los espacios educativos

Por lo que respecta a los espacios educativos de índole pública, objeto de estudio de este trabajo, la situación es parecida. Tras décadas en las que el interés general por la configuración y naturaleza de estos espacios ha sido casi inexistente, asistimos a un nuevo escenario de discusión e interés de la sociedad. Es patente hoy día el interés mostrado por la sociedad a la hora de querer conocer y entender los procesos de diseño de los espacios educativos, asimilando de manera consciente la evolución de éstos desde las primitivas escuelas hasta los innovadores proyectos actuales en todo el mundo (Bona, 2016). Existe un consenso generalizado en el seno de la población acerca de la necesaria transformación de los espacios educativos actuales, fruto del tipo de escuela normalizadora característica de los dos últimos siglos. Los cambios sociales tienen un impacto transformador de la manera en que vivimos, nos relacionamos o trabajamos, modificando las tipologías de vivienda, centros de trabajo o modelos de ciudad.



Figura 2. Aula tradicional del modelo educativo propio a los siglos XIX y XX. Fuente: *Creative Common*.

En la educación se da, por consiguiente y de manera inevitable, el mismo fenómeno. Los espacios tradicionales se ven abocados a una necesaria transformación con el objetivo de adaptar su concreción espacial al *zeitgeist*<sup>1</sup> y a sus condiciones inherentes. En este contexto de renovación, la innovación educativa (Marin, 2016), elemento fundamental que estructura esta oleada de experiencias transgresoras asume el difícil cometido de hacer avanzar los procesos de aprendizaje y adaptar los escenarios educativos al contexto de un mundo en constante transformación fuertemente marcado por la globalización.

Equipos docentes vocacionales ejemplifican muchos de los proyectos autónomos en los que esta ardua tarea de renovación de la escuela tradicional queda reflejada. Se enfrentan diariamente a un escenario de escuelas que, en la medida de los medios

---

<sup>1</sup> *Zeitgeist* es una palabra en alemán que puede traducirse al español como «espíritu del tiempo». Hace referencia al clima, ambiente o atmósfera intelectual y cultural de una determinada era.

disponibles, éstos cada vez más escasos, intentan adaptarse a los nuevos tiempos, poniendo en cuestión los métodos clásicos y transformando los procesos de aprendizaje más ortodoxos en un contexto económico decreciente. A pesar de un entorno económico que dista de ser el deseado por todos, el terreno de la innovación pedagógica es hoy día un campo fértil y en pleno auge. Muchos son los debates en torno a los espacios educativos del futuro y en cómo éstos deben conformar la imagen de los ambiciosos programas reformistas entretejidos por los centros.

Estos proyectos se desarrollan en establecimientos educativos que por su carácter público constituyen un fiel reflejo del tejido social de los entornos urbanos o rurales en los que éstos se insertan. Tradicionalmente denostada en las últimas décadas en pos del auge de colegios privados en los que las lógicas empresariales permean en los procesos de aprendizaje, los centros públicos siguen constituyendo una apuesta clara por el derecho a la educación. Sin embargo, la década de recortes y carestías económicas en la esfera pública<sup>1</sup> ha generado una creciente desigualdad que no está afectando a todos los centros por igual, generando diferencias que son perjudiciales para el ideal de una escuela pública de calidad e igualitaria.



Figura 3. Manifestación en Madrid a favor de la enseñanza pública. Autor: Gorka Lejarcegi

A lo largo de este trabajo nos apoyaremos en un caso real de centro público de innovación pedagógica a partir de cual se analizarán aquellas cuestiones que ligan de manera directa las tesis que estructuran el proyecto educativo y la concreción espacial de los escenarios que albergan la vida escolar. De manera concreta, se hará un especial hincapié en aquellas experiencias que desde los espacios exteriores del entorno educativo están definiendo una nueva visión de los procesos de aprendizaje.

<sup>1</sup> El año 2009 fue el que más se invirtió en Educación en España: un 5,04% del PIB. En el último año sobre el que hay datos, 2018, la inversión había caído al 4,21%, según el informe del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del Ministerio de Educación. Artículo publicado en *Diario Público* el 28.10.2020. Fuente: <https://www.publico.es/sociedad/educacion-publica-riesgo-problema-no-pandemia-decada-recortes.html>

## 2.2 Aprender afuera. Procesos de aprendizaje al exterior de las aulas

### a) Adentro-afuera. Un concepto pedagógico obsoleto

Tradicionalmente, los espacios exteriores han sido considerados como esas superficies sobrantes generadas a raíz de una determinada implantación de los edificios que albergan las actividades principales ligadas a la docencia (MICOS, 2016). Este modus operandi denota la falta de interés asociada a estos espacios que sufren en la mayoría de casos la ausencia casi total de un proyecto específico que dote de valor, contenido y cualidades a los mismos<sup>1</sup>. Una lectura superficial nos haría comprender que todo aquello sobre lo cual no se pone esmero ni atención es considerado de menor rango, en pos de una sobre atención del trabajo dedicado a las aulas o espacios interiores.

Esta idea de que lo que pasa dentro tiene mayor valor que lo que pasa fuera está ligada a un tipo de enseñanza basada en la disciplina y pseudo acuartelamiento de las escuelas, heredera del modelo de escuelas fruto de la primera época industrial. Esta escuela de la disciplina y el orden no sólo ha visto como el tiempo la ha relegado a un papel casi minoritario sino que representa hoy en día, el polo opuesto hacia el que apuntan los nuevos proyectos pedagógicos, el ejemplo a evitar a toda costa.



Figura 4. Vista del patio central del *Colegio Maestro Ávila*, Salamanca. Un ejemplo claro de la ausencia de proyecto de espacios exteriores y de la sobre presencia de las canchas deportivas. Fuente: *Colegio Maestro Ávila. Educere*.

Señalaremos dos factores que han ayudado en gran medida a que los primeros cambios y movimientos en materia de espacios exteriores y educación hayan visto la luz en las últimas décadas. El primero de ellos, objeto de estudio a su vez, de este trabajo, la vinculación entre el proyecto educativo y la concreción espacial del

<sup>1</sup> *La renaturalización de los patios escolares tiene beneficios cognitivos, psicológicos y físicos*. Artículo publicado en Diario ABC el 12.05.2021. Fuente: <https://www.publico.es/sociedad/educacion-publica-riesgo-problema-no-pandemia-decada-recortes.html>



equipamiento educativo. El segundo y no menos relevante es el factor de creciente concienciación social de la necesidad de entornos de vida más sostenible y respetuosos con el medioambiente ante el panorama de cambio climático actual (Freire, 2020).

### **b) Coherencia entre proyecto educativo y concreción espacial**

En un contexto de innovación pedagógica, la coherencia de los espacios físicos del entorno educativo con las tesis formuladas y defendidas por el proyecto educativo se vuelven ineludibles. Es decir, un proyecto teórico como es el proyecto de centro, documento fuertemente marcado por una filosofía docente, unas metodologías y pedagogías propias, encuentra su formalización última en la imagen de infancia y del equipamiento educativo proyectadas (MICOS, 2016).



Figura 5. *L'espai Somiat* es un proyecto de transformación y creación de patios educativos en un centro de Picassent (Valencia) elaborado por la cooperativa *Ninos Escoles Infantils* que ha sido reconocido y galardonado por UNICEF en el certamen buenas prácticas para la infancia.

Este trabajo de diseño y concreción espacial se ha concentrado principalmente en dar forma, matices y contenido a los recintos interiores, genéricamente asociados con la imagen del centro educativo y específicamente con el aula. De este modo, se ha dejado al margen lo que ocurría fuera de éstos, abandonados a la arbitrariedad y la causalidad del uso y disfrute de algunos bancos, árboles y canchas deportivas desperdigadas por los alrededores del edificio docente. La necesidad de extender este proyecto pedagógico al yermo terreno exterior, carente de significados y carga pedagógica, pasa por la necesaria reflexión acerca de las oportunidades que éstos ofrecen en los procesos de aprendizaje. Esta simbólica salida al exterior (Careri, 2002) se ha revelado indiscutible para garantizar una implementación integral del proyecto

educativo en un contexto concreto. Este cambio de punto de vista, amable y abierto a las virtudes de los procesos de aprendizaje en el exterior, abarca por primera vez y sin distinciones, todos aquellos componentes de la vida escolar de un centro y del entorno urbano que lo rodea.

### c) La creciente toma de conciencia medioambiental

A esta necesaria coherencia interna de los proyectos educativos para con la realidad de sus centros educativos ha venido a sumarse un factor externo fundamental: la creciente toma de conciencia medioambiental de los entornos de relación (MICOS, 2017). Al inicio del documento, se ha comentado cómo hechos tan concretos como la pandemia de 2020 han movido las piezas del tablero mediático, poniendo sobre la mesa temas que, en ausencia de este contexto, seguirían en el cajón del medio-largo plazo. El contexto de urgencia marcado por el cambio climático, la progresiva degradación de los entornos naturales así como la explosión de una sociedad futura puramente urbana ha contribuido a que los discursos en defensa de entornos más sostenibles y respetuosos con el entorno permeen a todos los ámbitos de estudio, incluido el de la educación (Wild, 2007). Pesa sobre ésta pues, una gran carga simbólica implícita a estos laboratorios pedagógicos de donde saldrán los ciudadanos del mañana.

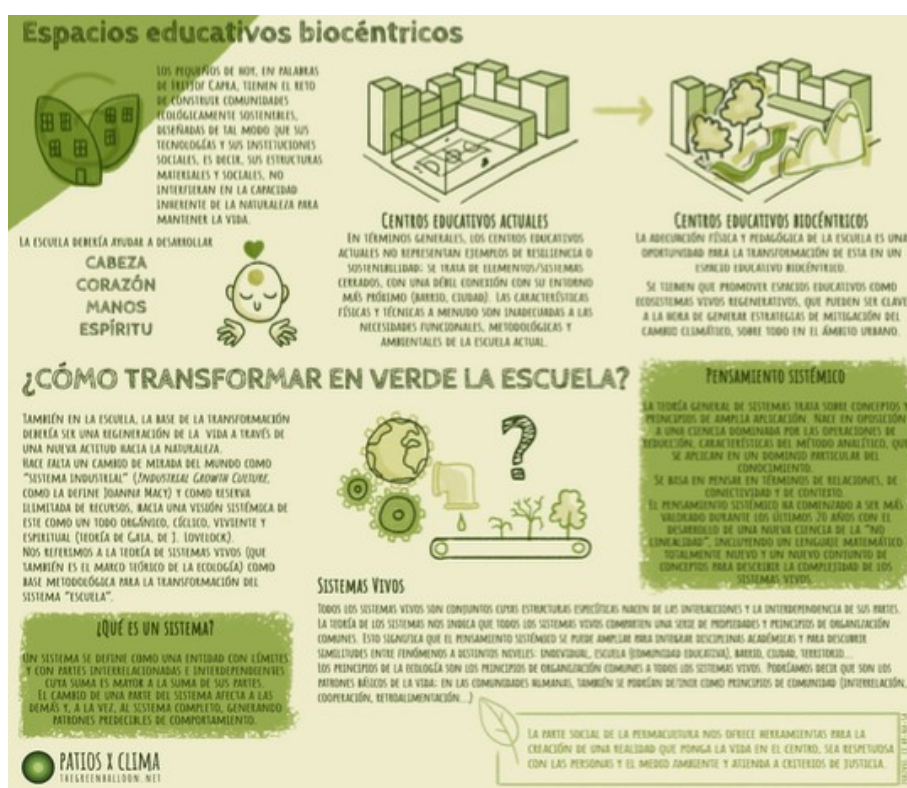


Figura 6. Infografía extraída del *Manual de Renaturalización de espacios educativos*. Fuente: *Patis X Clima*.

#### **d) De espacio sobrante a escenario primordial del aprendizaje**

Una ciudad, condicionada por su carácter colectivo y en permanente transformación, se ve obligada a adaptar su programa político a la realidad del momento histórico que le toca vivir. De la misma manera, la educación pública y los escenarios que la amparan se ven abocados al cambio experimentado por los actores y condicionantes que la forman. Desde aspectos concretos asociados a la realidad tangible de los entornos educativos como la materialidad, las decisiones técnicas bioclimáticas o la *vegetalización*<sup>1</sup>, hasta otros más abstractos ligados a la política espacial, el derecho a la ciudad o la convivencia cívica, los entornos exteriores han pasado de convertirse en un lugar residual al que nadie atendía para eruirse en escenario central del aprendizaje, donde virtudes y beneficios de un crecimiento al aire libre son el testimonio de una vida escolar cualitativa e innovadora.

En esta línea, factores como el creciente interés por las nuevas teorías pedagógicas innovadoras por parte de las familias y profesionales docentes así como el empoderamiento y toma de consciencia medioambiental de la sociedad están contribuyendo de manera positiva al avistamiento de nuevos horizontes. Este nuevo contexto está dando lugar a cambios profundos en la formalización física de los espacios educativos (Patis X Clima, 2020). Eso sí, sin querer infravalorar el buen momento general que vive el debate actual, cabría destacar que todos estos avances serían imposibles sin el esfuerzo y la dedicación de los equipos pedagógicos. Detrás de cada nuevo proyecto innovador, hay un grupo de profesionales docentes imaginando, en el afán cotidiano de los centros, los escenarios educativos del mañana.

---

<sup>1</sup> La *vegetalización* de suelos expuestos a la erosión tiene como fin el desarrollo de una cobertura vegetal que controle su degradación. El objetivo es obtener una superficie natural que amortigüe la acción de la lluvia y el viento, favorezca la infiltración, reduzca la velocidad de escorrentía, y mejore la estabilidad superficial de los taludes gracias a la acción de las raíces. Existen una amplia gama de productos naturales y geosintéticos, así como técnicas de manejo agronómico y de suelos, que pueden emplearse por separado o combinadas.

### **2.3 Estado del arte. Aspectos beneficiosos de un aprendizaje al aire libre**

En las páginas anteriores se han enunciado, quizás de un modo exiguo, algunas de las razones por las cuales se debería acordar mimo, dedicación y compromiso al proyecto de los espacios educativos y espacios exteriores de manera general y pormenorizada respectivamente. Esta llamada de atención se ve acentuada por los factores citados de coherencia programática y concienciación medioambiental que tienen en los espacios exteriores, un valor añadido que enfatiza el estudio aquí desarrollado.

En el próximo apartado de la Memoria nos adentraremos en la realidad concreta de un centro referente en innovación educativa y la comprensión de sus particularidades desde un punto de vista pedagógico y espacial. A modo de enlace y sirviendo de preámbulo, presentamos, a continuación, algunos de los beneficios y virtudes de los procesos de aprendizaje situados fuera del aula. Apoyándonos en el proyecto educativo del centro analizado, el cual ha sido consultado y estudiado con dedicación para la realización de dicha Memoria, se pretende bosquejar un breve decálogo de 5 puntos que sirva de introducción al análisis detallado de las páginas posteriores.

#### **a) Situar la salud de los niños en el centro del proceso de aprendizaje**

Durante los años de la infancia y la adolescencia se intenta proteger al niño de las vicisitudes externas tales como peligros o riesgos que comprometerían su salud e integridad física. Sin embargo, parece que en muchas ocasiones estos cuidados se reservan al ámbito doméstico o es aquí donde se intensifican. En otros ámbitos, como el educativo no siempre se tienen en cuenta o las lógicas que estructuran estos cuidados sanitarios apelan a los periodos higienistas de principios de siglo.

La salud hoy día no es sólo física sino emocional. Esta última debe entrar en los espacios educativos fomentando un ambiente saludable en todos los aspectos. Esta preocupación debe ocupar una posición central en los debates acerca de la formalización de los espacios educativos eclipsando a otras medidas de corte tecnócrata (Hart, 2006). Una escuela no es solamente un equipamiento público educativo sino la prolongación del hogar, hecho que legitima una extensión de los cuidados a los escenarios educativos y su configuración.

#### **b) Establecer un contacto directo con el mundo y sus cambios**

El proceso de *artificialización* de la realidad que nos rodea ha ido asimilándose de manera progresiva en nuestras sociedades, dando por hecho nuevos elementos extraños que han terminado de configurar una realidad de un fuerte carácter y naturaleza sintéticas<sup>1</sup>. Actualmente, esta tendencia se ha visto interrumpida en pos de una vuelta a los espacios naturales. Ya sea desde un punto de vista material o programático, un espacio natural aporta el ritmo cambiante de los procesos naturales.

---

<sup>1</sup> Rem Koolhaas, *Delirio de Nueva York*. Gustavo Gili. Barcelona, 1968. p. 22

La erosión, el cambio estacional, los fenómenos atmosféricos, el soleamiento, la sombra, etc. Todos ellos son elementos que han constituido el contenedor vital para muchas civilizaciones desde los albores de la humanidad y que ahora en un tiempo muy reducido están siendo suplantados por otros de origen artificial.



Figura 7. Recogida masiva de almejas en la playa de *Umi No Kouen*. Se esparcen toneladas de almejas previamente por la playa, las cuales son recogidas posteriormente por familias con niños que han pagado una entrada para acceder al recinto y pasar una jornada en esta recreación de la naturaleza. Fuente: Blog Vida en Japón.

Posibilitar la convivencia con un entorno cambiante es un factor determinante para los alumnos, que acaban por asimilar el cambio como parte del ciclo natural y de sus propias vidas (Bruner, 1984). Este factor de resiliencia termina por formar parte del aprendizaje del niño que presentarán mayor facilidad para adaptarse a los numerosos cambios experimentados a lo largo de su vida.

### **c) Fomentar tiempos plácidos, lugares amables y en armonía con los procesos naturales**

Los escenarios educativos deben constituir un oasis dentro de nuestras agitadas sociedades que se debaten entre la prisa y la urgencia del cortoplacismo capitalista (Wild, 2007). Este frenesí tan presente en la vida exterior no debería penetrar en los ámbitos educativos ya que así se privaría a los alumnos de la necesaria libertad y estado desinhibido que caracteriza esta etapa vital para el desarrollo de la personalidad (Paz, 1950).

Por ello, en la programación y diseño de estos espacios, debe primar una búsqueda de la calma y la armonía, fomentada a su vez por el contacto con los procesos naturales. Esta amabilidad y benevolencia, tan características de los niños, debe ser la regla a seguir a la hora de definir el proyecto espacial de un centro educativo (Pikler, 1969). La escuela no debería imponer ni ritmo ni jerarquías y los espacios educativos deben responder a las necesidades individuales de cada niño, respetando su proceso de aprendizaje y ritmo de vida propios e intransferibles.



#### **d) Vincularse y desarrollar una consciencia plena y profunda con el entorno**

La voluntad de proteger los entornos educativos de la aceleración y vértigo de la realidad exterior no tiene el objetivo de generar una situación de aislamiento, la cual crearía unas barreras contraproducentes en el proceso de aprendizaje. Todo lo contrario, el niño u adolescente necesita conocer los límites de su entorno para ir situándose en el mundo que se va abriendo delante de él, con infinitas posibilidades. Desde la escuela, lugar idealizado para la observación consciente y la praxis autónoma (Mari, 2002) se desarrolla una consciencia plena y profunda con el entorno, situado al alcance de la mano y nunca desconectado de la realidad escolar, un laboratorio de creación manual (Pallasma, 2012).

Sin embargo, esta afirmación puede parecer contradictoria en relación a lo expuesto en el apartado b. He aquí donde radica la importancia de contar con un proyecto que reflexione acerca del rol de los espacios educativos como filtro de esa realidad exterior. No se trata de ofrecer una versión amable de lo que hay fuera sino de fomentar una mirada comprometida y respetuosa con el mundo.

#### **e) Inculcar valores cívicos desde la educación, la igualdad y el derecho espacial**

La mirada consciente con el entorno permite sacar los espacios educativos de ese oasis de tranquilidad, sosiego e irrealidad que los caracteriza. Un cambio de perspectiva permitiría entender estos espacios como lugares de ensayo en los que se desafíen retos de la sociedad como la igualdad, la equidad y el derecho espacial (Lefebvre, 1968). El ámbito educativo permite crear una burbuja provista de protección en la que esbozar nuevas formas de relacionarnos, nuevas formas de vivir el espacio público o privado, nuevas maneras de aprender y de crecer (Gilbert, 2014).



Figura 8. Fotograma del cortometraje *Espace*, Éléonore Gilbert (2014). La hija de la directora es filmada mientras explica con ayuda de dibujos las condiciones de injusticia espacial derivadas del funcionamiento clásico de los patios escolares, dominados por las canchas polideportivas, utilizadas predominantemente por niños. Fuente: Filmin

### **3. ANÁLISIS DE UN CENTRO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

#### **3.1 Introducción al contexto del centro**

En esta primera parte de la Memoria se presentarán diversos aspectos del centro de innovación pedagógica analizado de cara a ofrecer al lector una imagen de conjunto de éste y su entorno físico-social inmediato. Este imaginario común nos servirá de base documental del trabajo y punto de partida de la investigación y propuesta desarrollados en los apartados posteriores del presente trabajo.

#### **a) Génesis del proyecto educativo**

El establecimiento educativo analizado es un conocido centro de innovación pedagógica situado en una localidad del área metropolitana de Barcelona. A pesar de su breve historia, dicho centro alberga una intensa trayectoria en cuanto a modelos alternativos al sistema convencional, constituyendo uno de los referentes indiscutible en materia de innovación y política espacial de Catalunya. El trabajo desarrollado a lo largo de los 15 años de vida del proyecto, la ha consagrado como una de las más destacadas instituciones públicas volcadas en la transformación activa de los procesos de aprendizaje de los escenarios educativos. Este proyecto renovador encuentra sus orígenes en la voluntad y empeño de un colectivo de profesoras que pertenecían al *l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE)* de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. A raíz de haber coincidido en varios centros educativos del entorno, se fue fraguando el deseo de proponer modelos alternativos a los modelos tradicionales instaurados en la órbita de los centros públicos. La oportunidad de apertura de un nuevo centro de educación infantil y primaria en la localidad, hizo que el grupo de profesores afines hiciese lo necesario por coincidir en los primeros pasos del nuevo proyecto. Este factor es clave para comprender el conjunto de indicadores aquí analizados: la dimensión y el carácter público del proyecto es un factor definitorio para el caso de estudio aquí desarrollado.

#### **b) Composición social del alumnado**

El centro ha pasado por diversas fases desde su creación, a través de las cuales éste ha visto como la composición socioeconómica de las familias del alumnado se ha visto modificada ante las vicisitudes de un barrio de carácter popular con mucha movilidad poblacional sujeto al contexto de crisis económica de los últimos años. Estas oscilaciones han marcado el sino de los primeros años de la escuela, implantada desde cero en un barrio depauperado que carecía de equipamientos educativos.

Un porcentaje de alumnos procede de municipios distantes, cuyas familias, ocupadas en profesiones liberales, realizan trayectos diarios de decenas de kilómetros a causa del interés depositado en el proyecto educativo del centro. Este tipo de familias son de clase media alta y viven generalmente en municipios de mayor renta cercanos a la localidad. La ubicación estratégica del equipamiento, situado en un lugar central de un

área densamente poblada y conectado fácilmente por las vías rápidas cercanas, posibilita un acceso eficaz desde ciudades vecinas en vehículo privado. Frente a este colectivo de familias encontramos otro, de corte más humilde, residentes en las zonas próximas al centro, ya sea en el municipio mismo o en los directamente próximos. En años anteriores, este colectivo de familias no presentaba mucho interés en los procesos educativos desarrollados en el centro produciéndose un desplazamiento de los alumnos matriculados hacia otros centros del municipio de corte más tradicional. En cambio, desde hace unos cursos, se percibe un creciente interés en el seno de estas familias por la escolarización de sus hijos en el centro constituyendo un claro cambio de tendencia en el barrio.

Esto, se debe, según el cuerpo de profesores, al cambio de imagen exterior del centro, que ha pasado de ser considerado un lugar aislado de experimentos educativos controvertidos a consagrarse como un centro innovador y un entorno agradable para los alumnos, respaldado por el testimonio de las familias que llevan vinculadas desde hace años al proyecto educativo. En este nuevo contexto, los cursos se llenan rápidamente por las familias locales a las cuales se les da prioridad de matriculación por proximidad. De manera puntual, debido a que algunas plazas quedan libres, sigue ocurriendo que familias de otros municipios decidan matricular a sus hijos e hijas en este centro. Prácticamente todos los alumnos del centro son de nacionalidad española así como sus padres. Sin embargo, se observa un porcentaje elevado de alumnos del centro cuyos padres son de nacionalidad extranjera que constituiría aproximadamente un 20% del alumnado. Entre las diferentes nacionalidades no hay ninguna dominante, contando con padre o madres nacidos en países como Cuba, Paraguay, Brasil, Reino Unido o Senegal.

En resumen, podría afirmarse que la asimilación del centro y su proyecto educativo por parte del tejido social del barrio, no ha sido gradual, produciéndose importantes interferencias en momentos concretos y teniendo éstas un impacto en la pérdida de heterogeneidad del alumnado. Sin embargo, puede afirmarse que, a pesar de las tendencias de los últimos años, el alumnado sigue presentando rasgos evidentes de diversidad socioeconómica. Este contexto hace del centro un reflejo bastante fidedigno de la composición social actual de la población en esta zona geográfica.

### **c) Entorno físico-social**

El centro ocupa una gran parcela en pendiente en el límite de un tejido residencial de carácter popular y una zona de actividades terciarias de reciente creación, situado en el extremo sur del municipio y en contacto con un importante nudo de carreteras metropolitanas. A pesar de la excentricidad del equipamiento respecto a la morfología urbana de la ciudad a la que pertenece, el centro se sitúa en una zona metropolitana de gran accesibilidad. La proximidad al corredor de infraestructuras ferroviarias y automovilísticas, punto en el que convergen las principales autopistas y vías rápidas de la zona así como uno de los accesos estructurantes a la capital, lo sitúa en un lugar

estratégico desde una lectura de la compleja movilidad de la aglomeración urbana de la capital.

El barrio en el que se inserta es un tejido residencial de los años del desarrollismo, por lo tanto el parque de viviendas es de baja calidad y en muchos casos, en avanzado estado de deterioro físico. De manera complementaria, no existen promociones de viviendas nuevas en el entorno inmediato al centro, encontrándose éstas en el otro extremo de la ciudad. Se trata, pues, de una zona de poca proyección demográfica y escasas oportunidades de desarrollo urbanístico y crecimiento poblacional, destacando sobre todo el carácter terciario e industrial implícito de la zona, marcada por la presencia del polígono de actividad en el que se inserta.

#### **d) Oferta formativa, organización y gestión académica**

El centro ofrece educación infantil y primaria así como educación secundaria obligatoria (ESO) bajo la modalidad, cada vez, más común del instituto-escuela. Las comunidades de infantil y primaria echaron a andar en 2004 mientras que la inauguración oficial del instituto no se produjo hasta 2019, hace ahora 2 años. Actualmente, solamente puede cursarse primero y segundo de ESO de manera que cada nuevo año se impartirá un curso superior hasta alcanzar cuarto de la ESO. Por el momento, no existe ningún proyecto para cursar otros estudios como bachillerato o ciclos formativos. La reducida escala del centro, con tan sólo 4 grupos de secundaria, unida a las características específicas de un proyecto educativo único, confieren al centro una imagen de pequeña familia, en la que el contacto natural y directo entre niños y adultos demuestra el éxito de una aventura basada en la confianza y el respeto mutuos.

El centro está dirigido por cuatro personas: la directora, la jefa de estudios, la secretaria y la coordinadora pedagógica. Éstas componen el equipo directivo y realizan diferentes tareas de gestión administrativa y pedagógica. Además del equipo directivo, otras siete docentes forman el equipo de coordinación, siendo éste el núcleo de las diferentes comunidades y líneas de trabajo del centro. Aunque todavía no disponen de un documento de proyecto de calidad y mejora continua, el equipo docente afirma que va actuando en función de cómo ve la situación en los diferentes niveles del centro. En primer lugar, observan cómo reaccionan los grupos en el momento de transición del colegio al instituto estudiando detalladamente las carencias y necesidades, para después, proponer cambios y mejoras aplicables en el nivel analizado. En función de este análisis, el centro actúa siempre con un compromiso de calidad respecto al aprendizaje. En esta línea de análisis y mejora continua de los procesos y estrategias educativas, cabría subrayar la importancia de las reuniones del cuerpo docente, momento de convergencia de los asuntos activos en materia de gestión de centro y comunidad educativa.

En relación a los aspectos organizativos cabe volver a señalar que se trata de un proyecto en absoluta construcción en el que tan solo hay dos cursos de secundaria en activo. Hasta ahora, maestros e integrantes del equipo directivo trabajan bajo una

fórmula de ensayo y error, amparada por las concesiones y contexto experimental que permiten el distintivo apelativo de centro de innovación pedagógica. Por ello, es poco eficaz realizar comparativas con otros centros al uso. Los proyectos de aprendizaje van probándose y se debate en las reuniones periódicas acerca de su pertinencia a medida que éstos van planteando cuestiones más o menos incómodas. No existen, por tanto, las pesadas estructuras del aparato educativo y las personas que de manera vocacional se entregan al proyecto cuentan con márgenes generosos a la hora de implementar nuevas ideas o proyectos.

A pesar de esta excepcionalidad, que constituye, sin dudas, el rasgo identitario más destacado del centro, existen algunos puntos comunes a otros establecimientos. No hay que olvidar que trata de un centro público regido por el *Departament d'Educació* y que por lo tanto, muchos de los aspectos de la vida escolar se encuentran estipulados por una normativa común. El centro de secundaria cuenta, como ocurre en otros de la esfera pública, con el personal docente y de administración y servicios. Sin embargo, su condición como nuevo centro de secundaria, permite a la junta directiva realizar entrevistas y proponer profesores durante los primeros cinco años de rodaje. A partir de este momento, deberán aceptar los profesores que vayan llegando de las listas u oposiciones, algo que está pasando ya en este momento con las bajas por confinamiento y que ya es habitual en los cursos de infantil y primaria.

### **3.2 Análisis del proyecto de centro y su dimensión espacial**

El proyecto educativo del centro tiene como objetivo esbozar una imagen de infancia determinada, cuyos fundamentos estructuran la vida escolar en sus diferentes facetas. En este apartado destacaremos a modo de introducción y sin entrar a desarrollarlos, los criterios principales. A continuación, nos centraremos en aquellos aspectos teóricos de la filosofía docente del centro que hacen mención a las características espaciales de éstos, objeto de estudio de la presente Memoria.

#### **a) Síntesis de los ejes pedagógicos del proyecto educativo**

##### **1. Una mirada respetuosa y una apuesta por los procesos de aprendizaje**

Priorizar los procesos de aprendizaje en detrimento de las relaciones tradicionales de enseñanza en las que un alumno recibe magistralmente información y conocimiento del profesor. El respeto por los ritmos individuales y características propias del niño son ingredientes de la fórmula de aprendizaje del centro. Cada individuo porta una cultura intrínseca a éste y presenta unas capacidades genuinas. En este marco de trabajo, el profesor asume un rol de acompañante y facilitador, el cual requiere por parte del adulto una actitud lenta y paciente<sup>1</sup>.

##### **2. Aprender desde la experiencia en espacios y tiempos de bienestar**

El centro defiende la importancia de ofrecer experiencias reales de aprendizaje huyendo de las tradicionales simplificaciones impuestas por las restricciones del entorno escolar. Estos procesos de intercambio se dan en entornos cualitativos que acaban por integrar el aprendizaje y las vivencias del niño. El bienestar se vincula con la armonía necesaria en los años de crecimiento, generándose espacios de desarrollo que se dilatan en el tiempo y que permiten alcanzar el grado de profundidad necesario para cada individuo.

##### **3. Autonomía, toma de decisiones y autogestión**

En cada arista del proyecto, se observa la importancia consagrada al fomento de la autonomía y toma de decisiones por parte del niño, difuminando las relaciones tradicionales de jerarquía profesor-alumno o padre-madre-hijo-hija. La búsqueda de los límites de manera constante lleva al niño a plantearse la autogestión a muchos niveles, ya sean emocionales o referentes a una acción concreta. Los maestros son los encargados de velar por el buen desarrollo de estas claves de funcionamiento, fomentando vínculos afectivos desde la intimidad y la cercanía.

##### **4. La importancia de documentar y registrar los procesos**

Por último, existe por parte del centro una fuerte voluntad en el registro sistemático de los diferentes aspectos que componen la realidad caleidoscópica de la vida escolar. La propia autodefinición de proyecto vivo y en constante revisión, hace que este registro consciente se vuelva fundamental, permitiendo crear una base documental que es vital

---

<sup>1</sup> Ejes del proyecto educativo del centro analizado. Ver *Anexo 7.1 Datos no publicables*.

ante cualquier análisis cualitativo o formal. Este carácter documentalista de los profesionales docentes que integran el claustro favorece una comunicación viva y con contenido de cara a la proyección exterior de la imagen del centro y de la relación con las familias.

## **5. La creación de un vocabulario y universo propios**

Consciente de su excepcionalidad y vocación transformadora, el proyecto de centro plantea el uso de nuevos términos para designar a los actores y elementos que configuran el proceso de aprendizaje. Términos como profesor, alumno o aula han pasado a convertirse en maestro, niño y espacio. Esto, que para muchos podría ser considerado baladí, está respaldado con argumentos claros y contundentes por parte del equipo directivo. El objetivo de crear un nuevo vocabulario parte de la necesidad de superar conceptos que forman parte de un sistema educativo con graves patologías. Estas nuevas nomenclaturas recuperan ciertos valores del papel del maestro en la educación pública. Se rechazan de esta manera las muy recurrentes relaciones de jerarquía entre profesores y alumnos, las cuales reflejan la omnipresencia y excesiva importancia otorgada a la disciplina y al mantenimiento del orden en los sistemas educativos tradicionales.

### **b) Claves específicas para entender el proyecto espacial**

#### **1. Un proyecto estético ad-hoc**

Para el centro, existe una relación ineludible entre el proyecto teórico y su concreción espacial, el cual se materializa en un proyecto estético que define de manera unilateral la imagen de infancia introducida con anterioridad. Todas las decisiones implementadas en el centro acaban configurando un universo visual que es al mismo tiempo un reflejo del momento vital del grupos y un elemento constituyente de la imagen global del centro.

(...) La organización y el cuidado por un espacio-escuela que sea amable, rico y sereno nos lleva a hablar también de la estética como un idioma. Hay una clara tendencia a hablar desde un lenguaje vinculado al símbolo y por tanto ligado a la metáfora, a la paradoja o a otras formas que permitan pensar en términos más amplios, menos convencionales. El proyecto estético define también una ética educativa en la selección de objetos y materiales<sup>1</sup>.

A pesar de la presumida naturalidad buscada en los procesos de colonización de los espacios, finalmente todo responde o entra en consonancia con el proyecto estético del centro que es revisado cada cierto tiempo. Esta temporalidad condiciona la formalización de los espacios, la manera de ilustrar los proyectos en curso y hacerlos tangibles en el espacio, el cual debe ser proyectado de modo que pueda asumir nuevas configuraciones programáticas a corto y medio plazo.

---

1 Op. Cit. p.22

## **2. Cromatismo armónico y selección de materiales y objetos**

Esta preocupación por la estética de los espacios acaba afectando a la materialidad y cromatismo de los elementos que los constituyen tales como paramentos, tonos, superficies u mobiliario diverso. De manera general existe un cuidado acercamiento a la materia a la hora de adquirir nuevos materiales o encargar mobiliario para vestir los espacios.

(...) La selección de materiales que se ofrecen a los niños supone todo otro eje de investigación potente y continuo por la escuela. Los materiales siguen la tendencia de ser poco estructurados y muy abiertos de posibilidades, siguiendo al mismo tiempo un recorrido que va desde materiales muy poco concretos, a materia les más específicos o con requerimiento de mayor abstracción. Se procura que los materiales sean con cualidades lo más naturales posibles, también con las formas más orgánicas posibles (sobre todo en los primeros años), favoreciendo también así una relación cualitativa con ellos<sup>1</sup>.

La ambición del proyecto es, por consiguiente, es generar ambientes cálidos que evocan la domesticidad del aprendizaje basado en relaciones armónicas de intimidad y confianza en la que los alumnos se sientan libres de jerarquías y prejuicios espaciales.

## **3. El espacio de vida como un gran hábitat comunitario**

Ya se ha comentado el empleo por parte de la comunidad de un vocabulario específico a la hora de denominar a actores y espacios. Del esfuerzo empleado en crear este universo propio y genuino del centro y la búsqueda de la domesticidad y la calidez que le son necesarias, nace el espacio como sustituto del aula tradicional y lugar central del proyecto educativo.

(...) Cada Comunidad cuenta con sus espacios específicos, es decir, cada una de ellas está concebida como un gran hábitat comunitario donde las acciones transcurren en modalidades diversas. Concebimos el espacio como un gran hábitat, entendiendo hábitat como el espacio que se transforma en lugar a partir de las acciones que hacen los niños y niñas<sup>2</sup>.

De esta manera, el espacio se convierte en el epicentro de la vida escolar respondiendo a las condiciones de flexibilidad espacial y disponibilidad asociada al metamórfico ritmo del grupo-clase. Existe una condición de partida que define la morfología del espacio: éste existe en función de los procesos de aprendizaje que alberga y no al contrario.

## **4. Permeabilidad visual y fluidez espacial**

Por último, en aras de prolongar y extender el catálogo de teorías pedagógicas a toda la superficie del centro, existe una voluntad interna por reducir al mínimo necesario los límites y barreras visuales. Esta búsqueda de la permeabilidad visual se traduce en

---

1 Op. Cit. p.22

2 Op. Cit. p.22



aulas abiertas a los espacios intersticiales así como la carga programática de éstos últimos, hecho que enfatiza el carácter fluido y continuo de los espacios educativos.

(...) Hemos pensado espacios con gran permeabilidad entre ellos, conectados, amables, con un cromatismo armónico. Espacios muy visibles entre ellos, con ventanas que conectan el afuera y el adentro, últimamente hemos sacado las puertas,... hay una fluidez muy grande entre ellos<sup>1</sup>.

### **c) Extender el proyecto espacial a los espacios exteriores**

Finalmente, el proyecto educativo reclama la necesidad de prolongar las teorías pedagógicas cristalizadas en el proyecto espacial más allá de los límites físicos de los espacios interiores del centro. De esta manera es posible contar con un entorno educativo definido y estructurado de manera integral por los principios desarrollados en los apartados anteriores.

(...) Afuera las cosas suceden de manera diferente porque no hay techo, quizás porque no hay paredes, quizás porque al fin y al cabo crece la vida sin permiso. Y entonces, salir afuera equivale a tumbarse y escuchar finamente esta vida que crece y que se encomienda, porque también fuera se encomiendan cosas, la tierra húmeda del día lluvioso, las gotas de rocío de la mañana, el olor del gusano y la suciedad del fango cuando se seca. Por ello, somos seres vulnerables a todo lo de fuera, ya que salir afuera equivale también a exponerse, a ser tocado, penetrado y sorprendido permanentemente<sup>2</sup>.

Este afuera es entendido de manera unívoca por el proyecto de centro, diferenciando dos aspectos o elementos constituyentes de la dimensión exterior de los procesos de aprendizaje enraizados en la vida escolar: los jardines de la escuela y las salidas fuera del centro.

(...) Uno de los retos de la escuela es precisamente buscar, dentro del lugar donde se ubica, la posibilidad para los niños de estar en contacto con entornos naturales. Como creemos fundamental en este contacto, también se han realizado acciones importantes en este aspecto; algunas de ellas relacionadas con el espacio exterior de la escuela, convertido en jardín, otros en la búsqueda de momentos de contacto físico y frecuentes en entornos naturales fuera de la escuela<sup>3</sup>.

### **1. Los Jardines de la Escuela**

El *Departament d'Educació* entregó un patio adaptado a las normativas en cuestión de espacios educativos, equipado con canchas deportivas y zonas de esparcimiento. Durante un periodo intenso de trabajo interno, el espacio fue completamente

---

1 Op. Cit. p.22

2 Op. Cit. p.22

3 Op. Cit. p.22

transformado dando lugar a los denominados jardines. La génesis del proyecto y su evolución serán detallados en el apartado de conclusiones, como ejemplo de buena práctica para un trabajo colaborativo de calidad entre docentes y arquitectos en la concreción espacial y el diseño de los espacios exteriores.

El resultado de esta aventura son unos jardines diseñados como espacios de aprendizaje, de juego y de investigación. A imagen de lo ya comentado acerca de los espacios de cada comunidad, éstos constituyen territorios de posibilidades a merced de los procesos de aprendizaje que en él se desarrollan. A pesar de estar pensados y proyectados de manera previa son espacios que acogen aquello incierto que aporta un espacio natural así como el factor temporal de los mismos.

La franja horaria destinada al uso y disfrute de estos espacios exteriores, acotada en la mayoría de centros en uno o dos periodos de tiempo definidos, no existe como tal. No hay un único momento en el que se salga afuera, lo que posibilita la presencia de grupos de niños durante todo el día afanados en las experiencias más variopintas.

## **2. Experiencias de contacto con la realidad exterior**

Para terminar, cabría mencionar el segundo componente de la definida dimensión exterior de los procesos de aprendizaje recogidos en el proyecto de centro. Sobre éstos no hay información relevante que hable del proyecto espacial pero merece la pena citarlos con el objetivo de acabar de completar la realidad poliédrica de la vida escolar del centro. Estas salidas al exterior se diferencian en la temática u objetivo de la misma así como la naturaleza o distancia a la que se sitúa el lugar que acoge la actividad.

De esta manera tendríamos en primer lugar los paseos realizados a lo largo de una mañana a una zona cercana situada en el mismo municipio, ésta realizada a pie o en patinete, o bien aquellos con destino a municipios distantes, realizados en bicicleta. Estos últimos tendrían una componente de práctica deportiva asociada mientras que las visitas temáticas estarían dirigidas al ámbito de la divulgación y de la cultura. Un apartado está dedicado a la importancia del mantenimiento de la imagen del centro durante estas salidas al exterior.

En último lugar, cabría destacar los denominados grandes trayectos y días especiales, momentos álgidos del curso escolar en el que se realizan estancias y grandes viajes a la naturaleza así como la celebración de jornadas festivas y de apertura al municipio respectivamente.

### 3.3 De la teoría a la práctica: análisis funcional y morfológico de centro

#### a) Accesos, flujos e implantación

El centro se ubica en una gran parcela en desnivel, a la cual se tiene acceso por cuatro de los costados. La configuración de la parcela y la facilidad del acceso a cualquiera de los laterales de la misma, permite que la escuela infantil, primaria y secundaria tengan puntos de acceso diferenciados. Frente al colegio se encuentra un conjunto de viviendas plurifamiliares en bloque, bajo las cuales se encuentran numerosos locales comerciales y un generoso acerado arbolado. El acceso principal se produce por esta vía superior, travesía del municipio recientemente pacificado bajo la definición de una velocidad máxima de 20km/h. Se sitúa aquí también el acceso carga y descarga de mercancías, debido a la proximidad de la cocina-comedor, la conserjería y los espacios destinados a la logística del centro.

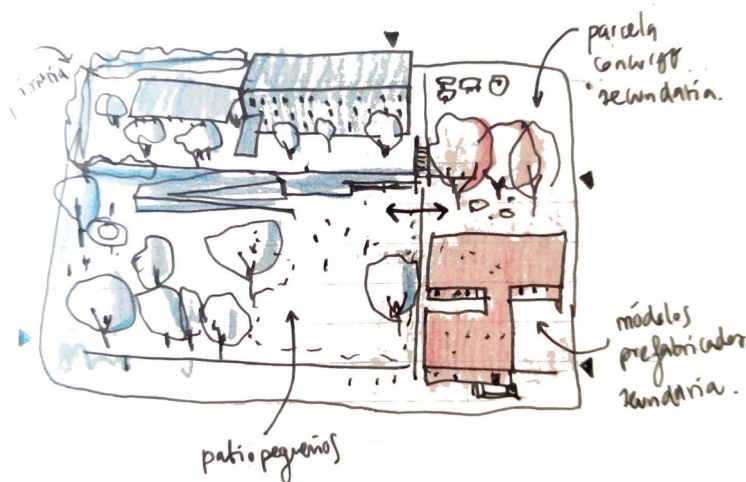


Figura 9. Croquis de conjunto del centro de innovación pedagógica analizado. Fuente: elaboración propia

Los volúmenes construidos se sitúan en la zona superior de la parcela, respondiendo a una lógica de continuidad del frente urbano aquí presente. Este conjunto volumétrico está formado por el edificio de primaria, que consta de 3 plantas sobre rasante y el de infantil, de una única planta. Ambos edificios están emplazados uno a continuación del otro, construidos sobre una plataforma artificial situada a la cota de la calle superior. Esta operación es posible gracias a una diferencia de cota altimétrica de 5 metros aproximadamente entre ambos niveles. Ello permite concentrar la ocupación de la parcela en este extremo superior, liberando el resto para el desarrollo del proyecto de espacios verdes, fomentando la comprensión simbólica y física de dos enclaves perfectamente diferenciados.

Esta plataforma es utilizada en su parte superior como espacio de recreo por los grupos de infantil y primaria, ofreciendo una vista agradable del paisaje circundante, fuertemente marcado por las montañas cercanas a la localidad. Bajo ella, se sitúan

espacios de actividad ligados al nivel inferior como son el gimnasio, el taller de construcción, aseos y zonas de almacenaje.

Una rampa de cómoda pendiente y generosa anchura, posibilita la conexión entre ambas cotas de la parcela, uniendo la zona construida superior con los espacios libres situados en la zona inferior de la parcela, en contacto con el polígono industrial. Este elemento de proyecto, dadas sus dimensiones, tiene además de las características estrictamente funcionales de accesibilidad y conexión, una clara vocación de *promenade*<sup>1</sup> e integración paisajista del entorno. Una escalera situada en el extremo opuesto viene a complementar el esfuerzo de la rampa posibilitando una conexión más rápida y directa entre ambos niveles. En esta cota del proyecto se desarrolla el proyecto de espacios verdes asociado a la escuela infantil, con sus numerosos y variados ambientes. Este proyecto así como la definición y vocación de cada uno de sus diferentes espacios será el objeto del apartado dedicado a los espacios exteriores, situado más adelante en este punto de la Memoria.

## **b) El centro de secundaria**

El edificio dedicado a secundaria está situado en el extremo oriental de la parcela, ocupando únicamente la parte baja de ésta, debido a la existencia de un aparcamiento público situado en la zona superior, delimitado por un muro de contención que marca el desnivel entre las dos zonas. El acceso al instituto provisional se realiza directamente desde la calle o a través del edificio de primaria, en su cota inferior.

El centro de secundaria provisional está formado por un conjunto de 3 módulos prefabricados unidos entre sí por un pasillo central que es utilizado como espacio de trabajo. En resumen, los diferentes espacios internos y exteriores que forman el equipamiento son:

<b>Espacios de trabajo</b>
2 aulas polivalentes para los grupos de 13 años o 2º de ESO (2 módulos)
3 aulas polivalentes para los grupos de 12 años o 1º de ESO (3 módulos)
El espacio de unión y circulación intersticial que sirve de zona de trabajo a los alumnos, lugar de almacenaje de los zapatos, reunión, etc.
<b>Espacios auxiliares</b>
1 cocina recientemente equipada en uno de los módulos, la cual se utiliza como espacio de ensayos, talleres de arte y música y comedor de los profesores.

<sup>1</sup> "la arquitectura se camina, se recorre y no es de manera alguna, como ciertas enseñanzas, esa ilusión totalmente gráfica organizada alrededor de un punto central abstracto que pretende ser el hombre, un hombre quimérico munido de un ojo de mosca y cuya visión sería simultáneamente circular. Este hombre no existe, y es por esa confusión que le período clásico estimuló el naufragio de la arquitectura" Le Corbusier, Mensaje a los estudiantes de arquitectura, Buenos Aires, Ediciones Infinito, 2008. pág. 32

3 núcleos húmedos que albergan los lavabos y servicios.
1 despacho para los maestros, administración y almacenaje de material fungible.
<b>Espacios exteriores</b>
Una zona exterior arbolada y sombreada equipada con bancos y mesas en la que se congregan para el almuerzo.
Un pequeño huerto escolar
Una zona exterior poco acogedora equipada con dos mesas circulares.
Un aparcamiento de bicicletas y patinetes
Un camino de circulación perimetral en hormigón
Un parque municipal situado en la parcela situada al otro lado de la calle del colegio, equipado con zona de merenderos, juegos infantiles, zonas arboladas con sombra generosa y vastas áreas de esparcimiento. No forma parte del recinto.

Tabla 1. Programa espacial del centro provisional de secundaria. Fuente: elaboración propia

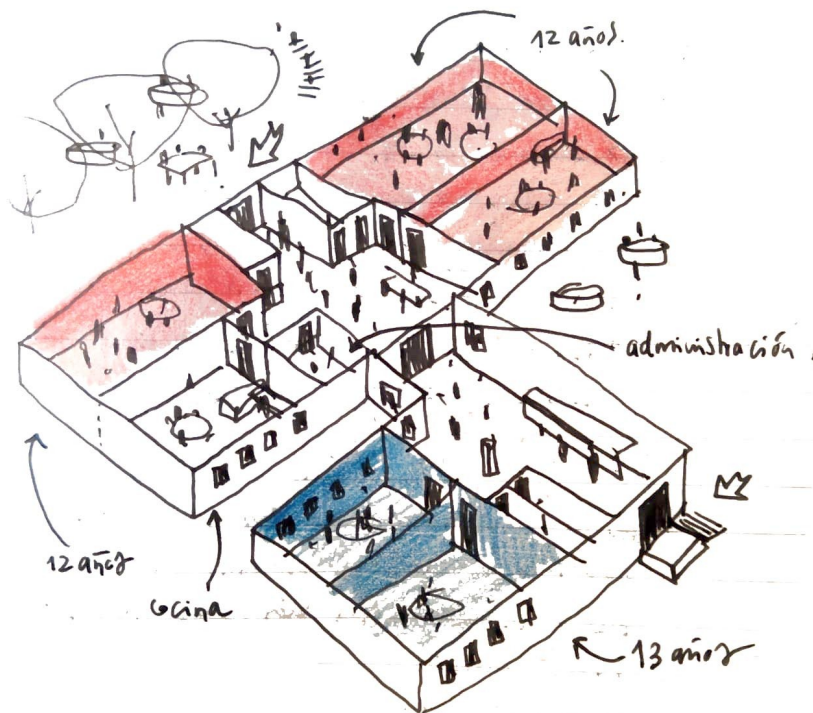


Figura 10. Croquis de conjunto del centro provisional de secundaria. Fuente: elaboración propia

### c) Comprensión de un espacio de trabajo

El aula es un espacio diáfano de reciente creación que gracias a diversos muebles consigue crear espacios diferenciados. Existe un espacio destinado a las conversaciones de grupo que tienen lugar en un rincón donde hay dos sofás y una gran alfombra. 4 grandes mesas en torno a las que trabajan los estudiantes están dispuestas en el espacio de manera que éstas no sigan una jerarquía específica. Hay estanterías murales en las que hay libros y objetos varios y otras estanterías bajas que delimitan el espacio en torno a cada mesa de trabajo. La luz es blanca y no ayuda a conseguir esa sensación de confort y calidez buscada por el proyecto de centro. El hecho de que, por motivos de lucha contra la epidemia, las ventanas tengan que permanecer abiertas no ayuda a crear un ambiente cálido a principios de diciembre. Las puertas se mantienen siempre abiertas y los alumnos pueden entrar y salir cuando lo desean, siempre que no estén implicados en algún tipo de acción que incluya al conjunto del grupo y requiera de su participación activa.

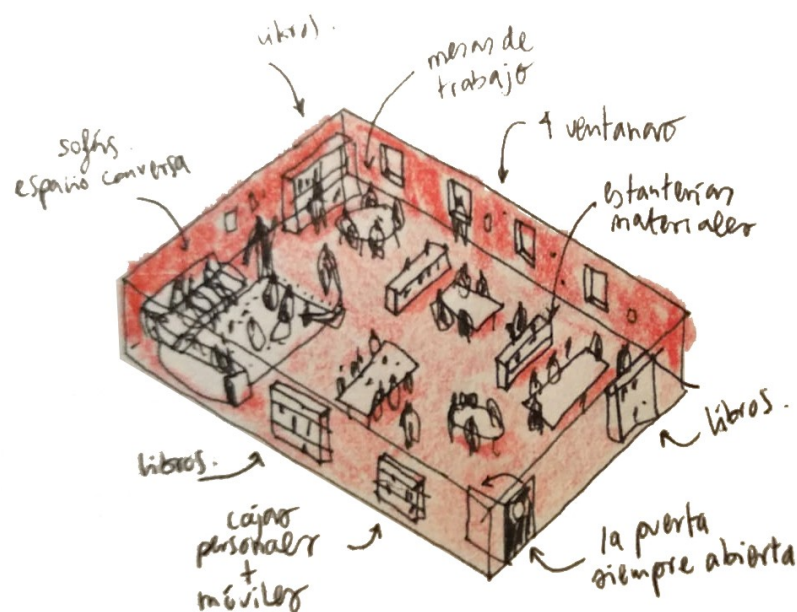


Figura 11. Croquis de funcionamiento y organización espacial de un espacio de trabajo. Fuente: elaboración propia

### d) Comprensión de un espacio intersticial interior

Como se ha explicado anteriormente, la entrada y salida de los alumnos de los espacios de trabajo se produce de manera constante. Esta libertad de movimiento es seña de identidad del centro y aporta un carácter doméstico indiscutiblemente ligado al proyecto educativo. Las puertas de los espacios permanecen abiertas y los grupos de diferentes clases pueden mezclarse y colonizar el espacio de circulación situado entre éstos. En estos lugares comunes, hay mesas y estanterías que son ocupados por los diversos grupos en función de las actividades realizadas. Existen también muebles

altos con canastas individuales, utilizadas por los alumnos para depositar sus pertenencias y su calzado, en el momento de llegada y salida del centro.

A pesar de ser un espacio poco atractivo y de reducidas dimensiones, este espacio es muy valorado por los alumnos ya que en él gozan de una impresión de cierta libertad, en contraposición con el espacio de trabajo, más parecido a un aula tradicional. Este espacio ocupa un lugar importante en el proyecto espacial del centro ya que se trata del nexo de unión entre los diferentes grupos en el que poner de relieve los proyectos en curso desarrollados por cada grupo. Los muros disponibles se utilizan para colgar los trabajos en curso y otras referencias notables mientras que algunos muebles bajos permiten la exposición de piezas o manufacturas elaboradas por los alumnos.

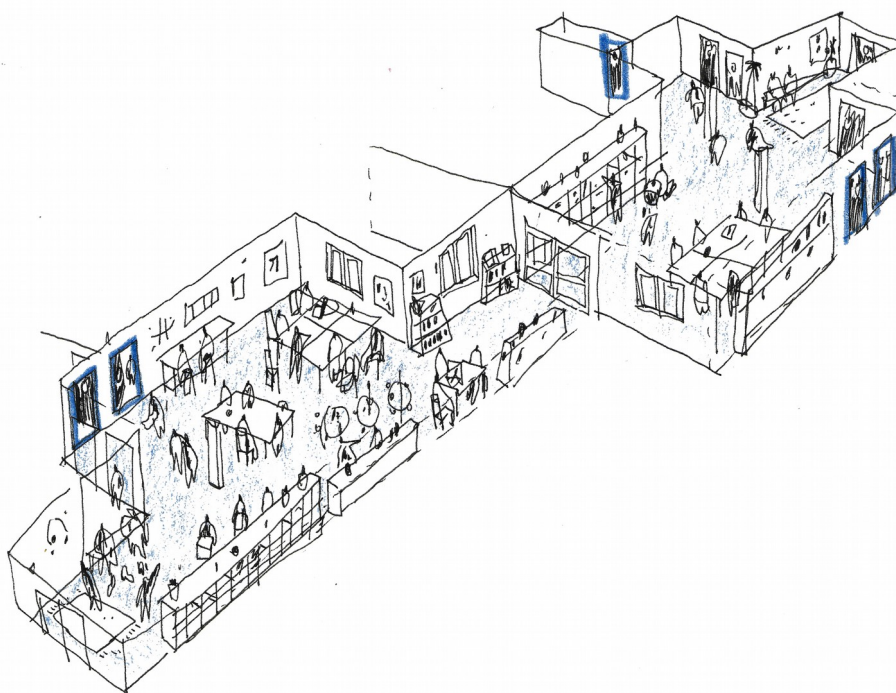


Figura 12. Croquis de funcionamiento y organización espacial de un espacio intersticial. Fuente: elaboración propia

### e) Comprensión del taller de construcción

El taller de construcción está situado en los bajos del edificio de la escuela y cuenta con grandes ventanales que dan al patio de recreo de los pequeños. Se trata de un espacio iluminado con luz natural muy valorado por los alumnos. El local cuenta con una superficie aproximada de unos 40m<sup>2</sup> a los que se yuxtapone un espacio de almacenaje auxiliar, situado al fondo de la pieza. Éste no cuenta con tomas de agua ni sumideros. Hay dos grandes mesas con banquillos altos, rodeadas de dos planos de trabajo longitudinales, uno alto con todas las herramientas y otro bajo, para el trabajo más manual.



Existe la posibilidad de realizar actividades en las mesas situadas en el exterior, junto a los lavabos. Esta opción es muy valorada por los alumnos ya que se trata de un espacio de gran soleamiento en el que disfrutar del exterior, en contacto con el bullicio de los juegos de los más pequeños y al mismo tiempo que poder realizar las actividades del taller. Además, en este lugar se sitúan los contenedores para los residuos del taller, situados junto a la puerta y accesibles por los más pequeños. Recientemente, ha sido instalado un *brise-soleil*<sup>1</sup> en madera que permite una mejora en el uso de este espacio durante los periodos del año en el que el soleamiento se vuelve más incómodo y la excesiva exposición del lugar afecta al confort de los usuarios.

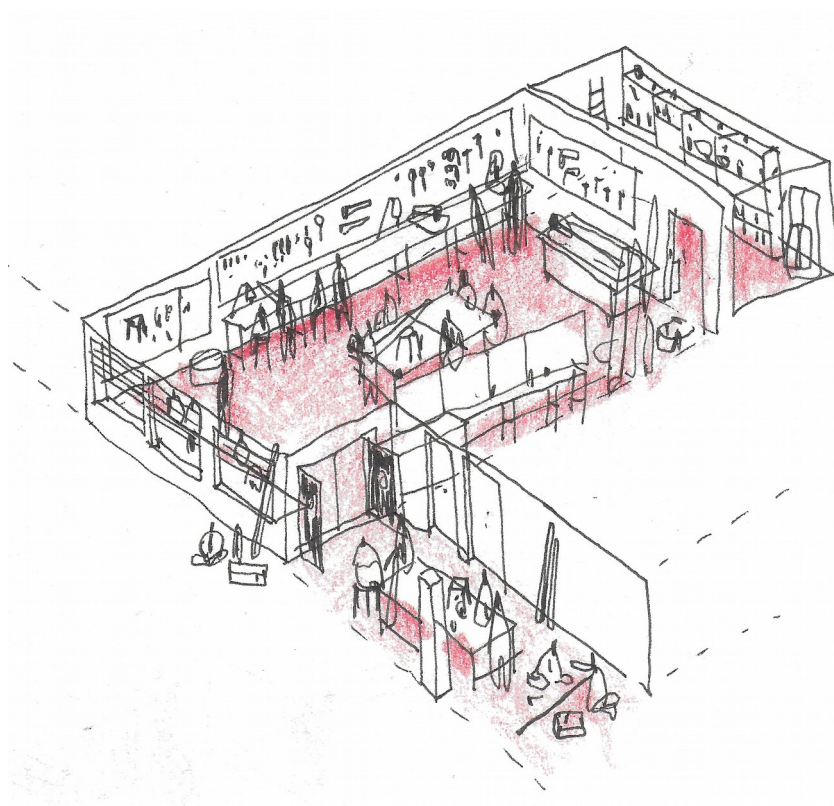


Figura 13. Croquis de funcionamiento y organización espacial del taller de construcción. Fuente: elaboración propia

A pesar del éxito de este espacio de construcción, a veces se producen conflictos de usos debido a la suciedad y ruido generado en el taller frente a los juegos musicales realizados por los más pequeños, ya sea en el gimnasio adyacente o el patio exterior. La entrada y salida a los lavabos también produce problemas de flujos al estar situadas las mesas de trabajo junto al acceso a éstos.

<sup>1</sup> Algunas veces también llamado *brise-soleil*, del francés, parasol en castellano, en arquitectura hace referencia a una gran variedad técnicas de protecciones solares permanentes.



## f) Comprensión del proyecto de espacios exteriores

Se analizará en este apartado únicamente el espacio destinado a la comunidad de primaria, omitiendo aquellas zonas ligadas a la comunidad de los más pequeños, en relación con el edificio de infantil y situadas en el nivel de la plataforma. Se entiende, que para el ejercicio posterior de análisis y propuesta de mejora del centro de secundaria, es lógico analizar el proyecto de la comunidad que le precede en edad, cuyos hábitos y necesidades estarán más cerca de la realidad de los adolescentes. De manera introductoria y de cara al siguiente apartado del trabajo, se explicarán brevemente los tres ambientes presentes en el centro de secundaria provisional.

El proyecto inicial responde a los criterios exigidos por el *Departament d'Educació* en materia de equipamientos para la práctica deportiva en los centros de enseñanza infantil y secundaria. Cabría señalar la particularidad del proyecto actual, fruto de las negociaciones y disputas entre la junta directiva del centro y la administración y cuyas consecuencias son un caso aislado en el ámbito educativo. Sobre este tema y la importancia de la autonomía de los centros en materia de gestión y decisiones coyunturales trataremos en el último de los apartados de este trabajo. Aprovecharemos la ocasión para describir la experiencia real del diálogo mantenido entre ambos actores, cuyo resultado desembocó en la materialización del espacio tal y como se presente en este análisis.

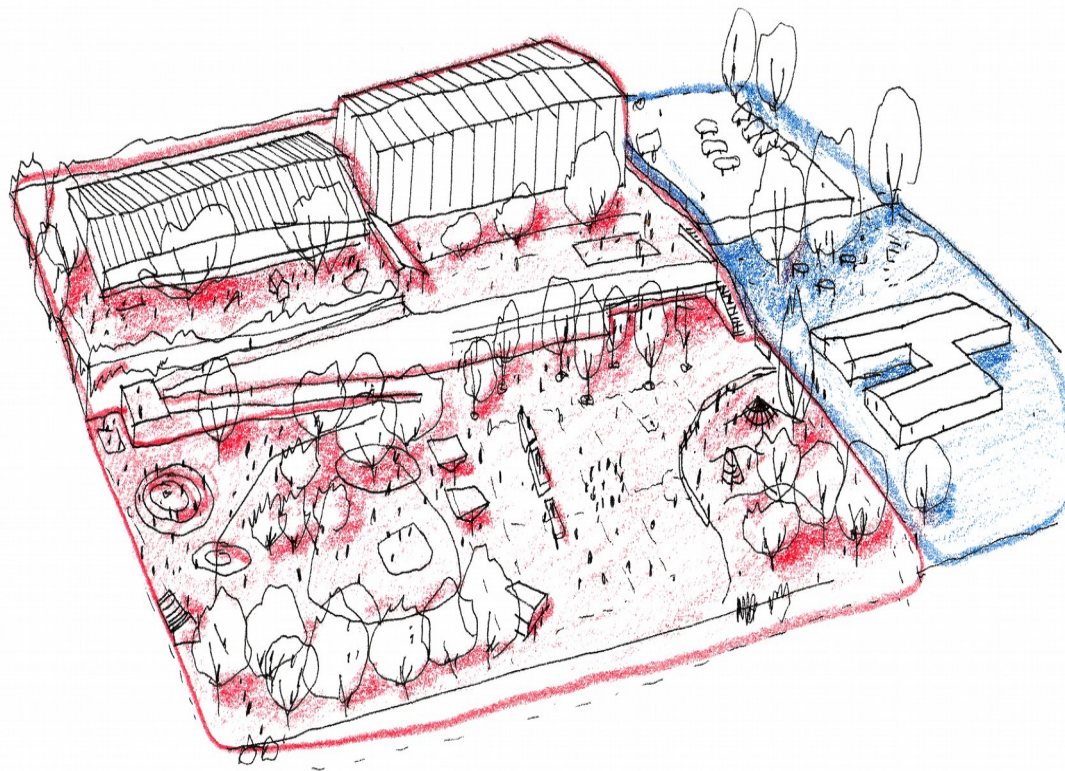


Figura 14. Croquis de funcionamiento y organización espacial de los espacios exteriores. Fuente: elaboración propia

El patio o espacio de recreo inferior es un trapecio con una base mayor y menor de 95 y 85 metros respectivamente y una altura de 45 metros que cuenta con una superficie aproximada de unos 4000 m<sup>2</sup>. En este se distinguen las siguientes zonas o ámbitos.

### **I. La rampa o *promenade***

Como ya se ha mencionado anteriormente, por sus dimensiones y presencia en el conjunto del proyecto, la rampa de acceso a la cota inferior constituye un elemento más en el proyecto de los espacios exteriores. Esta infraestructura de escala urbana permite la observación tanto del patio como del entorno montañoso, constituyendo un lugar de observación, juego y experimentación para los alumnos. En su extremo superior, el paramento se confunde con la plantación arbustiva que sirve de barrera visual y protectora del jardín de la comunidad de los más pequeños.

Figura 15. La rampa o *promenade*. Fuente: elaboración propia. Ver Anexo 7.3 Repositorio imágenes utilizables no publicables.

### **II. La gran explanada mineral**

La rampa desemboca en una gran explanada mineral heredera del proyecto original y a partir de la cual, el centro ha ido materializando el proyecto de mejora. Las marcas de las pistas polideportivas siguen presentes, sin llegar a borrarse del todo, como suerte de Memoria del lugar. De manera irreverente y metafórica, las lenguas de tierra, jardineras, cabañas y otros artefactos se han superpuesto a la rigidez de líneas pintadas en el suelo. A pesar de las interferencias y mejoras implantadas, este espacio mineral sigue siendo utilizado por los niños en aquellos juegos o actividades que necesitan un soporte duro. Recientemente, han sido plantados algunos ejemplares de árboles de sombra en la zona limítrofe al gimnasio, con el objetivo de prolongar y densificar la trama vegetal y de sombra en esta vasta explanada mineral.

Figuras 16 y 17. La gran explanada mineral. Fuente: elaboración propia. Ver Anexo 7.3 Repositorio imágenes utilizables no publicables.

### **III. Pórticos del taller de construcción**

La prolongación de la rampa conduce al pie de fachada de la plataforma superior, en la cual se alinean el gimnasio o espacio de usos múltiples, el taller de construcción, los lavabos, vestuarios y almacén. Un pórtico protegido de la lluvia y el excesivo soleamiento de una fachada orientada a sur, sirve de abrigo en tiempos lluviosos. El almacén permite la entrada y salida de objetos valiosos así como el almacenaje de las botas de lluvia, siempre preparadas ante la eventual salida al patio para disfrutar del cambiante paisaje de estos espacios, debido en suma, a su componente natural.

Figura 18. Pórticos del taller de construcción. Fuente: elaboración propia. Ver Anexo 7.3 Repositorio imágenes utilizables no publicables.

#### **IV. Huertos y jardín pedagógico**

En el otro extremo del patio, se encuentra la zona destinada a la educación hortícola. En una zona resguardada del bullicio, al pie del muro de contención de la rampa, se encuentra un huerto pedagógico tradicional y otro de técnicas de permacultura. El jardín educativo es un remanso de tranquilidad lejos de la vida escolar. Las áreas de trabajo con mesas taller se resguardan bajo una pérgola que sirve de apoyo a las plantas enredaderas y asegura la comodidad y el confort de los niños. Se ofrecen diferentes técnicas de cultivo, en elevación, terraza y en el suelo. Esta zona cuenta con *composteros* y espacios de almacenamiento para las herramientas de trabajo.

Figura 19. Huerto y jardín pedagógico. Fuente: elaboración propia. Ver Anexo 7.3 Repositorio imágenes utilizables no publicables.

#### **V. Zona de calma y juego**

Una gran zona en tierra natural cubre la mitad oeste del patio en cuyos diferentes ámbitos se declina el proyecto de espacios exteriores. La presencia de grandes árboles de sombra ofrece espacios frescos en periodos cálidos y un escenario único para observar el paso de las estaciones. A esta fuerte presencia arbórea se une una batería de elementos que complementan la riqueza espacial de este laboratorio al aire libre: juegos acuáticos, areneros, construcciones, zonas de escalada, bancos, cabañas, troncos, etc. La distinción de espacios es difícil de observar dada la ausencia de elementos construidos entre ellos. Se trata de un entorno de características naturales cualitativamente recreadas que permiten la evasión del alumnado.

En su extremo oriental se encuentra una zona de pérgolas equipada con bancos que sirve de límite con la gran explanada. Esta zona, ubicado en el centro del patio, está pensada como un lugar de reunión y ofrece un entorno tranquilo para los descansos del personal y momentos de compartir alrededor de mesas dispuestas a la sombra de los árboles y las pérgolas.

Figuras 20 y 21. Zona de calma y juegos. Fuente: elaboración propia. Ver Anexo 7.3 Repositorio imágenes utilizables no publicables.

#### **VI. Zona de actividad natural**

Una nueva zona natural ha sido recreada sobre las antiguas pistas polideportivas. Con la aportación de tierra natural, se ha creado una orografía artificial de pequeñas elevaciones y depresiones, cuyas formas ha colonizado la naturaleza del entorno. En tiempos lluviosos se generan charcos y zonas de agua estancada que sirven de soporte a numerosas actividades espontáneas de los niños. Existen varias plantaciones de árboles jóvenes que conviven con vegetación espontánea. Al no existir ningún tipo de delimitación rígida en su perímetro, esta zona constituye una extensión de la zona mineral, pero con características diferentes. Esta zona en la que han crecido nuevos árboles sirve de espacio tampón con los módulos provisionales del centro de secundaria.

Figura 22. Zona de actividad natural. Fuente: elaboración propia. Ver Anexo 7.3 Repositorio imágenes utilizables no publicables.

### **Espacios exteriores del centro provisional de secundaria**

Los espacios exteriores del instituto se resumen a dos espacios, situados en la zona superior e inferior de la parcela que se caracterizan por la precariedad y carácter provisional de su ejecución. Arriba, una zona de merenderos situada a la sombra de la arboleda preexistente sobre el talud ofrece un espacio agradable pero reducido a los alumnos. Un pequeño huerto está ubicado en este ángulo de la parcela. En la zona inferior, una explanada en tierra espera el montaje del siguiente módulo, y sirve de espacio de recreo y actividad.

Figuras 23, 24 y 25. Espacios exteriores del centro provisional de secundaria Fuente: elaboración propia. Ver Anexo 7.3 Repositorio imágenes utilizables no publicables.

## **4. DISCUSIÓN**

### **4.1 Evaluación crítica de los resultados obtenidos**

#### **a) Aclaraciones previas**

No cabe duda, que la evaluación crítica aquí desarrollada parte de la premisa de responder a un análisis fuertemente marcado por tres factores que han marcado este trabajo de investigación. A continuación, y con el objetivo de que el lector los tenga presentes de manera previa a la lectura de dicha evaluación, se enuncian brevemente.

En primer lugar, cabría aclarar que el análisis realizado en el apartado anterior no responde de manera exhaustiva a la realidad del centro educativo aquí presentado. Por el contrario, se han identificado ciertos espacios relevantes de la vida del centro con el objetivo de componer una imagen veraz capaz de ilustrar el proyecto espacial del mismo. Por lo tanto, se trata de una realidad fragmentada que trata de poner de relieve ciertos aspectos fundamentales para la temática de este trabajo, no insistiendo en otros, considerados aquí como secundarios.

En segundo lugar, el contexto de provisionalidad del centro analizado, en el que el instituto está formado por módulos prefabricados, ofrece una imagen distorsionada de lo que sería un centro al uso en actividad. Sin embargo, resultaba interesante el hecho de analizar el proyecto espacial del mismo bajo esta situación de emergencia espacial, en la que deben hacerse concesiones debido a las limitaciones de un entorno de arquitecturas provisionales.

Por último, y no menos relevante, la comprensión del centro analizado como un instituto-escuela es definitoria para el trabajo aquí desarrollado y atenúa el carácter de provisionalidad del análisis de los espacios de secundaria. Cabe mencionar que no existe como tal, un proyecto cualitativo de espacios exteriores ligado a los módulos prefabricados. La morfología de estos espacios responde más a un concepto de espacios sobrantes que a una definición clara y concisa de determinados ambientes. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el taller de construcción, cuya ubicación está inserta en el terreno asociado a la comunidad de primaria pero que sólo es utilizado por los de secundaria. Esta interdependencia positiva en términos espaciales, nos permite la licencia investigadora de analizar el proyecto de espacios exteriores del centro de primaria en función del contexto actual del de secundaria, hoy casi inexistente.

## b) Comentarios genéricos acerca del análisis espacial global del equipamiento

Ámbitos del proyecto	Aspectos positivos observados a consolidar	Aspectos negativos observados a mejorar
<b>I. Acceso, flujos e implantación</b>	<p>1. Varios puntos de acceso diferenciado según el uso y grupo de alumnos. Gran flexibilidad en los flujos de los usuarios.</p> <p>2. Comprensión espacial gracias a la estrategia de dos niveles de implantación.</p> <p>3. Máxima concentración del volumen construido y liberación del resto de la parcela.</p>	<p>1. Falta de ritmo y sugestión en la imagen exterior del centro hacia la ciudad. La riqueza interior no participa en la mejora de la imagen urbana del entorno.</p> <p>2. Vías con tráfico alto y moderado en el entorno. Proyecto de pacificación necesario al menos en aquellas que dan acceso al centro.</p>
<b>II. El centro de secundaria</b>	<p>1. El carácter provisional del mismo permite poner en práctica experimentos futuros.</p> <p>2. Versatilidad y armonía de los espacios a pesar de tratarse de una construcción modular prefabricada.</p> <p>3. Máxima concentración del volumen construido y liberación del resto de la parcela.</p>	<p>1. Homogeneidad de los espacios. Ausencia de un proyecto arquitectónico real, simple acumulación de módulos. Iluminación diferente en cada espacio de trabajo debido a las dos orientaciones posibles.</p> <p>2. Grandes carencias en términos de calidad de acabados y climatización debido al carácter provisional del equipamiento.</p> <p>3. Iluminación artificial fría que no mejora la percepción del espacio.</p> <p>4. Falta de sintonía estética entre un mobiliario de calidad hecho a medida y un contenedor de</p>

		calidades finales bajas. 5. Buena ventilación cruzada.
<b>III. Espacios de trabajo</b>	<p>1. Diversidad de ambientes dentro del espacio y ausencia de jerarquías espaciales.</p> <p>2. Sensación de confort a pesar de lo provisional y anodino del espacio gracias al mobiliario y vestimentas del aula.</p>	<p>1. Carencias térmicas. Las ventanas deben permanecer abiertas y los climatizadores no consiguen paliar la sensación de frío.</p> <p>2. Muros poco prácticos para exponer y colgar documentos.</p> <p>3. Altura bajo techo demasiado baja para edades adolescentes. El espacio se queda pequeño.</p>
<b>IV. Espacios intersticiales</b>	<p>1. Ausencia de jerarquías ni usos previos. El espacio está totalmente disponible.</p> <p>2. Buena circulación entre los espacios a los que sirve.</p> <p>3. Comunicación visual con el exterior, no es un pasillo ya que la anchura varía.</p>	<p>1. Ausencia de vestíbulos. Es un espacio muy complicado de calefactar o climatizar debido al aporte continuo de aire exterior. Se forman corrientes.</p> <p>2. Muros poco prácticos para exponer y colgar documentos.</p> <p>3. Falta de espacio. Las dimensiones son reducidas para la excesiva carga de usos presente (zona de descalzado, almacenaje de zapatos, taquillas, mesas de trabajo, estanterías y expositores, etc).</p>
<b>V. El taller de construcción</b>	1. Espacio de trabajo muy	1. Conflicto de usos

	<p>agradable y valorado por los alumnos. Su coherencia responde al proyecto arquitectónico del centro. Calidades y buenos acabados.</p> <p>2. Buena ventilación e iluminación natural y artificial.</p> <p>3. Diversidad de ambientes. Espacio interior y exterior de dimensiones generosas y en contacto visual directo con la gran explanada de la escuela.</p> <p>4. Concepto de espacio isla al que se va y del que se regresa, debido a su ubicación fuera del centro provisional. Respiro que les permite salir del reducido espacio con que cuentan en los módulos.</p> <p>5. Proyecto de equipamiento técnico y logístico de gran calidad. Taller muy completo de carácter profesional.</p>	<p>(ruido, suciedad, desechos, flujos) debido a su situación.</p> <p>2. Distancia y excentricidad con los módulos ante cualquier inconveniente.</p> <p>3. Dispersión de los alumnos en las zonas exteriores ante la ausencia de barreras físicas delimitadoras.</p>
<p><b>VI. Los espacios exteriores</b></p>	<p>1. Un proyecto único, diseñado desde el centro y adaptado al proyecto educativo del mismo.</p> <p>2. Diversidad de espacios y ambientes. Ausencia de jerarquías.</p> <p>3. Entorno natural recreado con éxito y muy valorado por los alumnos.</p> <p>4. Las superficies impermeables se minimizan alrededor de las áreas</p>	<p>1. Precariedad formal de algunas soluciones auto-construidas.</p> <p>2. Falta de previsión y rigor técnico en algunas decisiones de la modificación del proyecto original.</p> <p>3. Tratamientos demasiado homogéneos en algunos puntos. Falta de variedad en cuanto a materiales, paleta de</p>



	forzosamente minerales para garantizar espacios verdes más generosos y cualitativos.	colores, paleta vegetal, etc.
--	--	-------------------------------

Tabla 2. Comentarios genéricos acerca del análisis espacial global del equipamiento. Fuente: elaboración propia

**c) Comentarios específicos acerca de los espacios exteriores del equipamiento**

Ámbitos del proyecto	Aspectos positivos observados a consolidar	Aspectos negativos observados a mejorar
<b>I. La rampa o <i>promenade</i></b>	<p>1. Espacio de circulación con dimensiones generosas. Su anchura y longitud hacen que constituya un ambiente en sí mismo.</p> <p>2. Punto de observación y asimilación del patio así como del paisaje urbano inmediato y el montañoso cercano.</p> <p>3. Pendiente adaptada a personas con movilidad reducida.</p>	<p>1. Espacio demasiado mineral y caluroso debido al excesivo soleamiento. Falta de elementos de protección solar o plantaciones que acompañen el tránsito entre ambos niveles.</p> <p>2. Recorrido monótono. No hay elementos que ritmen la bajada, la cual se hace demasiado larga.</p>
<b>II. La gran explanada mineral</b>	<p>1. Flexibilidad y versatilidad del espacio. A pesar de la reducción del mismo, todavía es posible convocar a un gran número de personas.</p> <p>2. Libertad de movimientos posible debido a la falta de obstáculos como porterías, canastas, redes, etc.</p> <p>3. Ausencia total de jerarquías espaciales derivadas de alguna práctica deportiva predeterminada por el proyecto original.</p> <p>4. Sensación de espacio disponible para ser colonizado.</p>	<p>1. Falta de reflexión global en las acciones puntuales que han colonizado la cancha original. No hay coherencia. Algunos elementos parecen estar dispuestos sin criterio.</p> <p>2. Mientras que el trazado de las canchas sigue percibiéndose, se echa de menos un nuevo trazado sugerente y atractivo que ponga en valor el nuevo proyecto. Percepción del espacio como algo monótono.</p> <p>3. Imagen negativa de provisionalidad en ciertos puntos de proyecto.</p>

<b>III. Pórticos del taller de construcción</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espacio refugio en tiempos lluviosos en conexión con el almacén y los lavabos.</li> <li>2. Lugar de pausa, reunión y observación de todo el patio.</li> <li>3. Punto de interferencia y sinergias entre la comunidad de secundaria y primaria.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conflicto de usos (ruido, suciedad, desechos, flujos) debido a su situación.</li> <li>2. Distancia y excentricidad con los módulos ante cualquier inconveniente.</li> <li>3. Dispersión de los alumnos en las zonas exteriores ante la ausencia de barreras físicas delimitadoras.</li> </ol>
<b>IV. Huertos y jardín pedagógico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entorno tranquilo alejado del bullicio del resto de ambientes.</li> <li>2. Diversidad de cultivos y técnicas</li> <li>3. Zona fresca y sombreada durante los períodos más cálidos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zona en umbría, con poco soleamiento y fría durante el período invernal.</li> <li>2. Zona limítrofe a la valla perimetral, demasiado visible desde el exterior.</li> </ol>
<b>V. Zona de calma y juego</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diversidad de ambientes y ausencia de barreras delimitadoras entre los espacios. Libertad de flujos.</li> <li>2. Espacios de gran calidad paisajísticas. Plantaciones numerosas, espacios de sombra, superficies permeables.</li> <li>3. Mobiliarios diseñado a medida y en materiales cualitativos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tratamientos demasiado homogéneos en algunos puntos. Falta de variedad en cuanto a materiales, paleta de colores, paleta vegetal, etc.</li> <li>2. Problemas de estancamiento de agua de lluvia y juegos acuáticos en algunos puntos.</li> </ol>
<b>VI. Zona de actividad natural</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consolidación de una segunda zona natural sobre las antiguas canchas minerales del proyecto original.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Precariedad formal de algunas soluciones auto-construidas. Algunos elementos como los bancos</li> </ol>

	<p>2. Espacio de carácter anárquico, apreciado por los niños.</p> <p>3. En tiempos lluviosos, se crean charcos debido a la acumulación del agua y la ausencia de un sistema de evacuación e infiltración al terreno.</p>	<p>podrían haber sido diseñados de manera global y a imagen de lo realizado en otros puntos del patio.</p> <p>2. Falta de previsión y rigor técnico en algunas decisiones de la modificación del proyecto original. Se ha realizado un aporte de arena directamente sobre la solera de hormigón, lo cual impedirá plantaciones que necesiten profundidad.</p> <p>3. Tratamientos demasiado homogéneos en algunos puntos. Falta de variedad en cuanto a materiales, paleta de colores, paleta vegetal.</p>
<b>VII. Zona de descanso arbolada (Centro provisional de secundaria)</b>	<p>1. Espacio de carácter natural agradable y apreciado por los alumnos. Grandes árboles de sombra y mesas para la reunión u hora del almuerzo. Zona fresca durante los meses cálidos.</p> <p>2. Zona al resguardo de los vientos, situada entre el muro de contención del parking y los módulos prefabricados. Sensación de intimidad.</p> <p>3. Punto de reunión y observación del conjunto del instituto.</p>	<p>1. Falta de una zona de acceso con dimensiones generosas. Imagen negativa de provisionalidad y precariedad material.</p> <p>2. La fuerte pendiente limita en gran medida el uso y disfrute de esta zona con grandes calidades paisajísticas. Serían necesarias terrazas que permitan crear superficies horizontales.</p> <p>3. Problemas de escorrentía. El agua de</p>

		lluvia está deteriorando el talud y creando desperfectos en las zonas de acceso al conjunto de módulos prefabricados.
<b>VIII. Huerto escolar (Centro provisional de secundaria)</b>	1. Oportunidad de continuar el trabajo de los años de primaria.	1. Dimensiones ridículas para un instituto. Posición en un ángulo, demasiado expuesta al exterior.  2. Conflicto de usos por estar situado junto al acceso del instituto.
<b>IX. Esplanada de actividad (Centro provisional de secundaria)</b>	1. Espacio de desfogue y descarga de energía para los alumnos. Su forma cuadrada permite juegos colectivos.	1. Espacio anodino, carente de proyecto o cualquier tipo de atribución espacial.  2. Contacto visual con dos calles del entorno. Ausencia de barreras y protecciones visuales.  3. Falta de mobiliarios apropiado.  4. Dimensiones demasiado reducidas para las necesidades de los adolescentes.  5. Falta de espacios de sombra que palien el soleamiento excesivo derivado de una orientación sur.  6. Espacio mineral, sin plantaciones arbóreas ni vegetación.
<b>X. Espacio de contorno (Centro provisional de</b>	1. Espacio de desfogue y descarga de energía para los	1. Espacio anodino, carente de proyecto o

<b>secundaria)</b>	alumnos. Su forma perimetral permite realizar carreras, persecuciones, paseos, etc.	cualquier tipo de atribución espacial. 2. Contacto visual con dos calles del entorno. Ausencia de barreras y protecciones visuales.
--------------------	---	--

Tabla 3. Comentarios específicos acerca de los espacios exteriores del equipamiento. Fuente: elaboración propia

## 4.2 Entrevista a una de las maestras fundadores del centro analizado

### a) Introducción

A continuación se transcribe una entrevista realizada en el centro a una de las maestras fundadores del proyecto y actualmente parte integrante del cuerpo docente. A partir de unas cuestiones que fueron planteadas previamente, se trataron, en primer lugar, aspectos generales del proyecto pedagógico para orientar después la conversación hacia aquellos aspectos estrictamente relacionados con la dimensión espacial del proyecto, objeto de estudio de la presente Memoria.

La maestra entrevistada es Doctora en Pedagogía por la *Universitat Autònoma de Barcelona*, Licenciada en Psicopedagogía, maestra cofundadora del proyecto y en actividad como maestra de la comunidad de primaria.

Quisiera agradecer de antemano, la atención, la amabilidad y la escucha activa mantenidas durante esta entrevista que duró en torno a 1h, en el descanso de mediodía y en uno de los espacios de la comunidad de primaria.

### b) Transcripción de la entrevista

*Empezamos la entrevista, presentándonos e introduciendo nuestros quehaceres actuales. A modo de tarjeta de presentación, me presento como un arquitecto poco convencional, de perfil técnico pero fundamentalmente estructurado por el área de las humanidades.*

**Hay algo que me gusta recordar siempre para reafirmar esta defensa de las humanidades que me liga a una frase de mi padre, en la que recordaba que en épocas de crisis, como la que vivimos, se buscan respuestas en aquello que en momentos de esplendor, parece olvidarse, la filosofía, la historia, las ciencias sociales, las humanidades. Parece que entramos en una nueva época...**

Bueno, ahora hay toda una parte de la arquitectura muy humanista, muy interesante. En este sentido, aquí en la escuela hemos leído mucha arquitectura a la hora de crear el espacio. Hay textos muy reveladores como los de Pallasma (Pallasma, 2012).

#### **¿Quién eres, cuál es tu vinculación con el centro y su proyecto educativo?**

Estoy en la Escuela desde que comenzó, desde que se creó. Un año antes de que ésta comenzase físicamente, un grupo de maestras que estábamos interesadas por trabajar juntas y por comenzar una nueva escuela, nos reuníamos ya para ir avanzado en la idea de un nuevo proyecto, sin saber cuándo ni dónde tendríamos la oportunidad de materializarlo.

Cuando comenzamos sabíamos que en un municipio cercano había la posibilidad de que se crease una nueva escuela pero no sabríamos si podríamos integrar el proyecto. De este modo, durante un año, cada sábado nos reuníamos para ir dando forma a un concepto. Se construía a la par, estudiando diferentes opciones

pedagógicas, viendo qué nos ayudaría para que éstas se volvieran reales, reflexionando acerca del espacio, etc. En esos momentos veíamos claramente que aquellas decisiones sobre el espacio respondían a una cierta ética educativa. Que en la escuela hubiese mucho vidrio, mucha visibilidad es parte de una cultura educativa del compartir, de hacerse visible, de la permeabilidad entre lo que pasa dentro y lo que pasa afuera. Buscábamos lo que eran para nosotros aspectos de ética educativa de fondo y ver cómo podrían traducirse a nivel espacial y arquitectónico.

De manera paralela a este trabajo de campo, se buscaron maneras que a través de la administración nos permitiese concretar el proyecto en un sitio, un lugar y momento determinados.

**¿Había, en este equipo de trabajo, perfiles que tuviesen algún tipo de experiencia en materia espacial? ¿Arquitectos, ingenieros, decoradores u oficios relacionados con la construcción?**

No, eramos todas maestras. Eso sí, creo que eramos maestras con una mirada y una visión amplia de lo que es la educación y la pedagogía. En este sentido, todas estábamos ilusionadas con la idea de crear algo desde cero. Habíamos cultivado la lectura en temas como biología, ciencia, arquitectura, sociología, etc. Lo hicimos solas, aquí no vino ningún arquitecto que nos dijese cómo tenían que ser y gestionarse los espacios en relación a nuestro proyecto.

Esta mirada amplia, como tú has expresado al inicio de la entrevista, permite unificar campos aparentemente alejados entre sí, acercándote a lecturas que parecerían ajenas a la temática abordada. Estoy convencida de que es hacia aquí hasta donde deberíamos ir juntos. Este interés global nos permitió acercarnos a la educación, no como un contenedor de pensamiento cerrado sino todo lo contrario, un terreno fértil de experimentación abierto a todos los campos de estudio y disciplinas.

**Este punto que señalas es muy interesante. Podríamos decir que esa curiosidad por otras disciplinas e ingenuidad a la hora de proponer cosas forma parte del proyecto educativo del centro, en el que brillan por su ausencia los perfiles excesivamente tecnócratas.**

Exacto. Además existe en el seno del colectivo que fundamos y continuamos en el proyecto, un grado de atrevimiento que nos permite decidir una dirección, tomarla e ir viendo cómo evolucionan las cosas.

**En estos años de vida del centro, en el que el proyecto ha pasado de un proyecto pequeño para ganar escala y aumentando tanto el número de alumnos como de profesores, ¿existe algún tipo de comisión específica encargada de velar por las decisiones que impactan a la dimensión espacial del mismo?**

No, no existe como tal. Sin embargo, hay siempre un equipo compuesto por maestros más veteranos, algunos en activo y otros ya jubilados, los cuales han ido formándose a lo largo de los años y que constituyen lo que conocemos como *equipo de coordinación*. Éste funciona de manera conjunta con el equipo directivo y gestiona muchas de las decisiones que afectan a la vida de la escuela. Esto no quita que



determinadas personas del equipo que puedan tener una visión más focalizada en estos aspectos se vuelvan fuerza propositiva en un determinado contexto. Esta manera de funcionar responde a necesidades reales que van presentándose en el cotidiano de la escuela. No hay personas específicas encargadas de este tema sino profesionales que confían en su intuición y que cuentan con el apoyo del resto de maestros.

**Si la escala del centro fuese mayor, por ejemplo, añadiendo una línea o dos líneas más, ¿se volvería necesaria la implantación de una comisión encargada de velar de la coherencia espacial del centro para con el proyecto educativo?**

Creo que en ese caso sería muy difícil de gestionar cualquier tipo de proyecto. Por definición, estoy convencida de que los proyectos cuanto más pequeños sean mejor. De hecho, yo esta escuela ya la encuentro grande en el momento actual. Me imagino un instituto de secundaria con dos o tres líneas y encuentro grandes problemas de partida para un proyecto similar al que aquí defendemos. Se trata, en mi opinión, de una política educativa completamente errónea.

Que en un proyecto tan grande se vuelve necesario montar una comisión encargada de tales decisiones no sirve para nada. Es muy diferente cuando se trata de personas cercanas con las que trabajas a diario y en las que confías. A mí, de poco me sirve que venga alguien de fuera, un arquitecto totalmente desvinculado de la realidad del centro a proponer unas gradas que harán esto y lo otro. No sabe cómo se usarán, qué problemas plantearán, si existen otras fórmulas mejor adaptadas a lo que realmente sucede en el centro. Gran parte de este trabajo se diseña fuera sin tener en cuenta a los que trabajamos aquí y pierde sentido desde el primer momento.

Hay algo en la escuela que, en este sentido, es muy valorable. Todo el trabajo que se ha hecho tiene un carácter artesanal, que hemos ido encontrando. Desde optar por un tipo determinado de muebles a donde colocábamos las ventanas, hemos ido viendo qué elementos interesantes eran susceptibles de ser incorporados al proyecto sin perder de vista en ningún momento el vínculo con lo pedagógico.

**Uno de los factores clave para que un proyecto como éste pueda desarrollarse satisfactoriamente es la autonomía a la hora de proponer y actuar. Tratándose de un centro público sujeto a un marco y normativas educativas comunes, ¿cuáles son los límites y cortapisas que salen a la luz en las interacciones con los organismos públicos de gestión? ¿Hay un doble rasero a la hora de aplicar normativas o más bien vacíos administrativos que permiten la excepcionalidad de un centro como éste?**

Ciertamente existen este tipo de vacíos que permiten improvisar pero ante todo hay una voluntad de querer tirar hacia adelante y no esperar que el cambio venga de la administración. Eso sí, se hace un esfuerzo encomiable para justificar y argumentar desde la pedagogía las decisiones en cuanto a organización espacial. A excepción de las zonas exteriores, las cuales abordaremos más tarde, de manera general, no nos han dicho nunca nada. Y eso creo que ha pasado porque el *departament*<sup>1</sup> ha visto que

---

1 Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

a lo largo de los diecisiete años del proyecto en todas las propuestas había mucha coherencia. Esta voluntad nuestra de desarrollar unas prácticas reflexivas ha ayudado en muchos momentos a sentar precedentes en materia de innovación pedagógica, cuyas lecciones ha aprovechado la administración.

El proyecto, por ello, se ha constituido como un referente y gracias a las experiencias reales ha demostrado que las cosas pueden hacerse de otra manera, salvando todas las limitaciones intrínsecas a este tipo de actuaciones. Eso sí, este aparente respeto y permisividad han sido posibles a nuestra voluntad de querer explicar el por qué de las decisiones llevadas a cabo.

A raíz de la constante rendición de cuentas, el equipo docente se afana por argumentar y justificar del valor de estas prácticas aisladas. Esto genera un trabajo añadido a las funciones de un maestro al uso.

En estos diferentes años, el equipo directivo siempre ha ido muy preparado a las reuniones. A pesar de que muchos de los que estaban ahora ya no forman parte del equipo, esta manera de documentar los procesos de cambio se mantiene en el momento actual del proyecto, mucho más maduro y consolidado. Este compromiso interno del centro para con el proyecto tiene un efecto tranquilizador para la administración, a la cual, dicho sea de paso, le interesa contar con escuelas que actúen de algún modo como motor en las reflexiones conjuntas acerca de la educación.

**A pesar de contar con este acuerdo tácito, hay que decir que, del mismo modo, no nos sentimos ayudadas. Es más bien, un "id tirando que parece que controláis el tema mejor que nosotros". En este contexto, ¿habéis sentido que debíais algo a cambio de esta permisividad?**

En muchos momentos hemos ayudado a otras muchas escuelas o nos han pedido que hiciésemos formaciones, de la misma manera que han venido a la escuela numerosos inspectores, interesados por el proyecto, lo cual ha ayudado a que se fuese creando una relación interesante entre las dos partes.

Ahora bien, creo que esto tiene mucho que ver con la posición de empoderamiento en la que decidimos colocarnos desde el primer momento. La realidad es que nosotras somos las expertas en el tema y las mejores conocedoras de nuestro proyecto y sus necesidades reales. Defendimos esta posición desde la confianza en lo que estábamos haciendo más allá de aceptar una visión externa a la escuela.

**A los que visitamos el centro nos sorprende y maravilla a partes iguales la calidez y domesticidad de los espacios educativos. Este deslumbramiento, en parte inevitable, llega cuando intentamos asociar sin éxito el cuidado y la atención del centro por una estética particular al aspecto higienista de la escuela tradicional.**

**Ante este eclipse de lo sugerente y visual, se corre el riesgo de olvidar la importancia de las cualidades del proyecto pedagógico. ¿De manera interna, qué**

## **peso tiene para el equipo directivo la componente espacial en el global del proyecto educativo del centro?**

Al principio hacía falta que nos concentrásemos mucho en todo lo que tenía que ver con el espacio y sus cualidades. Esta gran presión inicial era debido a que sabíamos que en función de cómo se configura el espacio o un edificio suceden o pueden suceder cosas entre las personas o no, algo que hemos ido aprendiendo a lo largo de los años. Los tabiques de *pladur*<sup>1</sup> o elementos auxiliares puedes replantearlos más adelante si lo necesitas, algo que es inviable para otros aspectos físicos, comprometidos técnicamente con la estructura y funcionamiento del edificio original.

Por otro lado, en esta voluntad de unificar pedagogía y arquitectura se contaba con muy poca experiencia ya sea a nivel de Cataluña como en España. Pocas eran las escuelas que se habían parado a pensar de cómo construir un ambiente de aprendizaje y una atmósfera educativa aliada a la condición espacial. Teníamos referentes en otros contextos como Reggio Emilia (Italia) o lugares muy concretos que conocíamos de primera mano en los que se había puesto interés en el tema. Partiendo de esta ausencia de referentes cercanos, la cual nos parecía un punto interesante de partida, nos pusimos a investigar y a trabajar mucho, haciendo un camino satisfactorio a lo largo del cual aprendimos muchísimo.

Sin embargo, una vez todo este trabajo espacial fue asentándose, nos dimos cuenta algunos de los maestros de la escuela de que estábamos focalizando tanto sobre el espacio que parecía le pidiésemos a éste resolver el propio trabajo educativo que nos tocaba como docentes. Esta atracción por la imagen del centro se acentuaba en el caso de maestros que se incorporaban más tarde o en los padres que visitaban la escuela en jornadas de puertas abiertas. Parecía que teniendo una escuela que pareciese fantástica no había que hacer nada después. Sin embargo, eramos conscientes de este efecto y desequilibrio en los primeros años.

## **¿De qué manera conseguisteis equilibrar la relación entre imagen espacial y proyecto pedagógico?**

Estamos inmersos en esta etapa, en la que estamos revisando el proyecto educativo de manera integral y creo que vamos consiguiéndolo poco a poco. Ha habido un cambio de ciclo, en que nos alejamos progresivamente de una etapa inicial en la cual nuestra prioridad era crear espacios y definir sus cualidades y calidades. Ahora comenzamos a poner el foco en las tareas del maestro y en la manera en la que éste interviene, la cual viene condicionada indiscutiblemente por el espacio. Sin embargo, vemos importante que el maestro asuma sus funciones y no delegue en las capacidades de un espacio más o menos virtuoso.

Es curioso que, releendo la numerosa documentación elaborada desde el inicio del proyecto, encontrábamos muy pocas menciones al trabajo realizado por el maestro, cuando sí se daba cuenta de la relación y reacción de los niños con ciertos materiales o condiciones espaciales. Muchos maestros y visitantes de otras escuelas tenían esta

---

<sup>1</sup> Marca de un conocido fabricante de tabiques prefabricados ligeros que se utiliza para denominar en construcción de manera general al conjunto de elementos divisorios verticales de carácter prefabricado.

concepción difusa de un proyecto indisociable de la imagen estética y espacial de la escuela. Hoy lo tenemos claro, el espacio no es el proyecto. Se trata de una piel o una membrana que forma la escuela pero que no es más relevante que otros aspectos.

**En los inicios del proyecto, sus fundadoras erais maestras en activo en otras escuelas públicas del entorno. ¿Fue quizás la consciencia de lo limitante de un espacio mal adaptado a los procesos de aprendizaje lo que os hizo dar urgencia a ciertos valores espaciales a la hora de imaginar la nueva escuela?**

Sí, sin lugar a dudas. El grupo que montó el proyecto estaba trabajando en un centro bastante interesante en el cual se habían implementando numerosos e interesantes cambios innovadores. Sin embargo, se trataba de una escuela antigua, con muchos años de mochila e inercias que acaban pesando. Por ello, este proyecto nos permitió de golpe desplegar todo un imaginario colectivo en cuanto a la espacialidad del entorno educativo. Esto nos generó un problema ya que la gente que no conocía los entresijos del proyecto se quedaba solamente con la parte visible del espacio. Cuando entras aquí, es evidente que hay una parte visible pero ésta habla de una parte que no puedes ver y que es difícil imaginar que está dándose.

Por eso, a veces resulta contradictorio recibir a las familias que, asombradas por los espacios de la escuela, nos brindan comentarios del tipo "qué bonita la escuela". Como arquitecto eres conocedor del poder que tiene la imagen. Sin embargo, para mí no se trata de una estética vacía pero algunas personas, en mi opinión poco educadas en la percepción de aquello que no es tangible, se quedan en lo puramente estético y visible.

Déjame tomar el jardín de los pequeños para darte un ejemplo sobre este tema. Es un espacio exterior, con muchas plantas y suelo de tierra. Si llueve te llenas de barro, te mojas los zapatos y te ensucias. Los padres llegan y alaban lo bonito y natural del espacio pero al mismo tiempo se sorprenden de que sus hijos lleguen hechos un *cristo* a casa tras un día lluvioso. Es como si no entendiesen que el objetivo último de un espacio con tales características es que sus hijos se llenen de barro y disfruten con ello.

**En esta Memoria se analiza la relación entre proyectos educativos, innovadores por una pedagogía y planteamiento particulares de los procesos de aprendizaje y la concreción espacial de los centros educativos. El tema ha sido analizado por muchos autores pero se tiende a poner el foco en los aspectos internos, a menudo olvidando o dejando en un segundo plano lo que sucede en los espacios exteriores.**

**En esta línea, llevasteis a cabo una transformación integral de los espacios exteriores del centro a partir del estado inicial en el que fueron entregados por la administración. ¿Podrías darnos detalles de cómo se desarrolló esta iniciativa?**

Como te dije antes, a lo largo de estos años, los jardines han sido de los escasos focos de conflicto con la administración a la hora de proponer mejoras o modificaciones sobre las cuales estuviesen obligados a pronunciarse. En cuanto al

proyecto del edificio, nosotras hacíamos listas de propuestas que, tras negociaciones duras, nos venían de vuelta completamente cambiadas. El arquitecto desempeñó aquí una postura mediadora y aperturista, lo cual nos ayudó de cara a reducir los conflictos y conseguir un resultado bastante positivo. Todo fue muy diferente con los jardines, cuyo proyecto estaba muy poco pensado y tenía atribuido muy poco dinero en el presupuesto global.

Una de las cosas que pasó fue que a raíz de unos problemas de cimentación, cuya resolución supuso un aumento considerable del presupuesto inicial, otras partidas del proyecto se quedaron sin dinero. Para los jardines no quedó ni un duro y el proyecto se resumía a una zona asfaltada y la clásica pista polideportiva.

Los jardines actuales, tal y como los podemos observar hoy, no existían, los fuimos creando poco a poco. En las negociaciones con el *departament*, conseguimos al menos que nos quitasen la tierra compactada y yerma en la que estábamos seguros que sería complicado hacer crecer algo. Ha pasado ya tiempo y me cuesta recordar exactamente cómo fue, pero todo fue una mezcla de esfuerzos individuales y algunas colaboraciones muy escasas con el ayuntamiento, que dio algunos árboles de talla muy reducida, ridículos para la ambición que teníamos depositada en aquellos espacios. Igualmente, fuimos aceptando todas las ayudas, vinieran de donde vinieran y eso nos permitía avanzar progresivamente.

El gran dilema va a llegar con la pista polideportiva, la cual nosotros no queríamos bajo ningún concepto y pedíamos que fuese remplazada por una zona enteramente vegetal. Esta demanda era clara ya que el hecho de que la escuela se encontrase en un polígono exigía un esfuerzo que compensase el paisaje industrial anodino del entorno con la creación de grandes espacios verdes que ofreciesen un entorno saludable y sirviera al mismo tiempo de protección. Fueron batallas campales sin éxito con la pista como protagonista absoluta y reiterada del conflicto.

### **¿Cuales eran los argumentos de la administración a favor de mantener esta organización clásica del patio con grandes superficies minerales y pistas polideportivas?**

Los argumentos hacían referencia a que las normativas referentes a las escuelas dicen que debe de haber una pista polideportiva asfaltada con unas dimensiones concretas<sup>1</sup>. Yo creo que ahora se está haciendo mucho trabajo interno por revisar esta normativa y por comenzar a quitar asfalto de las escuelas. Nosotras llevamos exactamente diecisiete años haciendo una solicitud para pedir que nos quiten la pista. De momento no lo hemos conseguido. El año pasado parecía que había avances pero después se dan pasos hacia atrás. La realidad es que estamos en ese momento de oscilaciones.

Hace ya muchos años, nuestra idea, respaldada por algunos padres y un paisajista que quiso ayudarnos, consistía en diseñar el conjunto del patio como un todo. En el

---

<sup>1</sup> El real decreto de 2010 — aprobado por el Gobierno Central — que regula los requisitos mínimos de los centros educativos habla de “un patio de recreo, parcialmente cubierto, susceptible de ser utilizado como pista polideportiva”. Eso quiere decir que la decisión última sobre las canchas corresponde a la comunidad autónoma, aseguran fuentes del Ministerio de Educación.

centro habría una construcción integrada en los jardines que aglutinaba usos diversos como un aula de la naturaleza. El proyecto que les presentamos tenía mucha calidad pero dada la permanencia de la pista, éste no podrá ser asumido en su conjunto.

Al inicio nos encontramos con una llanura de asfalto, que conseguimos reducir en cierta medida. Sobre el resto fuimos haciendo cositas. Por ejemplo una madre que era paisajista se enteró de alguien que iba a desalojar toneladas y toneladas de tierra de una obra, hecho que aprovechamos para traerla hasta la escuela y repartirla por la zona mineral. Después otro año nos dedicamos a comprar árboles que fuimos plantando por las zonas en las que habíamos depositado la tierra natural.

### **Se trató entonces de un proyecto completamente autónomo y progresivo.**

Exacto. Más adelante, durante los años que siguieron a estas primeras actuaciones, dedicamos tiempo a pensar qué cosas interesantes podríamos crear para que se originasen nuevas historias en los jardines que fuimos naturalizando poco a poco. De esa manera improvisada fueron apareciendo elementos como el huerto, la casita de la naturaleza o la estructura para escalar que nos ayudó a montar un padre que era arquitecto. Fuimos, años tras año, montando estas pequeñas zonas con cosas interesantes para los niños.

Hubo años en los que había maestros que trabajaban todo el día en los jardines con los niños, lo cual nos ofrecía la posibilidad de poner el foco en las posibilidades de estos espacios para el aprendizaje. Hacer el libro<sup>1</sup> fue muy interesante para documentar y darnos cuenta de toda la riqueza que había también a nivel pedagógico. Fue un año en el que dedicamos mucho trabajo a crear espacios y definir propuestas que pensábamos podían tener cabida en el jardín y después, durante los nueve meses siguientes todas las maestras estuvimos documentando todo lo que allí pasaba.

### **De este proceso de transformación que llevasteis a cabo, ¿qué aspectos positivos podrías destacar y qué otros consideras que podrían haberse hecho mejor?**

Hombre, positivo es sobre todo que hemos aprendido muchísimo al incorporar el espacio exterior como un espacio de aprendizaje y entender que además éste tiene unas condiciones que el interior no puede ofrecer. El exterior tiene esta cosa viva, que se transforma, que da pie a lo inesperado y que se relaciona con lo saludable. Hay muchas cosas a las cuales hemos aprendido a darles un valor pedagógico y educativo a partir de las intuiciones que teníamos y que nos hacen reafirmarnos en nuestra convicción.

Tomando el ejemplo de la ecología, este tema es tratado en los ámbitos educativos, desde un discurso medio hipócrita que intenta educar desde un lugar cerrado. Cuanto más contacto tengan con el medio y con la realidad externa más se sentirán parte de ello. Ya vendrá lo otro.

En cuanto a las cosas mejorables, hay muchas de ellas. Por ejemplo, con más ayuda técnica, económica u orientaciones en relación a temas muy concretos como por

---

<sup>1</sup> Ver Anexo 7.1 Datos no publicables.

ejemplo qué tipos de árboles o arbustos hubiese sido mejor elegir. A veces, para cosas de este tipo, las escuelas necesitan un poco de ayuda externa.

**¿Piensas que este tipo de ayudas deberían llegar a través de lo público, como por ejemplo una partida concreta anual para mejorar aspectos específicos de cada centro? Sería una manera de entender que el proyecto educativo público no se termina cuando se acaban las obras.**

Si, esto estaría genial pero no existe. Por ejemplo, a veces hemos sentido amenazas a través de las cuales nos avisaban de que no nos darían ni un céntimo para el mantenimiento de los espacios verdes que habíamos creado. De hecho, la realidad es que no tenemos ningún tipo de ayuda con el jardín, ni por cuenta de la administración ni por el ayuntamiento. Esta falta de apoyo hace que se generen fórmulas interesantes en las que padres y maestros vamos gestionando de manera autónoma el mantenimiento y cuidado de unos jardines que sentimos propios. Durante el curso y el cierre estival estamos ahí para asegurar que todo se mantenga vivo al regreso.

Por aquí todo está muy cerrado en este sentido. Estuve un tiempo en Inglaterra y había convenios interesantes entre municipios en los cuales, por ejemplo, las herramientas de todos los huertos escolares de una zona eran cedidos por empresas constructoras locales. Estoy convencida de que seguramente habría posibilidades creativas pero tiene que haber voluntad por todas las partes a la hora de querer explorarlas.

**Reducir las superficies minerales, crear espacios frescos y de sombra, favorecer la infiltración natural del agua en el terreno, fomentar un entorno más saludable, amable y adaptado al cambio climático, etc. Escuchando tu testimonio acerca de la transformación del patio y la creación de estos jardines, me doy cuenta de que los objetivos son comunes a la estructura argumental de la praxis actual en materia de espacio público. ¿Ves un paralelismo entre los espacios educativos de nueva generación y el espacio público que viene?**

Tu pregunta me plantea otra cuestión y es ¿qué entendemos hoy día por espacio público? Para mí, no hay diferencia. Aquí tratamos el espacio del patio sin ninguna distinción a como lo haríamos en una calle, en una plaza o en el patio de una casa.

**¿Qué piensas que debe cambiar para que jardines como éstos, dejen de ser un caso excepcional y aislado y se inicie una verdadera transformación a partir de la hegemónica configuración de patios fríos, ordenados y racionales de la escuela tradicional?**

Bueno, yo creo que debe hacerse un trabajo en cambiar el imaginario social de lo que es un jardín de una escuela. Finalmente, cuando pensamos en el patio de una escuela, rápidamente vamos a esa imagen que has descrito antes que es lo que hemos experimentado nosotros y hemos visto repetida por todos lados: un recinto cerrado con una valla muy alta y un orden castrante. Si no creamos imágenes de otras realidades diferentes es difícil que la gente pueda imaginar otras cosas.

En línea con lo que has planteado acerca del espacio urbano, yo veo la escuela también como un espacio público, indisociable del lugar en el que se encuentra, parte de él. Claro, ¿hasta qué punto llevamos la noción de espacio público? Es muy revelador ver como en aquellas ciudades en las que hay un planteamiento urbanístico y del espacio públicos orientados a lo verde, las escuelas responden en la misma línea. Aquí, quizás, la cultura de la construcción escolar está muy vinculada a la cultura del espacio público de la ciudad. Ambos aspectos se encuentran ligados. ¿Por qué las escuelas de Barcelona deberían tener árboles si ni siquiera la ciudad los tiene?

Ahora mismo, hay un proyecto aprobado en el cual se gastará mucho dinero para *renaturalizar* los patios de las escuelas de Barcelona desde ahora hasta 2030<sup>1</sup>. Para cada uno de los patios se hará un estudio y una propuesta de intervención. Sin embargo, si no consiguen que los equipos de las escuelas se impliquen y porten este proyecto transformador será otra vez el caso repetido de una propuesta que viene de fuera y que no se adapta a la realidad del centro. Nosotras hemos estado formando a estos equipos pero detectamos una grave falta de interés por parte del cuerpo docente. Para muchos el patio sigue siendo el momento en el que desconectar del trabajo y de los niños al mismo tiempo.

En resumen, si hay algo que debe cambiar es la cultura y el imaginario de lo que es un espacio público fuera y dentro de la escuela, hacer entender a la gente de qué sirve tener un jardín con estas características. Si a lo largo de estos años, aquí saliésemos fuera y decidiésemos no prestar atención a los niños no hubiésemos aprendido absolutamente nada.

**Esa convicción tan vuestra de abrazar la improvisación y lo inesperado como herramienta de aprendizaje y avance es una seña distintiva del proyecto educativo del centro. No todos los que participan de la vida escolar conviven bien con esta provisionalidad.**

Claro, lo que pasa afuera es algo totalmente inesperado, pasan mil cosas, hay vida misma. Un día está todo lleno de barro, un día hay abejas que les pican porque han decidido molestarlas, otro día se nos muere lo que hemos plantado el día anterior.

Creo que hasta ahora, los patios escolares y puede que también la ciudad, estaban diseñados bajo una cultura del control. La idea era tener un recuadro abarrotado al que no se aportaba nada más aparte del fútbol para los niños y las niñas alrededor, privadas totalmente de espacio propio. Era una cultura del estar fuera vigilado y controlado. Nosotros nos oponemos a esta imagen, porque pensamos que cuando están fuera tenemos que estar con ellos y acompañarlos en sus juegos y descubrimientos, formando parte ineludible del proceso de aprendizaje.

**La comunidad de los mayores cuenta hoy con dos cursos de secundaria, alojados de manera provisional en unos módulos prefabricados. El proyecto de ampliación de la escuela, cuyo proyecto ya ha sido aprobado, dejará los espacios exteriores anexos en un estado similar al que encontrasteis el patio de**

---

<sup>1</sup> Proyecto *Transformamos los patios escolares*. Fuente: <https://institutinfancia.cat/es/noticias/arranca-el-proyecto-de-transformamos-los-patios-escolares/>



**la escuela hace ahora casi veinte años. Se presenta una nueva oportunidad de generar espacios de aprendizaje, esta vez, dirigidos a adolescentes de hasta dieciséis años. ¿Cómo imagináis esta transferencia?**

Yo veo que debe seguirse el mismo proceso que hemos llevado a cabo aquí, con los más pequeños. Primero, tenemos que aprender mucho de esta edad, entender qué necesitan e imaginar después qué cosas interesantes podríamos fomentar fuera a partir de la construcción del espacio de fuera. También pienso que se debe tener un poco de perspectiva de unos cuantos años para ir aprendiendo.

Podemos tener algunas intuiciones. Por ejemplo, creo que debe de haber espacios sugerentes donde sentarte y hablar en grupos pequeños, porque esto es lo que hacen a diario. Debería haber como rinconcitos en los que puedan tener intimidad y no se sientan expuestos. Igualmente, esto no es más que una simple intuición a partir de la cual empezar e ir probando. Me gustaría tener más experiencia sobre esta edad para poder pronunciarla. En muchos institutos, se parte de la premisa de que a los adolescentes les gusta practicar deporte. Yo no estoy tan segura de que a todos los niños les guste o es que realmente es lo único que hay y no se pueden pensar otras cosas.

Por eso, veo el proceso bastante similar. El objetivo sería conseguir que dejen los espacios exteriores lo menos intervenido posible reduciendo el asfalto y conservando los árboles preexistentes. Y a partir de aquí pues iríamos probando esto o lo otro año tras año construyendo poco a poco el espacio. Aquí, en la escuela, el conocimiento de los niños es lo que nos ha permitido avanzar en una u otra dirección.

**A modo de conclusión, ¿cómo imagináis el futuro del proyecto y del centro?**

Bueno, algo seguro es que crecerá más de lo que lo hemos hecho hasta ahora, y esto es inevitable con la llegada de los cursos de secundaria. Imagino como un gran reto el acabar de diseñar la comunidad de los mayores. Ésta se encuentra en una fase inicial que requiere mucho trabajo así que debemos aprender mucho todavía. Eso sí, veo que todo forma parte de un proceso y me baso en la experiencia vivida en la escuela, la cual vive actualmente un momento, no más tranquilo pero sí más maduro. Vamos dejando atrás aquellos momentos en los que nuestra voluntad consistía en abrir espacios para progresivamente entrar en otra etapa en la que nos concentramos en asentar lo que sabemos.

Allí la dinámica debe ser la de abrir, probar y mirar. El reto es éste: cómo ser muchos y mantener esta calma activa tan nuestra. Como hemos hecho estos años, habrá que ir encontrando lo que consideremos esencial e importante para los niños de ahora sin olvidar nuestro compromiso social a la hora de entender cómo debe ser la educación en el momento y la sociedad actuales.

## **5. CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO**

Este trabajo ha desarrollado sus diferentes apartados con la intención de reflexionar acerca de las relaciones existentes entre innovación educativa y espacios exteriores. Para dicho cometido, se ha utilizado como base de estudio la realidad de un centro público. El carácter complejo de estos centros, administrados de manera autónoma pero tutelados por una administración de orden superior, plantea un terreno rico en matices, los cuales salen a la luz en los sendos procesos de transformación que han sido analizados.

Reflexionar acerca de cómo gestionar estos procesos de cambio en el ámbito público constituye una oportunidad de analizar qué factores contribuyen al buen desarrollo de los procesos, siempre intrincados y repletos de recovecos burocráticos. Esta aparente dificultad es equivalente a la de cualquier propuesta de cambio que decida aplicarse sobre una realidad difusa formada por actores y maneras de pensamiento heterogéneas. No se trata pues de un proceso sencillo. Los testimonios recogidos en la entrevista realizada dan cuenta de ello de manera clara y concisa.

En este último apartado se presentan algunas consideraciones realizadas a partir de la observación llevada a cabo en esta Memoria. En primer lugar se enumeran algunos factores que favorecerían un trabajo futuro de calidad entre los equipos directivos y las oficinas técnicas responsables de la validación de propuestas de transformación. A continuación, se abordan temas ligados a la dimensión espacial y al papel de los espacios exteriores en los procesos de aprendizaje actuales.

## **5.1 Acerca del trabajo colaborativo entre equipos docentes y oficina técnica**

### **a) La autonomía de centro es indispensable pero necesita apoyos externos útiles**

Los centros requieren autonomía para adaptar su funcionamiento y estructura a la realidad social de su entorno. Además deben asumir la legitimidad a la hora de replantear aspectos estructurantes que están derivados de su pertenencia a una red de equipamientos públicos. Esta autonomía de centro, espacio abierto a la experimentación, no es más que una herramienta disponible. Su buen uso estará siempre directamente relacionado con el momento del equipo docente y de coordinación. Los casos de éxito consisten en una fórmula que es a partes iguales sencilla y difícil de conseguir: un momento dado, un conjunto de personas involucradas y una voluntad firme en querer transformar la situación de partida.

En el mejor de los casos, el ejercicio de la autonomía de centro no encuentra muchas trabas por parte de la administración. Eso sí, esto es así siempre que no se aborden ciertos aspectos que ya han sido mencionados aquí y que suelen monopolizar los conflictos habituales. Esta permisividad o benevolencia de la administración hacia los procesos desarrollados en ciertos centros comprometidos con el avance y la innovación pedagógica puede constituir, en algunas ocasiones, una postura maniquea de la que sacar provecho. El trabajo realizado por estos centros constituye una imagen comprometida y audaz de la educación pública, la cual es sabiamente utilizada por la administración para presentarse a la sociedad.

A pesar de esta actitud aperturista, es patente la falta de un apoyo real y continuado a las escuelas en su ardua labor cotidiana de mejorar lo presente. Dejar marchar al frente a los equipos docentes y permitirles probar intuiciones es algo a destacar. Esto habla de un interés creciente por la innovación pedagógica y una confianza plena en los profesionales que llevan a la realidad estas teorías. Sin embargo, esto no exime al organismo en cuestión de garantizar el apoyo, respaldo técnico y compromiso colectivo necesarios en este tipo de proyectos.

### **b) La fuerza propositiva también es necesaria desde la administración**

En muchas ocasiones, estos ambiciosos proyectos reformistas, producto de la entrega vocacional y trabajo incansable de docentes anónimos, se topa con la excesiva movilidad profesional de algunos centros. La gestión del personal docente queda a cargo de un órgano externo, lo cual, llegado el momento se convierte en un obstáculo difícil de salvar, sobre todo en los primeros años de profesión. Reagrupados éstos en torno a la junta directiva, hay que esperar varios años para que profesores con cierta estabilidad laboral encuentren un contexto favorable a la hora de integrar proyectos de centro ilusionantes.

A pesar de un más que saludado cambio de tendencia, representado en programas innovadores como *Escola Nova 21*<sup>1</sup>, es difícil aún encontrar proyectos de esta

<sup>1</sup> *Escola Nova 21* es una alianza de centros educativos y entidades para un sistema educativo avanzado, que responde a la llamada de la UNESCO para la participación de todos los sectores en un proceso inclusivo de mejora de

naturaleza, cronófagos y cuyos objetivos se sitúan en horizontes situados en el medio y largo plazo. Esta elevada causalidad y arbitrariedad a la hora de que germinen proyectos innovadores como el analizado en esta Memoria, necesitaría una especie de compensación a través de programas continuados sostenidos en el tiempo y promovidos por la administración.



Figura 26. *Guía de diseño de Entornos Escolares*. Ayuntamiento de Madrid. Fuente: Equipo MICOS

### c) Los espacios de diálogo y diseño colaborativo deben consolidarse

A este factor de índole organizativa se une otro, vinculado a la dimensión espacial de los centros educativos. A diferencia de lo que ocurre en el caso analizado, en el que un equipo de profesionales docentes ya venía trabajando con antelación sobre el imaginario pedagógico y espacial de una escuela en potencia, los proyectos técnicos nacen bajo la tutela directa de la administración. Diseño, proyecto y ejecución corren a cargo de una oficina técnica que asume un rol protagonista en el proceso de concepción. De esta forma, hay un grupo de profesionales que definen unas condiciones espaciales de partida, las cuales en determinados casos se presentan irreversibles ante eventuales transformaciones necesarias.

Sin embargo, hay síntomas de que hoy el diálogo entre los actores es cada vez más fructífero<sup>2</sup>. Esta fricción positiva desemboca en soluciones conjuntas que tienen como objetivo disolver los roles tradicionales entre el que construye y diseña y los que utilizan los espacios. El camino a seguir será el de afianzar estas iniciativas y llevarlas a todas las dimensiones del proyecto susceptibles de ser cruciales para la aventura

---

la educación. Se creó en enero de 2016 mediante un convenio entre el *Centro UNESCO de Catalunya*, la *Fundació Jaume Bofill* y la *Universitat Oberta de Catalunya*, al que se sumaron la *Fundació "la Caixa"* y la *Diputació de Barcelona*.

2 Implicar a los maestros en el diseño de los espacios educativos. "La idea es involucrar a los maestros en el proceso previo a la construcción de nuevos centros para adaptar los espacios interiores y exteriores a los criterios pedagógicos. Fuente: ver Anexo 7.1 Datos no publicables.

pedagógica posterior. Normalizar e intensificar estos procesos de diseño colaborativo permitirá que profesionales de diferentes ámbitos trabajen juntos, compartiendo conocimientos e intercambiando experiencia propias útiles en el trabajo de concepción.

#### **d) Nuevas fórmulas de acompañamiento en el proceso son necesarias**

Por ello, y en aras de que este espíritu colaborativo perdure en el tiempo, deben crearse nuevas fórmulas de acompañamiento entre las estructuras implicadas. El equipo directivo debe contar con un apoyo de los organismos públicos y privados del entorno, haciéndolos partícipes de la vida educativa. De este modo, los límites entre el mundo estrictamente educativo y el externo deben tender progresivamente a difuminarse o en el mejor de los casos, reducirse.

De este modo, se posibilitará una mayor concienciación social de los cambios y desafíos afrontados en centros de innovación. Este proceso se presenta como una herramienta beneficiosa a la hora de cambiar el imaginario actual acerca de lo que es la escuela y sus entornos educativos. Compartir esta responsabilidad colectiva garantizará el compromiso social con un sistema educativo en necesaria transformación.



Figura 27 y 28. Imágenes de las jornadas de trabajo familiar de adecuación del patio del Colegio María Auxiliadora, Terrassa. Talleres teóricos y prácticos conducidos por la *Asociación El Globus Vermell*. Fuente: El Globus Vermell.

## 5.2 Acerca del proyecto de espacios exteriores de aprendizaje

### a) La escuela debe asumir un rol creativo como agente activo del cambio social

A lo largo de este trabajo se han evocado las virtudes de un aprendizaje en el exterior, analizando detalladamente el peso que los espacios exteriores asumen en entornos educativos con programas pedagógicos innovadores. Se ha hecho hincapié en aspectos quizás más conocidos por el gran público, como son aquellos ligados a los efectos positivos en la salud de los niños así como el fomento de una mayor conciencia del entorno natural y de respeto por el medioambiente. La dilatada experiencia de los centros en esta línea demuestra claramente en qué medida crecer y aprender en espacios abiertos tiene efectos positivos que refuerzan las capacidades cognitivas y relacionales de los niños.



Figura 29. Apertura de patios escolares abiertos a diferentes barrios de la ciudad de Barcelona. Fuente: CT10

Menos conocido y referenciado, ha salido a la luz en esta Memoria, un aspecto que relaciona directamente la praxis innovadora de ciertos centros con el trabajo actual llevado a cabo en nuestras ciudades: su condición intrínseca de espacio público. Replantear las dinámicas espaciales de un centro educativo conduce inevitablemente a imaginar las posibilidades del espacio público de nuestros entornos de relación.

Profundizar en los comportamientos y consecuencias generadas por la presencia de pistas polideportivas en escuelas e institutos<sup>1</sup> sería igual de legítimo que el debate en torno a la presencia del vehículo en nuestras sociedades. Este ejemplo demostraría que ningún elemento debe ser dado por hecho en una realidad cambiante como la de la ciudad y la de los entornos educativos<sup>2</sup>.

1. "Ya sabemos qué tipo de actitudes generan los deportes como el fútbol, los niños juegan por un lado e invaden gran parte del espacio y las niñas, por otro", cuenta la primera directora que tuvo el centro analizado en esta Memoria y la impulsora del proyecto. "La pelota está asociada a juegos competitivos que, además, generan un consumismo en los niños [por la compra de camisetas de los equipos y balones oficiales]. Es como las pantallas, tapan otras realidades"  
*Fuente: Ver Anexo 7.1 Datos no publicables.*

2 *Patios Escolares Abiertos al Barrio* es un proyecto que pone a disposición de la gente de los barrios de Barcelona los patios de las escuelas como espacio de uso público. Está dirigido a familias, niños/as y jóvenes y se abren fuera de



Este juego de escalas permite abordar desde lo pequeño de la escuela temas que son también propios al espacio público y a la ciudad, pertenecientes éstos a una lógica de orden metropolitano y por ende globalizado. Esta correlación de hechos pone de manifiesto la cualidad de laboratorio creativo que presenta el ámbito educativo. Las transformaciones y propuestas innovadoras desarrolladas en los centros albergan el espíritu contestatario y reformista tan necesario en las luchas actuales para frenar la creciente desigualdad de nuestra sociedad. El urbanista italiano Bernardo Secchi (Secchi, 2015) ha situado en el origen de esta desigualdad, a factores como el sexo, la pertenencia a grupos sociales desfavorecidos o la condición económica. Todos éstos, también forman parte del paisaje en transformación de centros como el analizado en esta Memoria.



Figura 30. Escuela infantil Fuji, Tokyo. *Tezuka Arquitectos*. Fuente: Tezuka

Como ya evocó el filósofo, antropólogo y sociólogo francés Bruno Latour (Latour, 1983), estas salas de ensayo al aire libre se afanan por reinventar el mundo, apostando por teorías y sometiéndolas a comprobación. La sociedad del mañana se entrevé en sus bastidores y sus ciudadanos juegan en espacios más conscientes de su responsabilidad educativa.

---

horario escolar, en fin de semana y en período de vacaciones escolares. El programa está impulsado por el Ayuntamiento de Barcelona desde el Departamento de Educación y Universidades, intermediando el Instituto Municipal de Educación de Barcelona.

### 5.3 Acerca de las nuevas prácticas espaciales

La lectura del rico panorama actual en materia de transformación espacial plantea un paralelismo interesante entre lo que sucede en la ciudad y sus espacios públicos y el cotidiano de centros que han decidido llevar la innovación educativa a terrenos, hasta ahora, poco explorados en nuestro país. Este complejo proceso se caracteriza mayoritariamente por dos factores estructurantes: una voluntad superlativa de fomentar entornos de relación en estrecho contacto con la naturaleza y una búsqueda de coherencia programática con los desafíos que plantean las sociedades urbanas en creciente desigualdad.

En este proceso de transformación destacan, en primer lugar, aquellos aspectos vinculados a lo formal como la elección de materiales menos agresivos con el entorno o la búsqueda de una *vegetalización* y confort térmico en los espacios libres. En un segundo plano, no por ello menos importante, el discurso acerca de cómo deberían ser los espacios públicos del mañana vira hacia aspectos más abstractos relacionados la política espacial y el derecho a la ciudad (Lefebvre, 2017). El debate en torno a estos temas, estructurantes de la vida en sociedad, tiene lugar en entornos públicos, lo cual pone de manifiesto la importancia de la imagen que éstos emanan y el modelo de ciudad que éstos articulan.



Figura 31. La *praxis* actual en el proyecto del espacio público busca incrementar las superficies permeables con el objetivo de reducir la mineralización del suelo urbano y con ello el efecto *isla de calor* permitiendo así la infiltración de las aguas pluviales al terreno. Proyecto del parque *Eechelen*, Luxemburgo. Michel Desvigne, paisajista. Fuente: Michel Desvigne

Bien entrada ya la tercera década de este siglo XXI, muchos son los indicios provenientes de campos distantes como la ecología, la ciencia o la economía, que nos hacen pensar en la llegada de un nuevo modelo social que nada tendrá que ver con lo experimentado en las últimas décadas. La globalización de las economías, la falta de



fuelle de un sistema capitalista occidental que agoniza ante las complejas realidades de Asia y África o la creciente desigualdad en países desarrollados son señales de que penetramos en una nueva etapa de la historia, en la que los antiguos métodos no servirán para resolver nuevos problemas.

A pesar de un panorama poco alentador en lo económico, asistimos a una revolución urbana sin precedentes a escala planetaria. En muchos rincones del planeta aspectos atávicos de las ciudades y sus lógicas espaciales heredadas están siendo releídos y transformados para ser adaptados a una realidad que ha cambiado vertiginosamente en las últimas décadas. De manera complementaria, muchas de las acciones llevadas a cabo buscan restablecer desde lo colectivo esa escala de lo pequeño, de lo local, desde la cual las luchas y los cambios parecen aportar mejores resultados y mayores satisfacciones.

En palabras del arquitecto japonés Ryūe Nishizawa (Beka & Lemoine, 2020), existe una tradición arquitectónica milenaria que se distingue por un orden y composición concretas, los cuales construyen una imagen de solidez, robustez y estabilidad, metáfora de la longeva y consolidada cultura occidental o de la misma China Imperial. Esta *arquitectura del continente*<sup>1</sup>, compuesta de *nombres* y unidades cerradas se contrapone a la *arquitectura del océano*, formada por *verbos* que se entrelazan y adaptan a un contexto en permanente transformación, presente en países como Japón, Indonesia u otras zonas insulares del sudeste asiático.

Esta tradición oceánica, cuya práctica espacial – influida por una atávica convivencia con fenómenos naturales adversos como seísmos, maremotos o ciclones – se define por su comunión grácil con el entorno, el rechazo premeditado de toda monumentalidad y una concepción del tiempo fuertemente marcada por lo provisional y el carácter móvil de los procesos naturales.



Figura 32. Fotogramas del documental Tokyo Rider. Beka & Lemoine, 2020. Fuente: Filmin

1. Bêka & Lemoine. *Tokyo Ride*. Francia, 2020.

Fruto de las conquistas sociales y económicas de las décadas posteriores, hemos heredado sistemas educativos y entornos de relación cuya estabilidad y robustez permitió avanzar diligentemente en una dirección concreta. Hoy, muchas de esas certezas van desapareciendo progresivamente para dejar espacio a nuevas cuestionamientos importantes.



Figura 33. Fotografía extraída del libro *Desire lines, Olifantenpaadjes*, Jan-Dirk van der Burg Fuente: *Blog Hoola whoop*

Nos asomamos vertiginosamente a una nueva página de la historia en la que abrazar el cambio será una herramienta de indiscutible pertinencia. Con ello se marchan de manera inevitable elementos fundacionales de nuestra identidad. Antiguos *nombres* con los que hemos construido una manera de entender la realidad, la cual nos ha acompañado durante años. No es una pérdida sin más. El movimiento no es en vano. Este proceso abre la puerta a *verbos* procedentes del océano, los cuales traen una nueva manera de vivir, de educar y de relacionarnos.

## 6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- RABHI, P.; *Hacia la sobriedad feliz*. Actes Sud. Arles, 2010.
- CUENCA DE BLAS, C.; *Nuevas necesidades en la vivienda. Cambios provocados por la pandemia en España*. Proyecto Fin de Carrera. ETS Arquitectura UPM
- CUERDO, M.; *Repensar la vivienda tras la pandemia*. The Conversation, 2020.
- HIGUERAS, E., POZO, Elisa.; *Urbanismo y salud: ¿Son las ciudades europeas resilientes a las pandemias?*. The Conversation, 2020.
- BONA, C.; *Escuelas que cambian el mundo*. Plaza & Janés, Barcelona, 2016
- BONA, C.; *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Debolsillo, Barcelona, 2021
- GILBERT, E.; *Espace*. Cortometraje. Francia, 2014.
- Dirección General de planificación estratégica. (2016). *Proyecto Micos: Entornos Escolares saludables. Guía de diseño de Entornos Escolares*. Área de gobierno Desarrollo urbano sostenible. Ayto de Madrid.
- CARERI, F.; *El andar como práctica estética*. Gustavo Gili. Barcelona, 2002.
- WILD, R.; *Calidad de vida*. Herder. Barcelona, 2007.
- Patios X Clima. *Renaturalización de espacios educativos*, (2020). El Globus Vermell y Fundación Biodiversidad del Ministerio para la Transición Ecológica de España.
- MARIN, I.; *El patio de la escuela como espacio de oportunidades educativas*. Suplemento Propuestas para una escuela afectiva. Escuela, 2016.
- FREIRE, H.; *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro, 2020.
- HART, T.; *El mundo espiritual secreto de los niños*. La Llave ediciones. Barcelona, 2006.
- PAZ, O.; *El laberinto de la soledad*. Cuadernos americanos. Ciudad de México, 1950.
- PIKLER, E.; *Moverse en libertad*. Narcea. Madrid, 1969.
- BRUNER, J.; *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología. Madrid, 1984.
- PALLASMA, J.; *La mano que piensa*. Gustavo Gili. Barcelona, 2012.
- MARI, E.; *Autoprogettazione*. Corraini. Mantova, 2002.
- LEFEBVRE, H.; *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing. Madrid, 2017. 1ª edición 1969.
- SECCHI, B.; *La ciudad de los ricos y la ciudad de los pobres*. L'Arca. Madrid, 2015.
- LATOUR, B.; *Give me a laboratory and I will raise the world*. SAGE. Londres, 1983.
- BÊKA & LEMOINE, *Tokyo Rider*. Documental. Francia, 2020.