

Título

Educación y espacio 2018

Secretaría del Consejo

Mª Cruz Planchuelo Áranguren Ana Reclusa Burgui Oihane Valderrama Erburu

Este trabajo se encuentra bajo una licencia Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Internacional. Para citar la fuente: Gobierno de Navarra, Consejo Escolar de Navarra



Ilustración de portada

Verónica Vallejo

Fotos de las Jornadas

Erik Aldaz Jokin Aranzuegue

Maquetación

José Joaquín Lizaur

Impresión

Gráficas Castuera

DL: NA 1374-2018

ISBN: 978-84-235-3489-0

Promoción y distribución

Fondo de Públicaciones del Gobierno de Navarra C/ Navas de Tolosa, 21 PAMPLONA Teléfono: 848 427 121 fondo.publicaciones@navarra.es https://publicaciones.navarra.es

Índice

Presentaciones

- 9 María Roncesvalles Solana Arana. Consejera de Educación del Gobierno de Navarra.
- 11 Aitor Etxarte Berezibar. Presidente del Consejo Escolar de Navarra.

Conferencias

- 15 Educar en habitar. Clara Eslava Cabanellas.
- 27 Educación y ciudad. Ianire de Andrés Olabarria, Ula Iruretagoiena Busturia.
- Patios vivos. Una oportunidad para renaturalizar la escuela. Heike Freire Rodríguez.

Colaboraciones

- 49 Jardín temático en Sarriguren. CPEIP Hermanas Úriz Pi, Sarriguren. Eva Blanco de Miguel.
- 55 Ideas para deambular por el barrio. Escuela Infantil Mendillorri, Pamplona. Concha Gaztelu Albero.
- 63 Habitando nuestro entorno. CPEIP San Francisco, Pamplona. Equipo de Educación Infantil.
- 71 Integración del espacio público al uso infantil: dos ejemplos en Zizur Mayor. José Javier Esparza Unsain.
- Derribando muros, hacia una educación compartida. Colegio Hijas de Jesús, Pamplona. Diego Ezcaray Echalecu, Javier Martínez Baigorri.
- 81 Habitar espacios. CPEIP García Galdeano, Pamplona. Miguel Cosme Echeverría.
- 87 El Aula del Futuro de Navarra. Departamento de Educación. Elena Osés Urteaga.
- 93 Reformar el patio. CPEIP Bernart Etxepare, Pamplona. Mikel Larraza Arbizu.
- 99 Ambientes libres para el desarrollo. CPEIP Mendigoiti, Pamplona. Ane Arribillaga Sagastibeltza.
- 107 Txantrea sur y Taconera, repensar los parques. Ayuntamiento de Pamplona. Mikel Baztán Carrera.
- 111 Una intersección necesaria entre espacio y educación. Escuela Tximeleta, Pamplona. Carmen Urpí Guercia, Maider Itoiz Oroz.
- 119 Renovación metodológica y aula RTC. Colegio San Ignacio, Pamplona. Alejandro Rodríguez Vázquez.
- 125 Proyecto Aula Inclusiva 2016-2017. CPEIP San Miguel de Noáin. Félix Jiménez Sánchez.
- De la innovación científica a la innovación educativa. Construir una ciudad saludable y segura, desde la educación colaborativa. Proyecto RESPIRA. María Isabel Gómez Jiménez.
- 141 Territorios de la infancia. Villatuerta. Asier Urra Ripa.



Presentación

María Roncesvalles Solana Arana Consejera de Educación del Gobierno de Navarra

Leía hace poco que la arquitectura del espacio contribuirá al éxito del proyecto educativo; era en un artículo sobre la educación en Finlandia, sobre un coloquio celebrado en Helsinki, hace ya 3 años, sobre educación y espacio público, en el que se reunió a arquitectos, arquitectas y científicos, científicas sociales de diferentes países europeos. El objetivo de aquel coloquio era debatir sobre la necesidad de crear espacios útiles y armoniosos para favorecer la efectividad de la escuela y el respeto por la educación del que serán contagiados.

Precisamente, el Departamento de Educación ha afrontado desde esta legislatura un cambio importante de modelo de construcción de centros que se resume en dos ejes principales.

Por un lado, sensibilizado con el cambio climático, el Departamento pretende que los nuevos espacios docentes sean eficientes energéticamente y el consumo de los recursos energéticos sea el menor posible; por lo que, desde el año 2016, las licitaciones de los proyectos arquitectónicos ya prevén este tipo de construcciones con estándares de construcción passivhaus; es decir, edificios con gran aislamiento térmico, riguroso control de infiltraciones y una máxima calidad del aire interior, además de aprovechar la energía solar para una mejor aclimatación con el objetivo de reducir el consumo energético. De esta manera se han proyectado los edificios del CP Roncal e IESO Iparralde y otros como el CP Arbizu que se encuentran en proceso de redacción.

Por otro lado, para favorecer metodologías activas, el Departamento de Educación ha propuesto nuevos esquemas arquitectónicos que puedan dar una respuesta versátil a estos nuevos conceptos de enseñanza, por ejemplo, el CP de Arbizu. También pretende integrar las tecnologías educativas en el aula desde el conexionado de todos los centros con un ancho de banda que permita el flujo de datos suficiente para todas las necesidades del centro. Las nuevas tecnologías son una apuesta de futuro que requieren una reflexión profunda en su integración con otros recursos educativos.

Además, desde el primer momento de la construcción de todos los centros educativos, el Departamento de Educación pretende la interacción de todos los agentes implicados en la vida de los edificios docentes: dirección del centro, padres y madres (a través de las APYMAs), Ayuntamientos, diversos colectivos (comedores saludables, empresas que prestan servicios en los centros...) y los responsables de Departamento de Educación en la materia, en unión con aquellos profesionales, arquitectos e ingenieros, que desarrollarán la idea.

Estas jornadas son el escaparate perfecto para la escenificación de todas las sensibilidades alrededor del espacio, que debe acoger a la enseñanza de todas las etapas educativas, y que deben constituir en sí mismo un recurso pedagógico más.

En los últimos tres años, la inversión del Departamento de Educación ha crecido exponencialmente, tanto en la parte de construcción de nuevos centros, como en el mantenimiento y el equipamiento de los centros ya creados.

Con esto, se intenta dar respuesta a la infinidad de necesidades que presenta el parque inmobiliario de este Departamento. Recordemos que todavía hay edificios del s. XIX, con estructura y necesidades propias de esa época, u otros que comparten edificio con el ayuntamiento y/o el bar del pueblo, como sucede en alguna localidad. Estos ejemplos dan idea de la magnitud del trabajo a realizar, para transformar el parque inmobiliario docente de Navarra, que ahora se cifra en 246 centros, de los cuales hay:

- 172 Colegios de Educación Infantil y Primaria.
- 49 Centros de Secundaria Obligatoria y Bachiller.
- 12 Centros de Formación Profesional.
- 2 Escuelas de Arte.
- 2 Centros de Educación Especial.
- 3 Conservatorios de Música (1 en Tudela).
- 3 Centros de Educación de Adultos.
- 3 Escuelas de Idiomas.

La configuración de los nuevos edificios y sus espacios debe ser consecuente con el momento en que vivimos, lejos de años de opulencia en que se ha construido de forma desproporcionada. Toca construir bien, de forma versátil también para las diferentes sensibilidades pedagógicas que están surgiendo.



Presentación

Aitor Etxarte Berezibar Presidente del Consejo Escolar de Navarra

"La realidad de la esfera pública radica en la simultánea presencia de innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta un mundo en común y para el que no cabe inventar medida o denominador común."

Hannah Arendt

Nos enseñaron que espacio y tiempo eran dos categorías distintas, lineales, evidentes. El espacio parecía algo muerto, estable, mientras que el tiempo, por el contrario, era dinámico y fecundo. Todos los días comprobamos que esta distinción es una falacia.

Hemos aprendido que cada sociedad genera su espacio de producción, reproducción y representación; que el espacio social incorpora los actos sociales, las acciones de los sujetos colectivos e individuales; que no hay un solo espacio-tiempo sino innumerables entrecruzados que se yuxtaponen e interpenetran.

Todo esto ya lo analizó Henri Lefebvre diciendo que la compleja relación entre espacio y tiempo era similar a la dinámica de fluidos, formando algo parecido a un pastel milhojas.

Así pues, la realidad espacial y temporal no se reduce, como ingenuamente suponemos en ocasiones, a un plano tridimensional o a una secuencia de antes-ahora-después que simplifica hasta la caricatura la realidad de cualquier entorno habitado, como puede ser un colegio y el entorno en el que existe.

Cuando analizamos la relación entre educación y espacio nos percatamos del carácter complejo de este vínculo, que tiene que ver con las acciones que ocurren en lugares que, a su vez, se modifican de forma continua.

Si analizamos las relaciones de la infancia con los espacios en los que vive se evidencian relaciones que están suponiendo una ruptura con el pasado reciente.

Así, por ejemplo, el niño o la niña en la actualidad no puede moverse de manera autónoma en la ciudad o en el pueblo. Acude cada vez más en coche o en compañía de alguna persona adulta al colegio, a las actividades extraescolares, a su propia casa. No juega en la calle, ni puede alejarse de la mirada del cuidador. En la primera infancia se le asignan espacios específicos y exclusivos de juego en zonas valladas, con columpios y toboganes. O bien se recluye en casa, supuestamente protegido, ante pantallas que nadie controla. En las celebraciones y comidas familiares se le sitúa, cada vez más, en otra mesa, con los demás niños y niñas, compartiendo un menú degradado comparado con el de las personas adultas, generoso en azúcar y sal. Está fuera de grandes acontecimientos vitales, como los nacimientos o muertes de personas próximas, y en las fiestas se orienta con preferencia hacia actividades específicamente infantiles. En definitiva, la participación de los niños y niñas en la vida social se está reduciendo, en un proceso paralelo a las restricciones que tienen para ocupar el espacio público.

Estos fenómenos que permiten trazar un esbozo breve de los cambios que se están produciendo han sido objeto de numerosas reflexiones. Pierre Bourdieu dedicó una parte sustancial de sus investigaciones al análisis de las dicotomías que definen la modernidad y atraviesan las instituciones sociales y los hábitos de vida. Se refería, entre otras a: negocio/sentimiento, industria/arte, economía/ libertad, exterior/interior, trabajo/vivienda, masculino/ femenino o días laborables/días festivos. Las rupturas y conflictos que generan estas dinámicas las podemos reconocer en la vida diaria.

Y en la escuela, ¿qué está ocurriendo? La institución escolar en su actividad ha establecido históricamente una serie de fronteras poco permeables entre, por ejemplo, aprendizaje/juego, trabajo/descanso, movilidad/pasividad, silencio/ruido, soledad/grupo. De forma paralela, a cada función se le ha atribuido un espacio referencial que construye y ahonda las dicotomías: escuela/ciudad-pueblo, aula/patio, aula/pasillo o dentro/fuera. Todo lo anterior parece la confirmación o la negación, según cómo se analice, de la imagen del milhojas.

Hay que constatar, por otra parte, que esta fragmentación funcional y espacio-temporal ha sido una preocupación clásica de las diversas tendencias de renovación de la escuela. En todas ellas encontramos ecos de preguntas tan relevantes como de quién es la escuela, cómo organizamos sus espacios y tiempos, qué materiales son más adecuados en la acción educativa, con qué ciudad queremos vincular la escuela, qué lugar tienen las y los más pequeños en los espacios públicos, cómo podemos vivir más cerca de los ríos y montes o de la naturaleza más inmediata o cómo gestionamos los cuidados,

La demanda social creciente de generar proyectos educativos que respondan a modelos activos, inclusivos y colaborativos está situando estas preocupaciones en lugar preferente de las agendas de muchas comunidades educativas e instituciones administrativas y académicas.

En este contexto el Consejo Escolar de Navarra ha organizado este ciclo de reflexión y de acercamiento a buenas prácticas a través de las Jornadas "Educación y espacio". El diseño de las mismas arrancó en su fase definitiva con la constitución de un amplio grupo de expertos y expertas que ha ido definiendo durante cinco meses los ejes temáticos, las posibles ponencias y la metodología de las diversas actividades.

Es imprescindible reconocer el trabajo desarrollado por estas personas de ámbitos tan diversos como el Departamento de Educación, la arquitectura, la sociología, las ad-

ministraciones locales, las direcciones de centros educativos con proyectos de modificaciones de espacios o el mundo del arte.

Las Jornadas han pretendido recabar reflexiones y prácticas de interés para analizar los espacios escolares y sus contextos, definir modelos de buenas prácticas adaptables y compartir experiencias educativas de tratamiento del espacio realizadas en Navarra, siempre con el fin de comunicar a la sociedad iniciativas relevantes.

Mediante este formato de encuentro buscamos el diálogo entre aportaciones académicas y experiencias contrastadas. El tema que nos ocupa está generando un conjunto de iniciativas que han tenido orígenes diversos (claustros, familias, ayuntamientos o grupos de investigación) y desarrollos que avanzan hacia una visión más amplia del hecho educativo.

Como es habitual en nuestras Jornadas, comenzaron con una sesión en la que participaron el grupo motor y las personas expertas invitadas. Este tipo de encuentros permite un intercambio ágil de puntos de vista que será la base de las comunicaciones presenciales.

Para acudir a las sesiones públicas de las tardes se abrieron dos opciones para la inscripción: 120 plazas para docentes, con posterior acreditación por asistencia, y 60 plazas para perfiles amplios (padres y madres, arquitectos, responsables municipales, etc.). Las plazas ofertadas se cubrieron en su totalidad.

Todas las comunicaciones se ofrecieron apoyadas en lenguaje de signos, textos subtitulados y bucle magnético para facilitar la accesibilidad. Las ponencias realizadas en euskara fueron traducidas simultáneamente para cuantas personas lo necesitaron.

La apertura de la sesión del día 5 de marzo la realizó María Solana Arana, Consejera de Educación. Posteriormente intervino Heike Freire, experta en infancia e innovación educativa, con la comunicación "Patios vivos. Una oportunidad para renaturalizar la escuela". Al día siguiente la ponente fue la arquitecta Clara Eslava con su conferencia "Educar en habitar". El último día las arquitectas lanire de Andrés y Ula Iruretagoiena presentaron su ponencia sobre "Hezkuntza eta hiria. Educación y ciudad".

Mediante estas ponencias centrales se ha tratado de profundizar en tres ejes que, si bien se entrecruzan de forma evidente, hemos destacado en estas Jornadas: educación y naturaleza, educación y arquitectura, educación y ciudad. Estas comunicaciones se han editado y publicado de manera íntegra en la página del Consejo desde la que se pueden reproducir.

En esos tres días se han presentado algunas de las experiencias en desarrollo de nuestro sistema educativo. Hemos afirmado en más de una ocasión que no estaban todas las posibles y es de justicia insistir en ello. Se han priorizado aquellas que se están elaborando dentro de la convocatoria anual de "Proyectos de Innovación" del Departamento de Educación. Así, las experiencias son parte de los proyectos del CP Hermanas Úriz Pi de Sarriguren, la Escuela Infantil Mendillorri de Pamplona, el CP San Francisco, el colegio Hijas de Jesús, el CP García Galdeano, el CP Bernart Etxepare y el CP Mendigoiti todos ellos de Pamplona. Se han presentado otras comunicaciones de ámbitos diversos como los nuevos proyectos de parques inclusivos para Pamplona, el plan de movilidad de Zizur Mayor y el proyecto de Aula de Futuro del Departamento de Educación.

Concluida la fase presencial se envió una encuesta a todas las personas inscritas para conocer opiniones sobre las actividades de las Jornadas y, especialmente, para recabar las experiencias y expectativas profesionales referidas a espacios educativos. Todo ello ha permitido construir un mapa amplio y variado que se ha presentado de manera completa en el número 49 de la revista IDEA de este Consejo y que, por razones de extensión, no podemos presentar en esta publicación en papel. La lectura de este bloque es una aportación coral sugerente que fija un estado de opinión y sueños de gran interés.

Pero las Jornadas tenían prevista una segunda parte que ha resultado magnífica: las visitas guiadas. En tres miércoles por la tarde, con el objeto de no interferir en el trabajo escolar habitual, se ofertó la posibilidad de conocer los proyectos en los propios centros. El Consejo organizó los grupos de visita con un límite en 25-30 personas y los equipos docentes de cada centro guiaron las visitas. Así, el día 11 de abril las opciones propuestas eran el CP Hermanas Úriz Pi, CP Bernart Etxepare y el proyecto de movilidad y patio escolar de Zizur Mayor. El 18 de abril las posibilidades eran el CP San Francisco, colegio San Ignacio y CP San Miguel de Noáin. Por último el día 25 se pudo visitar el CP Mendigoiti, el colegio Hijas de Jesús y el CP García Galdeano. Esta actividad que ha tenido una gran acogida hubiera sido imposible sin el trabajo entusiasta de quienes han preparado con profesionalidad e interés las visitas.

Hemos destacado que las Jornadas son posibles gracias a la aportación imprescindible de numerosas personas y entidades. Además de todos los ya mencionados, hay que agradecer especialmente al Servicio de Infraestructuras y la Sección de Formación del Departamento de Educación, CERMIN, Eunate, a los y las traductoras, las Escuelas de Arte de Corella y Pamplona, al Museo de Navarra y quienes trabajan en el mismo. Gracias a todas y todos.

En definitiva, desde el Consejo Escolar de Navarra hemos pretendido presentar con rigor un tema que está promoviendo un debate necesario sobre la relación entre educación activa, inclusiva y colaborativa y los espacios en los que tiene lugar: los colegios y sus entornos. La íntima vinculación entre estos factores es motivo de preocupación e ilusión. Edward Casey ha definido una idea que resulta muy adecuada al afirmar que vivir es vivir en un lugar concreto y conocer es ante todo conocer los lugares donde uno vive. El lugar se sitúa necesariamente en el centro de nuestra comprensión del mundo.

Por ello hemos querido abrir en estas Jornadas sobre "Educación y espacio" la reflexión desde aquel pensamiento tan fértil de W. Benjamin que afirmaba que el niño puede hacer algo de lo cual el adulto es totalmente incapaz: descubrir nuevamente lo nuevo. Este descubrimiento proporciona significado simbólico a los objetos -y los espacios- y así rescata una significación utópica para la memoria colectiva.

Esperemos que, como es ley de vida, la acción cambie las ideas y que el cambio de las ideas genere a su vez nuevas acciones. Esta monografía aporta una selección de aportaciones sugerentes. Estamos necesitados de escuelas que repiensen espacios y tiempos para crear lugares y oportunidades para todos y todas desde la complejidad y el disfrute de un buen pastel milhojas.



Educar en habitar

Clara Eslava Cabanellas Arquitecta, experta en educación cec@eaaestudio.com

"Somos los lugares que habitamos." 1

Son las ocho, es la hora de despertar, salir del sueño y soltar la blanda protección de las sábanas; cada mañana acontece el ritual apresurado que nos acompaña en la metamorfosis de nuestra envoltura, el pijama se convierte en camisa mientras recorremos el camino de casa al cole. Cerramos la puerta y andamos, dormidos o despiertos, en un continuo de pequeñas acciones que nos trasladan entre los lugares que habitamos. Cada día exploramos, recorremos, descubrimos, olvidamos, aborrecemos o disfrutamos los momentos de nuestras vidas; y uno de ellos, muy importante, es la escuela.

Palabras clave: infancia, habitar, lugares, interdisciplinar.

I [el 'lugar' de la infancia y su sentido] · [el sentido del lugar en la infancia]

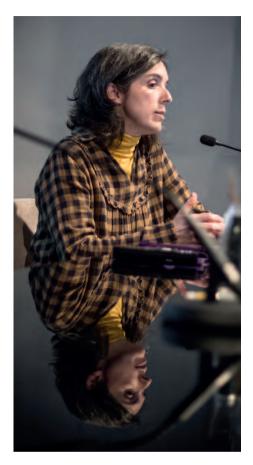
"La construcción del hábitat constituye una actividad esencial del sujeto y, en tanto tal, inalienable: su ejercicio no es opcional pues es una de las condiciones del desarrollo del individuo como miembro de una comunidad."²

El lugar de la infancia y su sentido

Determinadas expresiones coloquiales nos hablan del lugar que tradicionalmente hemos impuesto a la infancia desde el mundo adulto. Les asignamos una habitación, el aula, pautada por pupitres en fila, acompañados de una silla y un estate quieto; queremos

El Psicólogo José Antonio Corraliza explica cómo la Psicología Ambiental analiza los efectos de la naturaleza en la psique humana. En una entrevista realizada por Yvonne Buchholz, Mente y cerebro, ISSN 1695-0887, Nº. 54, 2012, págs. 14-15. (https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3910951).

² CHAVES N., El diseño invisible. Siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano, Barcelona, Paidós, 2005, p. 43.



que los niños estén *en su sitio*. O como dicta el refrán: "Los niños hablan cuando las gallinas hacen pis". Son espacios caracterizados por la ausencia de huellas, por la homogeneidad de la retícula, por la búsqueda de una eficacia productiva propia de la sociedad industrial, por la organización adulta de un sistema de control.

El lugar que hemos definido como propio de la infancia es aquel en que no se siente su voz o su juego, donde su presencia sea ausencia. Si bien hoy se cuestionan ampliamente estas prácticas, la educación que hemos vivido se encuentra fuertemente arraigada en nuestra cultura, en nuestro ser individual y colectivo. Son muchas las voces que plantean la urgencia de transformar los espacios desde la escucha de los niños, pero la inercia que lastra al sistema educativo es todavía enorme y su realidad compleja y diversa.

Hablar de el lugar de la infancia nos obliga a repensar críticamente, desde nuestra posición de personas adultas, el papel que les habíamos otorgado. Nos conduce por el contrario a confiar en ellos y ellas, a escuchar a la infancia y acompañarles en la construcción de su propio sentido del lugar y del tiempo, pues ambas dimensiones resultan finalmente indisociables.

El sentido del lugar en la infancia

Así, explorar el sentido del lugar en la infancia nos llevará a escuchar sus voces, sus cuerpos en movimiento, sus miradas, a descubrir sus lugares y momentos, en una redefinición viva y constante de sus diversas identidades ¿Cuál es el tiempo/lugar de los niños? ¿Cuál es el tiempo/lugar que les otorgamos los adultos?

Sabemos que el sentido del tiempo/lugar es vital en la infancia, pues el medio es en sí mismo fin, el proceso es en sí mismo resultado. Explorar el medio y comprenderlo implica logros motrices, emocionales, cognitivos... Se construyen experiencias y relaciones con el mundo que nos rodea, mientras éste, a su vez, es objeto de transformación.

Cuando estudiamos la experiencia del espacio en la infancia, ésta resulta inseparable del propio cuerpo y los logros motrices, en la exploración del suelo, en la conquista de



Tres niños habitan culturalmente el territorio natural jugando a construir una calzada romana. Imagen © Clara Eslava.

la vertical, en el recorrer y el estar... acciones que crean fuertes vínculos que nos enraízan con el lugar que habitamos.

Tanto el espacio como los objetos, las cosas que lo pueblan, son agentes esenciales en el juego y la trasformación simbólica, son el soporte tangible del imaginario intangible que se despliega libremente sobre ellos. El espacio físico es también el soporte de formas de conocimiento del entorno, pues somos capaces de orientarnos, de medir o de trazar mapas de un territorio donde las señales sensibles quedan registradas en códigos complejos.

Nos sumergiremos así en el sentido del lugar en la infancia, descubriendo el constante enlace entre su impulso vital (interioridad) y la continua transformación de sus lugares (exterioridad). Los niños y niñas nos implican emocionalmente comprendiéndolo como protección, descubrimiento o amenaza. Los tiempos y lugares nos dan las medidas coordenadas de nuestras relaciones más íntimas de protección, emancipación o exploración del mundo.

II [el 'lugar' de la educación y su sentido] · [el sentido del lugar en educación]

La construcción del hábitat es una práctica integradora social con una jerarquía similar a la del lenguaje. De ese carácter estructural, y por tanto inexorable, da prueba el lenguaje cuando identifica 'habitar' con 'vivir': decimos '¿dónde vives?' para significar '¿dónde habitas?' ³

El lugar de la educación y su sentido

Si bien la escuela ha sido comprendida de forma omnipresente como *el lugar de la educación*, el hecho educativo es ubicuo, invisible, continuo, transversal. Podemos maravillarnos ante ello, pues atraviesa tiempos y lugares, conecta comunidades y disciplinas, sus lugares y tiempos son todos: no sucede, es únicamente la escuela.

El lugar de la educación implica una doble o triple acepción: el lugar simbólico que la sociedad le otorga, el lugar físico que hemos asignado al acto educativo formal y, finalmente, el lugar invisible e ubicuo –no separado- donde en efecto acontece.

Hemos hablado del surgir de experiencias, del emerger de relaciones o de la voluntad de transformación de la realidad como formas en que se constituye el sentido del lugar y los tiempos en la infancia. Así, proponemos una posible redefinición de la escuela, de el lugar de la educación y su sentido, comprendiéndola en base a estos tres ejes -experiencias, relaciones y transformaciones- que nos hablan del mundo como construcción viva y en acoplamiento con el sujeto:

- Comprender la escuela como escenario de experiencias. Acercarnos a los espacios
 y tiempos de la escuela como una dimensión vivencial es clave en su definición
 como entorno de aprendizaje. En los enfoques de corte predominantemente organizativos el espacio se concibe como continente de actividades, frente a la concepción
 del espacio como ambiente, como contenido en sí mismo generador de experiencias
 y aprendizajes.
- Comprender la escuela como escenario de relaciones. La escuela es un microcosmos social integrado por diversidad de niños, niñas, personas adultas... que crean y viven sus relaciones en ella y con la realidad exterior a la escuela, constituyendo una comunidad compleja en intercambio con la sociedad a la que responde. El espacio educativo no sólo es el soporte físico de este tejido de relaciones, sino que es capaz de acompañarlas y facilitarlas, mediante un espacio comunitario que se constituye como corazón de la escuela.
- Comprender la escuela como escenario de trasformaciones. El mundo que vivimos no es un objeto dado, sino que acontece como proceso, lo vivimos y actuamos porque está en transformación. La escuela, como hecho institucional, no siempre ha acompañado estos procesos vivos, sino que, en su afán de transmisión de la cultura, muchas veces ha creado convenios fijos preservando así mundos pretéritos que perduran dentro de sus muros. Sin embargo, la infancia es un agente de transformación de primer orden, transforma y vive procesos incluso donde están vetados.

³ CHAVES N., El diseño invisible. Siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano, Barcelona, Paidós, 2005, p. 43.

Aceptar la escuela como una estructura en constante transformación nos permite por tanto re-imaginar *el lugar de la educación y su sentido* en conexión con el mundo y sus habitantes fundamentales, los niños y niñas.

En la infancia se descubre y recrea la experiencia del espacio como práctica cotidiana. Una práctica que en el mundo adulto cristaliza en hábitos, pierde su consciencia y se olvida en la rutina. En la infancia no se escinden las dimensiones de lo necesario, lo útil, lo funcional y todas aquellas otras, sensibles, emocionales y cognitivas. Todo ello aparece integrado, fusionado en sus experiencias infantiles.

El sentido primigenio del habitar, la protección y el placer de descubrir, el asombro, viene acompañado del juego como forma de trasformación creativa del entorno. En la infancia el sentido del lugar se conforma cada día, en cada momento, es algo vivo. Recíprocamente, ¿qué sentido damos al lugar en educación?

El sentido del lugar en educación

La escuela se constituye en forma de múltiples lugares, en ella se integran los ámbitos de cada individuo y los colectivos, las esferas individuales y de cada pequeño grupo. La escuela no es sólo una serie de aulas encadenadas a un pasillo, sino que es el constructo intangible de los lugares donde se produce el hecho educativo. Un hecho inseparable del momento y lugar en que acontece.

El sentido del lugar en educación sería así la toma de conciencia en el acto pedagógico de la interacción del hábitat con sus habitantes. Una interacción esencial en la mutua adaptación entre sujetos y entorno, en su acoplamiento estructural, en términos de Maturana y Varela.

Podría parecer más sencillo diseccionar el problema, separarlo en partes, fragmentar la cuestión del lugar en campos de estudio y, en cierta forma, así sucede. Hablamos de ciudades amigas y estudiamos los espacios de juego infantiles urbanos; acompañamos a los niños en su trayecto y trazamos caminos escolares; accedemos a la escuela y diseñamos nuevos patios de juego; accedemos al interior del centro educativo y tratamos sobre sus espacios comunes; nos distribuimos en grupos y nos encerramos en el interior del aula. Sin embargo, la experiencia que viven los niños, no separa estos ámbitos de estudio, no fragmenta, sino que reúne, integra y establece conexiones diversas. Se trata de una experiencia que, fundamentalmente, se desarrolla en continuidad espacio-temporal. Si recorriéramos el camino inverso con los niños, el aula se abriría y ocuparía los espacios comunes, el interior de la escuela saldría al exterior y jugaría con el patio y todo ello *saltaría el muro*, siguiendo la maravillosa metáfora de Loris Malaguzzi, hasta conquistar la ciudad.

Para comprender el sentido del lugar en educación, son claves determinadas formas de acercamiento como es la investigación narrativa, que permite un acercamiento integrado, no diseccionado, a la riqueza de esta continuidad. El relato en soportes diversos—textual, visual, objetual- da voz a los relatos y vivencias del espacio de niños y adultos, construyendo así un conocimiento consciente de cuanto habitan y documentando su vida en ellos. La documentación de estas vivencias y procesos nos permite una reflexión consciente sobre lo vivido, generando una interacción circular que es clave en la práctica educativa.

Contemplar el sentido del lugar en educación nos llevaría a incluir en la escuela la riqueza con que niños y niñas exploran sus tiempos y espacios, a descubrir una auténtica cultura de la infancia vinculada al sentido del lugar.

Finalmente, concluir con un breve recorrido de la escuela comprendida como los lugares que habitamos y que debemos educar, re-educar o re-imaginar de manera creativa, pero también desde la conciencia de la responsabilidad que implica:

- La escuela vinculada al contexto, comprendida en su relación con la ciudad como ciudad-amiga; en diálogo con la complejidad el mundo exterior, ejerciendo un papel clave de bisagra y transición entre escalas, asumiendo una función de acogida de la sociedad en que se inserta.
- La escuela vinculada al entorno, comprendida en su relación con la naturaleza como escenario de aprendizaje; que sale al aire libre, se naturaliza y revive de formas diversas el patio escolar, proyectándolo desde la orientación, amplitud, diversidad, naturación, equidad, integración, relación con el interior, los usos y tiempos continuos... transformándolo en jardín de descubrimiento.
- La escuela vinculada a la sociedad, comprendida en su relación con su propio espacio interior como escenario de relación y encuentro de la comunidad educativa; la escuela como lugar social, generando nuevas relaciones estructurales entre sus partes, evitando el predominio de espacios distributivos y lineales, frente a un rescate de relaciones orgánicas y cualitativas entre sus partes.
- La escuela vinculada al grupo, comprendida en su relación con las partes que la
 componen, con cada aula y cada grupo como fragmentos constitutivos de la totalidad;
 como totalidad permite generar nuevas relaciones entre sus unidades, las aulas, integrándolas en espacios cooperativos, flexibles, transparentes, continuos... trabajando con comunidades de aprendizaje, estableciendo relaciones entre lo común y
 lo propio o constituyendo nuevos tiempos para nuevos espacios.
- La escuela vinculada a la acción, comprendida en su relación con la acción pedagógica, configurando nuevos usos del espacio; como una nueva escritura de necesidades y deseos que vayan más allá de la actual homogeneidad de sus prácticas y espacios. Trabajando con iconos, símbolos de los usos y sus relaciones, podemos encontrar herramientas, un lenguaje compartido, para diseñar un espacio y su transformabilidad en el tiempo.
- La escuela vinculada al usuario, comprendida en su relación con quienes la habitan, favoreciendo la participación de la comunidad en la construcción de su hábitat. Ofrecer espacios que pueden ser completados, mediante soportes para instalaciones efímeras, que permitan incorporar procesos y acciones pedagógicas trasformadores de la arquitectura. Ofrecer, en definitiva, la caña de pescar y no el pez.

En la doble página siguiente

Del programa de usos al diagrama de relaciones

Imagen © eslava y tejada arquitectos, realizado en colaboración con la escuela CPEIP de Arbizu, y el Área de Infraestructuras Educativas del Gobierno de Navarra.

En la imagen se muestra el organigrama de usos y espacios del colegio de una línea de Infantil y Primaria CPEIP de Arbizu. Se han reflejado gráficamente los espacios, sus usos y las relaciones entre ellos, así como sus conexiones funcionales, visuales, o de contigüidad, entre otras. Se trata de una forma de trabajo que permite plasmar en un soporte común las intenciones pedagógicas del espacio y expresarlas como condiciones para el proyecto arquitectónico, resultando una útil herramienta para el diálogo entre las disciplinas y los agentes que intervienen en el proceso.

Proyecto para Centro de Educacion Infantil y Primaria en Arbizu

Diagrama de relaciones planteadas entre las distintas partes del programa para alcanzar, con el proyecto arquitectónico, los objetivos funcionales marcados a nivel pedagógico.

Este organigrama pretende servir de referencia al proyectista indicando, de la forma más clara posible, las relaciones internas que el equipo pedagógico entiende necesarias para desarrollar su proyecto educativo.

Leyenda de relaciones entre las distintas partes del programa

- relación directa entre exterior e interior (visual y accesible)
 - ior e interior (visual y sible)
 - comunicación horizontal entre zonas de la misma planta: recorrido accesible (cumplimiento CTE-DB SUA)

7 conectividad visual entre partes

situadas en dos niveles (juego espacial – doble altura)

relación directa entre local y espacio vinculado al mismo

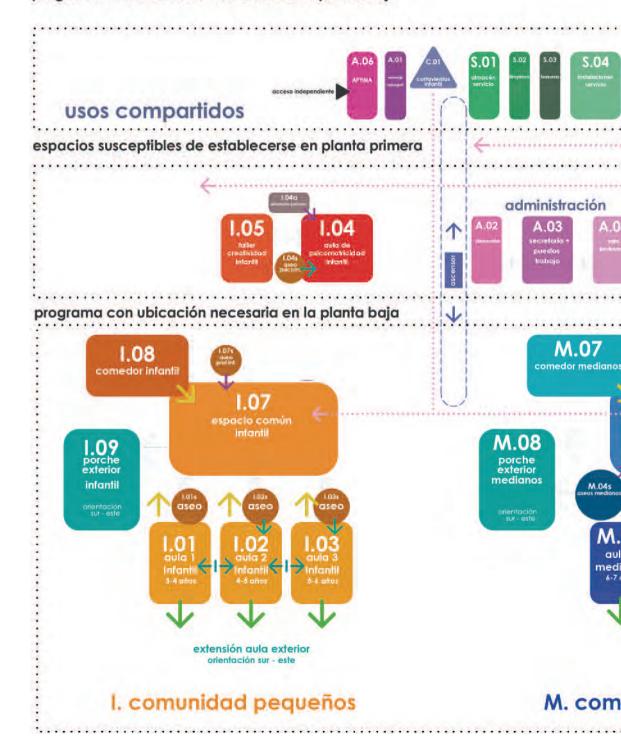
transparencia)

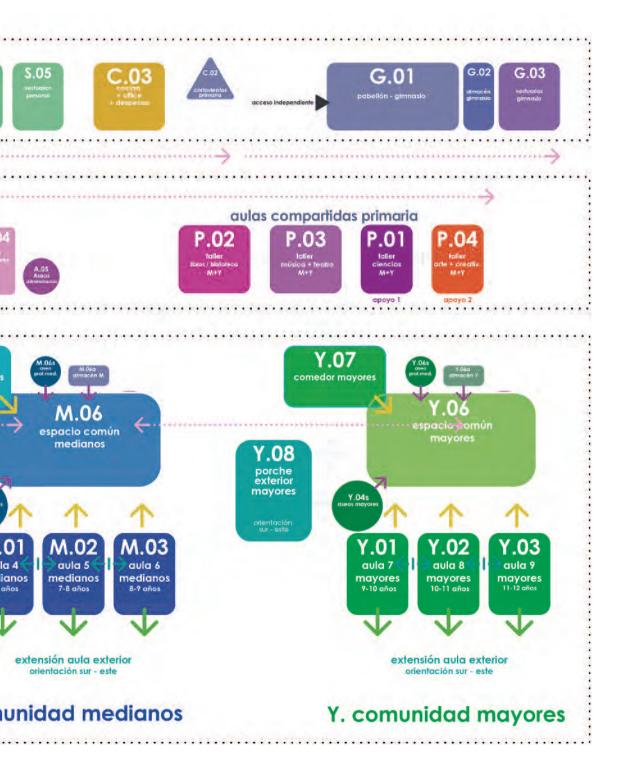
relación directa entre zonas internas (fomentando la

- relaciones transversales entre aula contiguas; comunicación entre grupos (deseable - no obligatoria)
- relación visual directa entre aulas y aseo incorporado (total transparencia)
- relación transversal entre
 estancias contiguas: fomentar su
 utilización flexible (planteable no obligatoria)
 - relación entre unidades o zonas (planteable no obligatoria)

Nota importante: El organigrama aquí planteado no pretende ser un modelo con una traducción formal directa a una planta arquitectónica.

programa con ubicación necesaria en la planta baja





III [habitar los 'lugares' que nos educan] · [educar los lugares que habitamos]

El hábitat es el producto de las modificaciones que la comunidad introduce en el entorno para permitir que en él se entablen las relaciones de sus miembros entre sí y con el medio. Al intervenir sobre el medio para adecuarlo a los patrones de su cultura, la sociedad culturiza la naturaleza y naturaliza la cultura."

Habitar los lugares que nos educan

La configuración del espacio es clave en la relación entre hábitat y habitante. El sentido del lugar se despliega como una experiencia corporal, sensorial, cognitiva y emocional especialmente rica e intensa en la infancia. Las acciones de niños y niñas sobre su espacio construyen sus lugares vitales y de aprendizaje, pues ambos son inseparables: habitamos los lugares que nos educan.

El diseño del hábitat implica una redefinición de las relaciones invisibles que median entre los usuarios y sus entornos; mediante su diseño se plasman formas de comprender y trabajar sobre el hábitat y éste ya no es sólo una condición natural sino también cultural. Si el diseño del hábitat refleja nuestra biología tanto como nuestra cultura, en el caso de la escuela ésta refleja la concepción que tenemos del aprendizaje, como una ventana que se abre sobre nuestra propia cultura y biología.

Cuando hablamos de espacios educativos, tratamos sobre hábitats que reflejan una doble condición: representan en sí mismos una cultura, la educativa, y constituyen una ventana que nos permite reflexionar sobre la cultura exterior, el mundo real que se introduce o rechaza, en el interior de la escuela. A lo largo de la historia, esta ventana se ha caracterizado por la rigidez de sus formas, la homogeneidad de sus espacios y el control de sus usuarios, los niños, mediante la restricción de sus movimientos e iniciativas.

Tenemos que preguntarnos si es éste el reflejo de nuestra actual concepción de la educación. Si ésta es una educación para el mundo real, y cuál es este mundo, pues la educación lo estudia tanto como lo construye.

El libro *Territorios de la infancia* (2005) se subtitulaba *Diálogos entre pedagogía y arquitectura*. Ya entonces plasmábamos la necesidad de construir este diálogo, pero es quizás ahora cuando se está produciendo una intensa demanda social del mismo y un acercamiento de agentes que intervienen en el proceso: la comunidad educativa en su conjunto, los equipos de diseño y la administración.

Pero, ¿Cómo podemos construir este diálogo? No sólo son necesarios puntos de partida y horizontes comunes, sino también determinadas herramientas de trabajo para dar forma a cada uno de los procesos. Herramientas que nos ayuden a trabajar de forma específica sobre realidades diversas; que faciliten procesos nuevos y resultados concretos; que permitan re-imaginar la escuela como un lugar que nos educa.

⁴ CHAVES N., El diseño invisible. Siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano, Barcelona, Paidós, 2005, p. 43.



Nuevas formas de escritura de los usos pedagógicos y sus espacios representando mediante iconos y sus relaciones las necesidades, deseos y posibilidades. Imagen © eslava y tejada arquitectos.

Educar los lugares que habitamos

Para terminar, una propuesta:

- Compartir un horizonte común de buenas prácticas. Debemos acordar al menos aquello en lo que no creemos, aquello que pudiéramos denominar como malas praxis ejercidas por el espacio educativo. El espacio educativo en su dimensión arquitectónica, por su naturaleza de preexistencia o por ser *impersonal*, parecía exculpado del término mala praxis.
- Asumir éticamente la responsabilidad activa del espacio educativo. La arquitectura de cada escuela ha venido dada, de manera general, sin diálogos previos. La asumíamos como una omnipresencia inevitable, como un agente pasivo de soporte, frente a su concepción como un hecho activo y por tanto intencional. Se escapaban de ello algunas pedagogías, pero para la mayoría era el marco previsto para las acciones más obvias: un contenedor de tareas.
- Comprender el espacio como discurso pues, como señala María Acaso, se trata de un currículum oculto, que era –y sigue siendo- portador de todo un conjunto de códigos que pauta las relaciones y refleja jerarquías, autoridad y orden. Toda una herencia que debemos cuestionar y transformar. Proponer un cambio estructural en este sentido implica evitar imponer determinadas restricciones para que puedan surgir nuevas posibilidades, flexibles, distintas.
- Desarrollar soluciones específicas frente a la búsqueda de modelos tipo. Trasladar un horizonte común a diversidad de contextos implica integrar de forma inclusiva dicha diversidad en el proyecto de escuela, sin pretender homogeneizar resultados.

- Proyectar la escuela desde la diversidad, favoreciendo y contemplando su desarrollo diferenciado, como alternativas diversas.
- Transformar desde la realidad que vivimos y su condición de preexistencia. El lienzo
 en blanco no es necesario para el cambio, éste es posible desde cada realidad de
 cada escuela. Las estructuras no desaparecen, se transforman, dejan de ser necesarias como marcos rígidos para requerirse únicamente como puntos de apoyo que
 dejan amplios márgenes de movimiento.
- Trabajar desde el diálogo interdisciplinar. La escucha y el diálogo entre las partes son claves para una transformación tanto de los espacios físicos como de las prácticas que los habitan. Sería un claro fracaso crear nuevos envoltorios, carcasas vacías para las viejas prácticas; se trata de un riesgo muy presente, en el actual interés por los espacios educativos: una renovación educativa debe suceder fundamentalmente en lo invisible, para también mostrarse, suceder y consolidarse en su soporte visible, que se integra como una dimensión indisociable en la propia acción pedagógica.
- Comprender el lugar que nos educa como un proceso, un lugar en construcción cuyo centro es la infancia. El papel de la persona experta es esencial como acompañante que escucha y coopera en la viabilidad de los procesos. Un proyecto de construcción cooperativa que integra a la comunidad educativa en su conjunto: docentes, no docentes, familias y fundamentalmente a los niños y niñas.
 Educamos los lugares que habitamos. Habitamos los lugares que nos educan.

El hábitat –primera y más profunda huella material de la vida humana- es la manifestación más completa de universal de la matriz cultural de una comunidad: refleja e induce el sistema de relaciones físicas y simbólicas [...] constituye el repertorio y sistema básico de la cultura material."⁵

⁵ CHAVES N., El diseño invisible. Siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano, Barcelona, Paidós, 2005, p. 19.



Educación y ciudad

Ula Iruretagoiena Busturia

Doctora en Arquitectura y profesora de la UPV

lanire de Andrés Olabarria

Arquitecta, experta en Políticas de Ciudad y Participación Infantil,

y profesora infantil de danza

ula.iruretagoiena@gmail.com – iadeandres@gmail.com

La educación y la ciudad se alimentan en una doble dirección cuando los educadores y las educadoras entienden la ciudad como ámbito educativo, y cuando la ciudad educadora es inclusiva porque los niños y las niñas son considerados como agentes, incluyendo también a los demás seres que no son *personas adultas productivas*. De esta manera los niños y las niñas son considerados sujetos políticos, en el horizonte de una ciudad saludable y educativa.

Palabras clave: educación, ciudad, infancia y juventud, sujetos políticos.

Ciudad y ciudadanía moderna

Cuerpo productivo y cuerpo disciplinado: la construcción de la ciudadanía moderna

Podemos entender la ciudad como la especialización de la estructura convivencial entre individuos.¹ Si observamos una ciudad, podemos leer las costumbres y modos de vida de quienes la habitan. Cómo se utilizan los espacios, cómo nos desplazamos, qué conflictos surgen en los espacios, qué prohibiciones y autorizaciones se definen en los espacios de convivencia. Estos aspectos son la expresión en la ciudad de nuestros fundamentos y valores culturales, en cuanto que seres colectivos —esto es, la cultura colectiva de la sociedad—. Dicho de otro modo, los espacios de una ciudad expresan esas percepciones. Es por ello que utilizaremos la ciudad a modo de relator, y pondremos de manifiesto qué espacio y valor da la sociedad a la educación, en una suerte de ejercicio

¹ En el artículo nos referiremos a la ciudad, en cuanto lugar de residencia de las personas.



Ciudad imaginada en el Plan Voisi (París), por Le Corbusier, como ideólogo de la ciudad moderna. 1925.

gimnástico que combina urbanismo y antropología, con el objetivo de ofrecer otro punto de vista al proyecto pedagógico.

Las bases según las cuales se diseña, construye y usa la ciudad son de principios del siglo XX, época en la que la revolución industrial transformó el paisaje de las ciudades occidentales. Tras la Segunda Guerra Mundial comenzaron a aplicarse nuevos idearios urbanísticos, dando pie a una fase de reinvención del territorio. A través de un repaso histórico obtendremos el carácter y los fundamentos organizativos de nuestros espacios urbanos, ya que son los planteamientos y enfoques de la ciudad moderna los que nos explican la relación existente entre escuela y ciudad. Aquellos principios sobre los que se levantó la ciudad han estructurado nuestra concepción de la misma –por tanto, el papel que cumple la escuela en la ciudad–. Hemos interiorizado ciertas ideas de ciudad, y, en la construcción de la ciudad, las hemos seguido repitiendo una y otra vez hasta nuestros días. Nuestra tarea ha consistido en identificar dichas inercias, señalando, además, las resistencias necesarias con las que enfrentarse a ellas.

Cuando en el siglo XX las ciudades empezaron a prepararse para el crecimiento, los urbanistas imaginaron un usuario abstracto principal para los espacios urbanos: la persona adulta y productiva. Esa idea conlleva un primer cambio estructural, pasar del individuo al usuario. Esto es, se da un salto en las motivaciones urbanas, y se pretende convertir la ciudad en entorno productivo. Eso supone que el funcionamiento de la ciudad debe ser eficaz para que así su ordenamiento se vuelva herramienta productiva del sistema del capital (Lefevbre, 1974). Por otro lado, el hecho de tratar las necesidades de la persona desde un punto de vista utilitario, tiene otra vertiente: se prioriza lo funcional, lo racional, frente a lo emocional y subjetivo. Por todo ello, la ciudad, en cuanto sujeto político, se ha definido en base a determinadas características del individuo, discriminando y expulsando de los espacios urbanos a los cuerpos que no concuerdan con

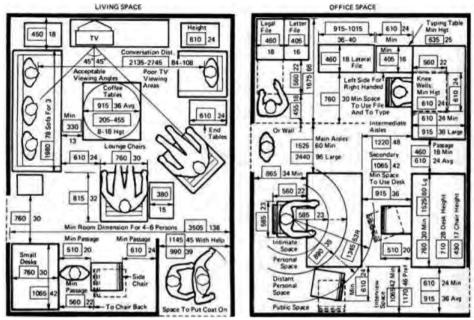


Imagen del libro Architectural Graphic Standards.

dichas características. Toda persona productiva, eficaz y útil para el capitalismo será considerada ciudadano de primer nivel, único modelo adecuado (ya que es el patrón que se sigue para diseñar y construir dichos espacios). Así las cosas, se creará un cuerpo ideal y normativizado, de fisonomía y necesidades vitales concretas, que se aplicará al diseño de espacios (Pérez Orozco, 2014).²

La reivindicación en favor de una ciudad inclusiva nace de la necesidad de desmontar dicho planteamiento, del reconocimiento de otros cuerpos –mujeres, niños, jóvenes, personas mayores, discapacitados, pobres, negros, miembros de otras etnias–, y defiende que todos los colectivos estén presentes en todos los espacios de la ciudad.

En la concepción de un cuerpo normal e hipotético subyace el objetivo del cuerpo disciplinado, y los dos conceptos dan forma al ejemplo de ciudadanía en una sociedad moderna. Al individuo se le ha de disciplinar, así es como será productivo y buen ciudadano –a demanda del sistema del capital y del político–, y el espacio es un dispositivo inmejorable –en cuanto herramienta política– para hacer constar la presencia de la autoridad frente a la acción de la sociedad. El control requiere de simplicidad urbana, y

² La economista Amaia Pérez Orozco ha estudiado las relaciones de poder que se articulan en la construcción del mercado económico, confirmando que se privilegia a ciertos sujetos. María José Capellín los denomina BBVA (blanco, burgués, varón y adulto), y Pérez Orozco añade una H (heterosexual).
PÉREZ OROZCO A. (2014). Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficantes de Sueños.

aplica una estrategia contundente: frente a la organicidad de la ciudad, la segregación y especialización de sus componentes.

La ciudad moderna ha desfigurado el trazado de las ciudades medievales; ha ido descafeinando la vitalidad propia de la ciudad. Las funciones para el desarrollo de la vida urbana (trabajo, estudio, ocio, educación, compra, deporte, etc.) se han separado en el espacio, especializándose los espacios urbanos según clase y edad de los usuarios. En nombre de una autoridad democrática se ha delimitado y regulado qué y dónde se puede hacer. Así, se han cortado las conexiones que pudiera haber entre espacios, impidiendo las sinergias, y al mismo tiempo se ha perdido la integralidad de las funciones. Todo ello, resultado del cambio experimentado por la ciudad; de espacio para la relación, experiencia y transformación social, se ha pasado a un espacio para la producción y la eficacia. Poco a poco ha desaparecido la sensación de comunidad que configuraba la ciudad, los valores colectivos que seguía, a causa de la invasión del vehículo, del aumento de la escala de crecimiento y el establecimiento de espacios preprogramados. No ha quedado espacio para la espontaneidad y la incertidumbre.

El edificio escolar en la ciudad moderna

Deberían espantarnos las posibles analogías existentes entre escuelas y cárceles. Decía Michael Foucault que hospital, cárcel y escuela son las entidades organizativas fundamentales para establecer la disciplina en la sociedad, esto es, las tipologías arquitectónicas de la disciplina (Foucault, 1976). En esos tres ejemplos de arquitectura se aplican lógicas propias de escenarios de guerra: siendo el objetivo la dominación del individuo, se crean dispositivos de disciplina y control tanto en interiores como en exteriores. Largos pasillos interiores que repiten la unidad celda, sirenas que pautan la convivencia... Es decir, todos ellos elementos que transmiten una relación de fuerza –una autoridad-y unos valores adoctrinadores. En cuanto al exterior, estas tipologías que son expresión de disciplina, muestran una evidente voluntad de aislarse de agentes externos, lo que induce a pensar que son espacios de violencia y poder.

Al igual que en las aulas (espacios interiores de educación) se han aplicado la disciplina, el control y el adoctrinamiento, en la fachada de los centros educativos también observamos características parecidas. Es frecuente que las escuelas tengan verja. Así, la interacción entre escuela y calle se da a través de un elemento arquitectónico de protección. Es una suerte de frontera, ya que impide que nadie salga, además de indicar que no deben entrar extraños. En comparación con un muro, la verja contiene un componente perverso; deja que los dos mundos que separa puedan verse entre sí, pero evidencia que es imposible que se unan. La aparición de verjas en la ciudad responde a ataques externos.

En la ganadería, las verjas impiden la fuga de los animales, y algo parecido hacen los adultos con los niños: la verja impide su libre movimiento, como si estuviesen secuestrados. Es una restricción ligada al movimiento, por el bien de la criatura dirá siempre la persona adulta. Desde la perspectiva del niño, por otro lado, la escuela es un espacio desligado de la ciudad; le estamos diciendo al menor que dentro de la verja sus movimientos están controlados y sometidos.

El modo en que los colegios están presentes en la ciudad no es más que reflejo de que la escuela y la educación infantil están separadas de la realidad. Sin relación alguna entre el mundo adulto y el infantil, sin que uno necesite del otro, así es cómo se construye una relación de poder en el espacio. La ciudad moderna ha asignado una función educativa concreta a la escuela, no la ha destinado a la formación de la comunidad. Es por eso que el emplazamiento y el diseño de dichos edificios denotan división y separación, tanto en lo que a la institución como al espacio/edificio se refiere.

Espacios públicos infantiles en la ciudad moderna

El espacio público –plazas y calles–, dado, primero, a la entrada del vehículo privado, y, ahora, al proceso privatizador, ha perdido su función política. Tradicionalmente, las calles han sido lugar de relación y política; se ha debatido, manifestado, reunido y jugado (Delgado, 1999). Frente a ello, y en nombre del civismo, hemos reglamentado (con prohibiciones y permisos) e hiperdiseñado los espacios públicos (cómo sentarse y jugar, qué hacer y dónde... está dictado por el propio espacio). Es evidente que en los espacios públicos no hay lugar para imprevistos, una vez depuradas las probabilidades de conflicto. El espacio público ha pasado de ser espacio de creación a ser espacio de consumo.

Es muy significativo el diseño de los espacios destinados a los niños. Podemos encontrar todas las estrategias que hemos citado en torno a la configuración de la ciudad moderna en parques de juegos y parques temáticos: segregación, aislamiento, programación de funciones. Los urbanistas han decidido dónde jugarán los niños; en un lugar separado y delimitado. Y las empresas de equipamientos para dichos parques han definido cómo serán esos juegos, instalando juguetes espaciales en la ciudad igual que si fueran productos de consumo. No hay diferencia entre los juguetes espaciales de una ciudad y los de otra, ni entre los de una misma ciudad, como si las necesidades y los deseos de los niños fueran los mismos en toda cultura o lugar. La homogeneidad es evidente: se prescinde de las particularidades y personalidad de cada lugar. Hace tiempo, la ciudad era el soporte físico para las aventuras y la exploración. Hoy, en cambio, no hay opción para los juegos sin fin ni final porque los espacios urbanos están pensados para determinadas funciones. Es por eso que los niños resultan molestos.

Al hablar de la ciudad, hasta ahora nos hemos referido a la persona adulta productiva, pero ahora introduciremos otra figura, la persona adulta responsable. Y es que la presencia y función de niños y jóvenes en la ciudad está condicionada por la responsabilidad de la persona adulta (progenitores, cuidadores, educadores). La necesidad de regular los deseos de los niños no es fruto del planteamiento de la ciudad moderna. Cabe destacar, como anécdota, el bando que publicó en 1924 el entonces alcalde de Madrid: «Los progenitores cuidarán de sus hijos con la mayor de las atenciones, para que jueguen solo en parques y jardines, ya que los mencionados son los lugares adecuados para el juego infantil (...)» (Romás y Salís, 2010). Estamos convencidos de que debemos proteger a nuestros hijos de agentes externos, y convertir los parques infantiles en lugares abióticos (Freire, 2011).³ Por encima de la responsabilidad educadora, se ha priorizado la protección de niños y jóvenes de peligros externos (todo lo existente en el es-

³ Heike Freire habla de un proceso de desnaturalización de los patios de colegio: han desaparecido los materiales y entornos con los que relacionarse con la naturaleza. Se quita la tierra, los árboles, la hierba, y se impone el hormigón. De todas formas, en los últimos años también se está dando la renaturalización de los patios.





The Model, experimento social realizado en el Moderna Musset de Estocolmo por Palle Nielsen en 1968. Permitió la entrada en una sala del museo a 20.000 niños y niñas, sin adultos, permitiendo el juego sin reglas.

pacio público: personas, materiales, partículas). En el diseño de juegos infantiles, la autoridad –persona adulta–, en nombre de la seguridad y la responsabilidad –tal y como se hace con el civismo en el espacio público–, ha convertido los parques en lugares de control y refugio donde los niños son sujetos pasivos y se pone en práctica la dinámica de cuerpos disciplinados.

La configuración de los parques de juego y de los parques temáticos da cuenta de la cultura y el concepto de juego de una sociedad. El juego no se considera una actividad seria; frente a lo que acontece en el aula, el juego es un pasatiempo —lo demuestra el hecho de que en las escuelas el tiempo de recreo en el patio está limitado—. Se da por supuesto que el juego no produce nada. Fijémonos en las actividades infantiles propuestas en los museos o en los programas festivos de los pueblos: están dirigidas al entretenimiento. Limitan la capacidad de crear, romper o transformar de los niños, convirtiendo el ocio en herramienta de adoctrinamiento y consumo.

No solo se ha sustraído la esencia del juego del proceso de aprendizaje de los niños, sino también del interior de las demás personas. Y es que el juego no solo atañe a niños y jóvenes. Hoy resulta necesario recuperar la idea de lo lúdico como herramienta pedagógica e ideológica del proyecto urbano. Los espacios públicos urbanos han dejado de ser centro de acciones espontáneas, estructuras cambiantes y eventos imprevistos, precisamente por no ser espacios de juego. Por eso, desde el *mundo adulto*, movimientos artísticos, filosóficos y arquitectónicos han reivindicado repetidamente que se tenga en cuenta el juego en la concepción de los espacios de la ciudad. Por ejemplo, las ciudades de Guy Deborde apostaban por las *derivas*, la desorientación y los desvíos, para encontrarse con esa ciudad desconocida. Reivindica el sueño, lo desconocido, la

⁴ Alfredo Hoyuelos reivindica el homo ludens, señalando que el fin didáctico de los juegos los ha alejado de su componente lúdico. Lo lúdico requiere de juegos dinámicos, infinitamente moldeables, que transformarán el territorio simbólicamente. HOYUELOS A., Estrategias de juego en la escuela. Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía, 137-142.

sorpresa; el juego tiene capacidad evocadora, y no hace proposiciones con un sentido concreto. Frente al imperante punto de vista sobre la ciudad, el juego se ha convertido en acción política.⁵

Hacia una ciudad educadora

¿De qué forma puede responder una ciudad, sus espacios (calles, plazas, refugios, portales), a las necesidades infantiles, para ofrecer espacios educadores? ¿Y cómo se relaciona con las necesidades de la ciudad? Constataremos que van unidas.

En la definición de un modelo alternativo, que denominaremos ciudad educadora, tiene que tenerse en cuenta a niños y niñas junto a otros parámetros, no solo para diseñar una ciudad adecuada para los niños, sino porque una ciudad adecuada para los niños es adecuada para cualquier colectivo. Deberá ser segura, amistosa y facilitadora para las mujeres, para las personas con diversidad funcional, para emigrantes, para mayores...

Como hemos señalado, uno de los cuerpos rechazados en los espacios urbanos es el de niños/jóvenes. La ciudad toma sus decisiones en base a una idea determinada de niños y jóvenes, interpretación que influye notoriamente en muchos temas relacionados con la infancia: es un sujeto sin capacidad de decisión, ya que los adultos deciden por ellos. Posicionándose a favor del derecho a la ciudad de los niños, se reconocen las capacidades del niño y se reivindica que sea considerado sujeto activo –aceptando su derecho a decidir—.

Es necesario, por tanto, considerar como sujeto político a niños y jóvenes, como personas de pleno derecho, no como ciudadanos del futuro. Dicha reivindicación implica que hay que reconocer, consultar y considerar las necesidades de niños y jóvenes en la formación de la comunidad. Hay dos razones para que los niños no sean tenidos en cuenta como sujetos políticos en la construcción de la ciudad: el necesario y deseado control de las personas (hay que enseñarles desde bien pequeños a funcionar según el interés general), y el miedo y las relaciones de dependencia latentes en el cuidado (el rol de los progenitores queda en duda cuando los niños se convierten en autónomos).

En la construcción de sociedades, barrios y ciudades inclusivas tenemos que considerar, además de la satisfacción de las necesidades de todos, el reconocimiento de los roles de cada rango de edad. De ese modo, reconoceremos el lugar que ocupan niños y jóvenes en el desarrollo del sistema, cada cual según sus capacidades, y les dejaremos hacer. Los trabajos comunales, por ejemplo, pueden ser adecuados para reconocer y realizar el trabajo de cada colectivo.

Derecho a la movilidad: crecer y educar en autonomía

Si consideramos que niños y jóvenes son sujetos políticos, el urbanismo tiene que tener en cuenta sus necesidades y anhelos concretos. Uno de los aspectos más reseñables será (al igual que en el resto de personas), la necesidad de moverse libre y autó-

⁵ En 1968, Palle Nielse utilizó el juego infantil para la recuperación de un espacio público. Es conocido su «modelo de exposición pedagógica», acción artístico-política que realizó en el Moderna Museet. El espacio cultural abrió sus puertas solo para niños y niñas, permitiendo que jugaran libremente.

nomamente en su entorno. La libertad de movimiento generará múltiples beneficios en niños: creación de relaciones con el entorno físico y social, enraizamiento de una identidad y de pertenencia del entorno, desarrollo de la confianza en las capacidades personales, refuerzo de la autoestima, etc.

Sin embargo, el urbanismo actual no incluye las necesidades de los niños, y las calles se han vuelto extrañas y peligrosas, sobre todo, por dos razones: gran presencia de vehículos y peligros derivados de situaciones y personas extrañas. Para que dicho colectivo pueda moverse libremente por las calles, deberán transformarse barrios y ciudades en base a un diseño más apropiado, que invite a los niños a estar en la calle, ya que su presencia readecuará las arterias de la ciudad.

Los centros educativos pueden ser protagonistas de dichas transformaciones. Sirva como ejemplo la iniciativa Caminos Escolares⁶. La iniciativa fomenta que alumnos y alumnas acudan a los centros por su cuenta, ya sea a pie, en patinete o en bicicleta, y no en vehículo privado. Es una iniciativa aparentemente sencilla, pero puede propiciar un cambio radical, ya que además de implicar a la comunidad educativa, requiere de la responsabilización de toda la comunidad/barrio, incluidos políticos y urbanistas. Y es que en cuanto alumnos y alumnas empiezan a desplazarse por su cuenta, hay que examinar, por un lado, las calles y los caminos por los que transitarán, y, por otro, hay que concienciar a todas las personas para que respeten todavía más las normas de convivencia (límites de velocidad para vehículos, normas de aparcamiento, etc.).

Dicho proceso puede que requiera poner en marcha transformaciones físicas (por ejemplo, ampliación de aceras o eliminación de plazas de aparcamiento), lo que puede originar problemas de disponibilidad presupuestaria, de dilación del proceso administrativo, de imposibilidad de poner de acuerdo a toda la ciudadanía, etc. En tales casos, podría ser interesante la aplicación de medidas provisionales, para observar si el cambio funciona o no. En caso de resultar necesario el cierre de una calle, en lugar de cambiar toda la pavimentación, puede instalarse un elemento que impida la entrada de vehículos (una maceta), y probar durante unos meses. Medidas como la descrita, además de que pueden ponerse en marcha con rapidez, posibilitan que la transformación sea tranquila, al no imponerse medidas definitivas de un día para otro. Además, ayudan a que el proceso se haga de forma colectiva.

Cuando establezcamos itinerarios seguros para los niños, habremos empezado a garantizar su derecho a la ciudad. Esa libertad les ayudará a recuperar la autonomía que tanto necesitan para su desarrollo, y a crecer como personas, a participar en la comunidad, a socializar y a superar retos personales favoreciendo su autoestima (Tonucci, 2002)

Al hablar de libertad de movimiento, tenemos que tener en cuenta qué significa el tránsito para un niño. Desde el punto de vista de un adulto productivo, el desplazamiento

⁶ La primera experiencia de lo que conocemos por Caminos Escolares se dio en la década de los 70 del pasado siglo, en la ciudad danesa de Odense (Romás y Salís, 2010), si bien hasta esta última década no se han realizado proyectos de ese tipo en nuestro entorno. El objetivo de aquellas primeras experiencias era trabajar en la seguridad vial y evitar problemas de salud, pero la mayoría de las iniciativas Caminos Escolares que hoy en día se ponen en marcha derivan de la propuesta de Francesco Tonucci, de un contenido transformador más profundo y social.

sirve para moverse de un lugar a otro, para ir del sitio en el que estamos al que tenemos que estar. Para los niños, sin embargo, especialmente durante los primeros años de vida, el tránsito significa exploración. Desde el punto de partida hasta la meta hay numerosos lugares que investigar, todo un mundo que conocer, tocar, oler, imaginar, sentir. Así que la ciudad educadora incluirá itinerarios seguros que respetarán y protegerán las paradas.

El juego y la cultura infantil en la ciudad

En 1989, Naciones Unidas firmó la Convención sobre los Derechos del Niño en Nueva York. Según los artículos 15 y 31, niños y niñas tienen derecho a reunirse, descansar, pasárselo bien, hacer lo que más les guste. Al fin y al cabo, el recurso intuitivo con el que cuentan los niños para relacionarse con el entorno social y físico es el juego libre. A través del juego libre desarrollan herramientas y recursos con los que aprender a ser personas autónomas física y emocionalmente.

La ciudad moderna ha definido estrictamente dónde y cómo han de jugar los niños; es un juego relacionado al ocio consumista y negación total de la acción improvisada. No obstante, la necesidad de jugar tiene que ver con la anteriormente reconocida necesidad de moverse, con la importancia en el desarrollo personal de la exploración y la autonomía. Por ello, la ciudad educadora debe ofrecer espacios alternativos para el juego: calles y plazas adecuadas para el tránsito, la exploración, la reunión, el juego, la imaginación y el descubrimiento.

Precisamente es en los barrios de arraigada convivencia y en las calles rebosantes de comercios donde surge un ambiente seguro y tranquilo, adecuado para el día a día del niño. Los más pequeños necesitan de «ojos en la calle» (Jacobs, 1961) para jugar con libertad y tranquilidad.⁷ Libertad, porque esos ojos adultos no vigilan ni observan como si fueran intrusos. Y tranquilidad, porque aun sin estar completamente pendientes, el cuidado es continuo, así como la predisposición a la ayuda. De ese modo, los niños no se sienten bajo control, sino protegidos. En esa situación, toda la comunidad participa del cuidado del niño; la educación se convierte en responsabilidad comunitaria. Sin embargo, cuando llevamos a los pequeños al parque a jugar, se convierten en propiedad de la persona cuidadora (progenitor, abuelo/abuela, niñero/niñera, etc.), ya toda la responsabilidad recae sobre ella, y, además, dichas personas, frecuentemente, son las protagonistas del juego del niño.

El juego, en esencia, además de exploración, conlleva ocupación del espacio, sobre todo, en juegos grupales. Mediante el juego, los niños descubren el entorno físico tangible, y dicho descubrimiento dirige el juego: quien mejor conozca cada rincón de los alrededores será quien elija el mejor escondite. Por lo tanto, en lo que a la creatividad de los niños se refiere, son mejores los espacios abiertos y flexibles, con elementos que en principio no son nada pero que pueden convertirse en cualquier cosa, que esos par-

⁷ En 1961, Jane Jacobs estudió las prácticas y consecuencias del urbanismo de los Estados Unidos en la década de los 50 del pasado siglo en su libro The Death and Life of Great American Cities, centrándose en la utilización del espacio público. Utilizando una metodología innovadora, confirmó que la trama urbana tiene una influencia notoria en las personas usuarias e identificó los lugares donde se habían cometido casos de violencia, comparando barrios abandonados con calles vivas y seguras.



Dibujo de un niño de 8 años para explicar el espacio público de su pueblo (Zelai, Makina-Xemein). Fuente: Ianire de Andrés Olabarria (Hirideak)

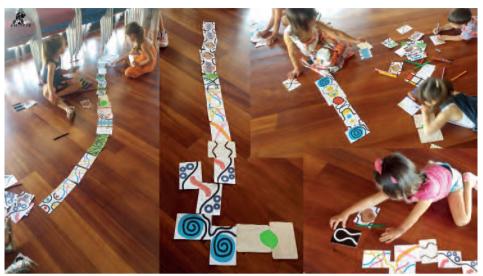
ques de juego especializados e hiperdiseñados. Hallamos todas esas características, precisamente, en los espacios naturales: los niños encuentran multitud de elementos con los que trabajar su creatividad, además de rincones de todo tamaño.

Estudiando el juego y la cultura infantil, constatamos que uno de los mayores intereses de los pequeños es el afán de superar retos. Porque cuando tienen libertad de movimiento y pueden jugar libremente, los niños exploran los límites de sus capacidades continuamente y quieren llegar más allá que el día anterior. Escalar, subir escaleras, erguirse, hacer grandes saltos, aprender a andar en bicicleta, correr, colgarse, andar a la pata coja, subirse a los árboles... cualquier movimiento nuevo puede resultar interesante, un torrente de emociones. Aunque la naturaleza ofrece muchas posibilidades para dichas prácticas, los niños son capaces de encontrar sus propios retos en espacios de características menos adecuadas, esto es, de utilizar el entorno según sus intereses. Lo mismo sucede en los parques de juego: Los niños de Munitibar, por ejemplo, reconocieron que utilizan los elementos del parque de juego para crear sus propios circuitos. Esto es, para pasar de un lado al otro sin tocar el suelo, superando varias pruebas (colgado, caminando sobre unas maderas sin perder el equilibrio, etc.). Por eso, al diseñar los parques de juego de sus sueños, crearon composiciones lineales, es decir, circuitos largos y variados.⁸

Protagonismo de niños y jóvenes: participación

Si queremos que el camino hacia la ciudad educadora sea firme y real, es necesario tomar en consideración las aportaciones de todos los agentes, y para eso es necesario

⁸ Para confirmar varias de las afirmaciones del texto, utilizaremos ejemplos de experiencias reales realizadas con niños. Estas experiencias se basan en los talleres participativos realizados por Ianire de Andrés Olabarria.



Parques de juego (circuitos) diseñados por niños y niñas de 4-5 años de Munitibar. Fuente: Ianire de Andrés Olabarria (Hirideak)

hacerlo en primera persona. En los procesos de transformación de los centros educativos, por ejemplo, debería participar toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, madres y padres, dirección, personal de limpieza, cuidadores, personal de cocina... De hacerlo así, será una clara muestra de la diversidad de cuerpos existentes en dicha comunidad. Del mismo modo, en la transformación de un espacio público deben estar presentes todos los colectivos ciudadanos, niños y jóvenes incluidos.

Pero antes de hablar de la participación de los niños, convendría definir cuáles son los objetivos de esa participación. Si el objetivo del proceso participativo es la transformación, el foco ha de dirigirse al desarrollo del proceso, y no tanto al resultado obtenido. De ese modo, el proceso participativo será una experiencia colectiva, en la que interiorizaremos recursos de la comunidad y herramientas de gestión compartida. Por tanto, la participación no será la vía para que cada cual pida lo que quiera, sino el derecho a decidir de qué forma tienen que utilizarse el presupuesto y los recursos públicos en beneficio de todos. Si el proceso se hace de forma realmente enriquecedora, el punto de interés principal será la propia gestión de la transformación y el resultado la consecuencia positiva del trabajo realizado, no al revés.

Uno de los factores de éxito de la participación es que esté bien dirigida. Para que así sea, es necesaria la presencia de técnicos, expertos y dinamizadores que medien adecuadamente, tanto con adultos como con niños. Los mediadores deben conocer las dos dimensiones del proceso: herramientas y dinámicas para la toma de decisiones grupales y técnicas para la transformación y gestión de espacios.

En el caso de los niños, será imprescindible tener capacidad de comunicarse con facilidad y trabajar con cada rango de edad. Siguiendo lo indicado, trabajar procesos de participación con niños y niñas resultará más sencillo de lo previsto, porque mostrarán más capacidades de las que se les suponen, y conciencia suficiente como para com-



Árbol de problemas y prioridades creado por niños y niñas de entre 4 y 11 años para el nuevo diseño del parque de Kamiñazpi (Ondarroa). En el tronco figuran las razones para ir al parque. En las tres ramas, las características que consideran imprescindibles. En las flores, las propuestas realizadas. En las hojas, las aceptadas. Fuente: Ianire de Andrés Olabarria (Hirideak)

prender a la comunidad en su conjunto. Son totalmente capaces de entender que la cantidad de recursos disponibles es limitada. Y quieren decidir coherentemente, porque también se sienten responsables. Son conscientes de pertenecer al colectivo más débil, y consideran necesario para garantizar su alegría de vivir que toda la comunidad esté presente. Por ello, piensan en infraestructuras que satisfagan las necesidades de todos.

En el fondo, los procesos participativos para repensar los espacios urbanos pueden ser oportunidades para transformar los principios que impone la ciudad moderna. La unión con todos los cuerpos que componen la ciudad hará que pueda superarse el paradigma del cuerpo productivo. La participación no será real si no es la expresión de las necesidades y los deseos de todos. Si las reglas de uso de los espacios fueran reguladas entre todos, podría abordarse el paradigma del cuerpo disciplinado. Los edificios y espacios educativos forman parte de la mejor comunidad donde poder plasmar este ejercicio de ciudadanía, porque son lugares por los que pasan muchos agentes relacionados con la ciudad y porque pueden dar lugar a que la ciudad sea finalmente educadora.

Referencias bibliográficas

BANG LARSEN Lars, Marí Bartomeu, y NIELSEN Palle, *El Model. Un Model per a una societat gualitativa*. Barcelona, Col·lección MACBA, 2010.

CABANELLAS Isabel, ESLAVA Clara. *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Barcelona, Grao, 2005.

DELGADO Manuel, El animal público. Barcelona, Anagrama, 1999.



Niños jugando frente a los soportales del barrio, protegidos pero libres (Markina-Xemein). Fuente: Ianire de Andrés Olabarria

FOUCAULT Michel, Surveiller et punir: naissance de la prison. Paris, Gallimard, 1975.

FREIRE Heike, Educar en verde: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza, Barcelona, Grao, 2011.

JACOBS Jane, *The Death and Life of Great American Cities*. New York, Random House, 1961.

— Muerte y Vida de las Grandes Ciudades. Madrid, Capitán Swing, 2013.

LEFEBVRE Henri, La Production de l'espace. Paris, Anthropos, 1974.

PÉREZ OROZCO Amaia, Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid, Traficantes de Sueños, 2014.

ROMÁN Rivas, M. eta SALÍS Canosa, I., *Camino Escolar*. Madrid, Ministerio de Fomento, 2010.

TONUCCI Francesco, La Città dei Bambini. Laterza, 2002.

— Haurren Hiria. Txatxilipurdi Elkartea, 2013.



Patios vivos. Una oportunidad para renaturalizar la escuela

Heike Freire Experta en infancia e innovación pedagógica

El cambio de mirada hacia los patios escolares, ocurrido de manera paulatina durante las últimas dos décadas y explosiva desde hace un par de años es una buena prueba de la influencia de las minorías en la forma de mirar, de pensar, e incluso de actuar, de las mayorías. En ese breve lapso de tiempo, los espacios exteriores de las escuelas han pasado de ser aceptados como vacíos más o menos "normalizados", que dan ritmo al lleno de las clases, a situarse en el corazón mismo de las posibilidades de transformación de los centros. Debido a su posición estratégica, empiezan a vislumbrarse como la charnela que articula el adentro y el afuera de la escuela.

Palabras clave: interior, exterior, transformación, naturalizar.

Pero hasta hace prácticamente "unos meses", muy pocas personas veían la necesidad de intervenir sobre ellos. Ni siquiera los profesionales de la arquitectura se mostraban muy interesados. El profesor Fernando Casqueiro, de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura (Universidad Politécnica), confesaba en 2016 que tras diez años de estudios, ARKRIT, el grupo internacional de investigación sobre arquitectura escolar comparada que coordina, había recogido una ingente cantidad de datos sobre las construcciones escolares, en diversas partes del mundo, pero ni uno solo sobre los patios.¹

A esos treinta minutos tan esperados generalmente por niños y niñas, solían referirse los adultos con prisa y un silencio tácito que dejaba entrever el desconocimiento, la indiferencia, la impotencia, e incluso el pudor, hacia un espacio-tiempo con un incómodo papel de "desagüe": a través de él debían escurrirse el cansancio, la frustración y las

Diseño de espacios exteriores en centros escolares. Mesa redonda organizada por la Escuela Superior de Diseño, 2016.

tensiones generadas durante las largas horas de trabajo académico. Eso sí, de la manera más ordenada posible.

Sin misión educativa explícita, por esa creencia escasamente fundamentada según la cual *el desarrollo y el aprendizaje se producen mejor siempre dentro*², estos espacios aparentemente neutros, asumen la menos noble, y a menudo incómoda, función de guardia y custodia que, de manera secundaria, y no siempre deseada, desempeña la escuela. Eran, y siguen siendo, lugares de vigilancia o control y, por lo tanto, descontrol.

El efecto cava

Mientras pedagogos de la talla de John Dewey, Célestin Freinet, Loris Malaguzzi, o Rebeca Wild, entre otros, subrayan desde hace un siglo la importancia del entorno como factor educativo y la necesidad de integrar las distintas dimensiones del ser humano (cuerpo, sensación, emoción, esfuerzo, placer, deseo, motivación, memoria, imaginación, pensamiento) en un enfoque holístico, los patios de la mayoría de las escuelas continuaron educando, casi sin que los adultos nos diéramos cuenta. Han sido, y muchos de ellos siguen siendo, una pieza fundamental en el entramado de espacios y tiempos estanco que restan fluidez, continuidad, integración y, en definitiva, vida, a la enseñanza y al aprendizaje.

Junto al trabajo discreto y continuado de una minoría de educadores comprometidos con la infancia, es con la publicación y difusión en los medios de comunicación de dos informes sobre los usos y experiencias infantiles en los patios escolares, uno escocés y el otro catalán³, que la comunidad educativa empieza a cambiar de visión.

Algunas de las principales conclusiones de estos estudios son:

- Lo que podríamos llamar el efecto cava: la salida a chorro de las energías retenidas durante las largas horas de sedentarismo forzado, atención sostenida y, en muchos casos, silencio involuntario. Al soltar esa (re)presión energética se producen manifestaciones estridentes y caóticas en forma de gritos, carreras o peleas que pasan por expresiones normales, e incluso naturales, de la infancia pero son, en realidad, provocadas por la propia organización espacio-temporal de las actividades escolares, materializada en la estructura arquitectónica. De este modo, la complementariedad aula-patio sustenta una especie de profecía auto-cumplida: plantea una forma de entender la infancia y el aprendizaje, la produce y, al mismo tiempo, la confirma.
- El uso principalmente deportivo-competitivo del espacio, marcado por pistas de fútbol que ocupan el centro de las instalaciones, y relega a las personas que no desean participar en esas actividades, por regla general, de género femenino, a los bordes. Promueven un concepto de la educación física anticuado⁴ e inducen silen-

² Existe una abundante bibliografía científica sobre los beneficios de la naturaleza para el desarrollo y el aprendizaje infantil. Para una revisión, véase por ejemplo: COLLADO, S. y CORRALIZA, J.A., Naturaleza y bienestar infantil, Hércules y Fundación Salgueiras, 2012.

³ MAC KENDRICK, J., School Grounds in Scotland, Research Report, 2005. FUNDACIÓ BOFILL (Ed), Els patis de les escoles: espais d'opportunitats educatives, 2010.

⁴ TENA, I., Hacia un patio de recreo como espacio natural de juego y aprendizaje. Una mirada desde la educación física, (inédito), 2018.

ciosamente a la incorporación de valores masculino-patriarcales, como la fuerza, la velocidad, la competencia. Niños y niñas se ven empujados a desarrollarse en una única dirección y quienes no muestran esos intereses y capacidades suelen ser marginados.

- En buena parte, como consecuencia del efecto cava y de la falta de un planteamiento educativo del entorno, el elevado número de conflictos que se producen en los patios, así como la gestión exclusivamente reactiva de los mismos, por parte de cuidadores, maestras y profesores. Centrada en el control y la vigilancia, este tipo de intervención adulta sanciona y perpetúa un modelo de regulación del comportamiento basado en la prohibición y la coerción, que no favorece enfoques más preventivos y positivos del conflicto entendido como oportunidad de aprendizaje.
- El desaprovechamiento de oportunidades educativas. Al número de horas que niños y niñas pasan en el patio, casi la mitad de las que están en los centros, y más que en algunas asignaturas, habría que añadir el tiempo que esos espacios, que abarcan un porcentaje considerable de los metros construidos totales de los edificios escolares, se encuentran vacíos y sin uso alguno; mientras, en algunos lugares, familias, profesores y alumnas denuncian situaciones de hacinamiento en las aulas.
- En general, la desorientación de muchas criaturas que se sienten repentinamente arrojadas a un espacio enorme y vacío, en el que no saben bien cómo orientarse.
 Tampoco disponen de opciones ni de tiempo suficiente para tomar decisiones, y a menudo prefieren quedarse en clase o acudir a alguna actividad organizada.⁵

Déficit de naturaleza

A partir de estos análisis, algunas escuelas han puesto en marcha una oferta amplia de actividades, más inclusivas y participativas, durante los recreos: talleres, juegos tradicionales, decoración de muros y suelos, diseño de áreas de movimiento, de encuentro, construcción de equipamientos lúdicos con materiales reciclados, etc.

Aunque valoramos positivamente todas estas iniciativas, desde nuestro punto de vista, la transformación de los patios escolares representa una oportunidad única para renaturalizar la escuela. Como veremos más adelante, la idea de renaturalizar puede entenderse de diversas formas, la más inmediata de las cuales consiste en recuperar, en la medida de lo posible, las características biológicas y paisajísticas originales de los espacios, antes de que fueran urbanizados, cerrados y encementados. Sus principales objetivos son:

- Contribuir a paliar el *déficit de naturaleza*⁶ que aqueja a los niños, niñas y adolescentes de hoy.
- Aprovechar los múltiples e insustituibles beneficios de los entornos naturales, para el desarrollo y el aprendizaje infantil.

⁵ Recuerdo especialmente un centro público de Fort William (Highlands-Escocia) que visité en el año 2006. Disponía de un estudio de artista en el que los alumnos podían hacer sus propias creaciones. A la hora del recreo, prácticamente toda la escuela estaba allí, mientras el patio seguía vacío.

⁶ Una carencia que podría ser responsable de muchas de las dolencias que aquejan a la infancia de hoy. Véase mi libro *Educar en verde*, Barcelona, Graó, 2011. p.25.

Estar al aire libre, en contacto cotidiano con el medio ambiente⁷, es un derecho fundamental de la infancia que, debido al estilo de vida moderno (intramuros, sedentario e híper-tecnológico), no está siendo garantizado actualmente. Según algunos expertos, esta carencia podría ser una de las causas de buena parte de los trastornos y dolencias físicas, psíquicas y, en general, del neuro-desarrollo⁸ que aquejan a las niñas, niños y adolescentes de hoy. Es particularmente importante para quienes proceden de familias desfavorecidas y tienen escasas posibilidades de acceso cotidiano a espacios verdes.

Para superar esta carencia es imprescindible que familia, escuela y ciudad, los tres entornos donde evolucionan niños y niñas, asuman conjuntamente su responsabilidad de ofrecerles la oportunidad de crecer y desarrollarse de manera saludable.

Las ventajas del verde

Aunque solemos olvidarlo, la especie humana es el resultado de la lenta generación de la biosfera, desde el surgimiento de las primeras *cyanobacterias*⁹, hace unos 4.400 millones de años, que, mediante la luz solar, descomponen los átomos de agua, usan el hidrógeno y liberan oxígeno a la atmósfera. Más tarde, en esa "envoltura viva" donde los organismos interactúan con el medio y lo co-crean, aparecen los primates, 65 millones de años, y, finalmente, el homo sapiens, 150.000 años, una clase de mamífero que nace estratégicamente inmaduro: dos tercios de nuestro desarrollo cerebral se completan fuera del útero. Esta apertura nos permite adaptarnos al entorno y contribuir a transformarlo, pero también nos hace extremadamente sensibles a sus características, a su capacidad para satisfacer nuestras necesidades más básicas, a nivel físico, emocional, afectivo, social, intelectual y espiritual¹⁰, especialmente en los primeros años de vida. Somos naturaleza porque, de alguna forma, "brotamos" de esa fuente, nuestros organismos se han ido formando a partir de ella y están perfectamente calibrados para crecer y desarrollarse con ella. Por muy sofisticado que sea, ningún espacio creado artificialmente puede ofrecernos lo que nos da el mundo natural. *No tiene sustituto*.

Como resultado de nuestra *íntima afinidad* con los entornos naturales, existe en todo individuo una *memoria genética de la especie*, particularmente activa en los inicios de la vida. Si dejamos que niños y niñas jueguen libremente en la naturaleza, observaremos que vuelen a pasar, de manera espontánea, por las diferentes etapas en la historia de nuestra evolución: se suben a los árboles igual que los primates arborícolas que fuimos; cazan, pescan y recolectan bayas y frutos, para revivir nuestra etapa de cazadores-recolectores; cultivan vegetales y cuidan de los animales como lo hicieron los agricultores y ganaderos del Neolítico. Además, les gusta jugar con la tierra y el agua,

⁷ Según los expertos, una criatura menor de 12 años necesita para su salud y bienestar una tres o cuatro horas de juego espontáneo en la naturaleza. FREIRE, H., Estate quieto y atiende. Ambientes más saludables para prevenir los trastornos infantiles, 2017. p.168.

⁸ De la mano de Juan Antonio Ortega, la Asociación Española de Pediatría empieza también a reclamar el entorno natural para un desarrollo infantil saludable.

⁹ Las cianobacterias dieron origen a las células vegetales. El proceso de generación de la bio-esfera está perfectamente explicado en el documental *Home* (2009) de Yann Arthus-Bertrand.

¹⁰ La contaminación atmosférica afecta, por ejemplo, tanto al desarrollo de la función respiratoria (asma) como a las funciones cognitivas de atención y concentración.

modelar el barro, construir refugios, caminar, saltar, escalar y asumir riesgos, explorar y descubrir misterios, hacer fuego y cocinar sus propios alientos..., ya sea de manera real o simbólica.

Los estudios confirman los beneficios para la infancia del contacto con la naturaleza, en múltiples aspectos:

- Aumenta su actividad física, sus capacidades psico-motoras y su inteligencia espacial, al ofrecerles nuevas y más complejas oportunidades de movimiento.
- Mejora su salud general: en contacto con la naturaleza tienen menos alergias, obesidad, miopía...; también se alimentan y duermen mejor.
- Reduce la ansiedad y el estrés. Los espacios abiertos y la biodiversidad favorecen la relajación. Al estar más tranquilos, aumenta su autocontrol y también su resiliencia, la capacidad de enfrentar, y "superar" los acontecimientos difíciles de la vida.
- Favorece sus funciones cognitivas y en particular la atención (que se recupera de la fatiga provocada por las horas de clase), la concentración y la memoria.
- Desarrolla su creatividad. Los estudios demuestran que en contacto con la naturaleza niños y niñas juegan de formas más creativas, encuentran soluciones nuevas a los problemas y cooperan más entre ellos.
- Fomenta las relaciones sociales. Mediante el juego espontáneo al aire libre aprenden a relacionarse de forma positiva, tienen menos conflictos y son más capaces de resolverlos de manera autónoma.

Todas estas ventajas ya serían razones suficientes para introducir la naturaleza en las escuelas y, algunas, pueden decidir reverdecer sus instalaciones por motivos puramente instrumentales: está comprobado que simplemente tener acceso a árboles y plantas desde la ventana, o dedicar unos minutos, entre clase y clase, para salir al jardín, mejora el rendimiento y los resultados académicos.¹¹

Sin embargo, la renaturalización de los patios puede y debe ir mucho más allá: contribuir a una transformación cultural en el sistema educativo, que permita transitar de una educación biofóbica,¹² a una educación bio-fílica¹³ centrada en el cultivo del vínculo de amor por la tierra y la conciencia ecológica de los (futuros) ciudadanos.

Sabemos que la pedagogía de la sostenibilidad, en la que a menudo se centra la educación ambiental "clásica", sirve en el mejor de los casos para cambiar hábitos de conducta (ahorro energético, reducción de residuos, reciclado...), pero no es suficiente para desarrollar en las personas actitudes profundas de compromiso con los seres vivos y el bienestar del planeta en su conjunto. Para ello, es imprescindible movilizar de forma positiva, la dimensión emocional de las personas.

Aprender con amor

En su profundo análisis de las instituciones disciplinarias que se generalizan en Europa en el siglo XIX (el hospital psiquiátrico, la cárcel, la fábrica...y la escuela), Michel Foucault

¹¹ http://www.pnas.org/content/112/26/7937

¹² Que tiene miedo a la vida.

¹³ WILSON, E.O. Y KELLERT, S., The Biophilia Hipothesis, WA, Island Press, 1993.

reflexiona sobre la construcción del sujeto moderno a través del confinamiento en un espacio cerrado, el control de su cuerpo y las relaciones de dominación-sumisión. Una de las principales características de este tipo de centros es la separación radical entre ocio y trabajo, materializada en la propia estructura del edificio, así como en la organización de tiempos y espacios. La obediencia se fomenta mediante el reparto de premios y castigos, uno de los cuales es precisamente el tiempo libre o la privación del mismo y, en concreto, la posibilidad de disfrutar de un receso al aire libre, en el patio. Pero, para este crítico de la sociedad moderna, lo peor de la separación ocio/trabajo y de la relación de poder que se establece, concretamente en la educación obligatoria, no es la domesticación de los individuos sino la deserotización del saber. Con su insistencia en el "deber de aprender" y el inevitable sentimiento de culpa que despierta su incumplimiento, la enseñanza convencional despoja al conocimiento, y al sujeto que aprende, de su placer intrínseco: la pasión por el descubrimiento, el entusiasmo y la curiosidad innata que caracterizan naturalmente al ser humano. Si, en el mundo adulto, muchas veces es inevitable trabajar por necesidad, y no por disfrute, ¿puede un aprendizaje auténtico prescindir del placer de aprender?

El amor por el conocimiento no es más que un aspecto del amor que se despierta en las criaturas (y en los seres humanos en general) cuando están en contacto con la naturaleza. Parte de la inocencia y el asombro, de la capacidad de maravillarnos con la vida, de dejarnos sorprender con su ingenio, encantar con su magia, entusiasmar con su belleza, e intrigar con sus misterios. Un contacto y unas emociones que, según los análisis de biografías de grandes profesionales en todos los ámbitos del saber, están en la base del desarrollo tanto de capacidades científicas, como de competencias artísticas. Reintroducir la naturaleza en los patios puede ser la clave para *re-erotizar* el saber, para ayudar a alumnos y alumnas a recuperar esa pasión de la que, desgraciadamente, tanto adolece hoy el sistema educativo. Esto es posible siempre que las escuelas estén dispuestas a profundizar en el concepto de renaturalización, y a arriesgarse a llevarlo hasta sus últimas consecuencias.

La renaturalización como proceso

Renaturalizar la institución escolar significa también transformarla en una estructura más orgánica, menos cortada del entorno y menos cerrada sobre sí misma. Es una oportunidad para repensarla y reorganizarla como si fuera una célula (en lugar de una máquina o un búnker) con su núcleo (el espacio interior), su citoplasma (el espacio exterior) y su membrana porosa (límites físicos pero también mentales y sociales) en continua relación de intercambio con el medio. Esta apertura debe entenderse como un proceso gradual (en lugar de un resultado puntual) que avanza en una doble dirección:

Hacia adentro, articulando los espacios interiores y exteriores para favorecer el bienestar de los alumnos y la satisfacción de sus necesidades auténticas (movimiento, participación, competencia, autonomía, relación...); creando entornos de aprendizaje más dinámicos, flexibles y fluidos, que permitan integrar de una manera armónica las distintas dimensiones del ser humano.

 Hacia afuera, apoyando la creación y/o la consolidación de una comunidad educativa extensa que integre a familias, profesores, alumnas, entorno asociativo... en una red de apoyo mutuo, solidaridad y pertenencia. Ayudando a combatir el cambio climático y la pérdida de biodiversidad al ofrecer a los barrios, pueblos y ciudades, espacios verdes de los que puedan disfrutar, directa o indirectamente, tanto las especies no humanas, como la ciudadanía.

Es forzosamente un proceso lento. Los cambios demasiado rápidos no favorecen el aprendizaje colectivo. Toda la comunidad necesita habituarse al nuevo escenario, soltar miedos, liberarse de creencias y actitudes biofóbicas, adquirir ciertas habilidades... Los maestros y maestras deben desarrollar nuevas capacidades de acompañamiento y gestión de individuos y grupos, en espacios exteriores; los niños, niñas y jóvenes perder miedos, aprender a ser más autónomas y responsables, a gestionar los riesgos... Las familias cultivar la confianza en las habilidades de sus hijos e hijas (y de los maestros y maestras) para construir seguridad activa, para crecer y aprender de manera más espontánea y natural, para autorregular su energía y sus emociones, para gestionar sus conflictos... La educación al aire libre da una impresión más caótica, menos ordenada que la impartida en espacios interiores, pero también es más real, menos simulada, más vital... Por eso es fundamental avanzar poco a poco, dar pequeños pasos en la dirección deseada, y sobre todo, celebrar lo conseguido, por mínimo que sea o que nos parezca.

.....

Nota: Este artículo es un extracto del primer capítulo del libro: *Patios vivos: una oportunidad para renaturalizar la escuela*. En colaboración con Carme Colls, Pitu Fernández y Jordi Sargatal, que se publicará próximamente por la editorial Octaedro.



Jardín temático en Sarriguren

CPEIP Hermanas Úriz Pi, Sarriguren Eva Esther Blanco de Miguel, docente y secretaria eblancod@educacion.navarra.es

El presente proyecto responde a la inquietud y necesidad inmediata de la comunidad educativa del CPEIP Hermanas Úriz Pi de Sarriguren. Éste es nuestro segundo curso escolar en funcionamiento y desde su inauguración el curso pasado 2016-2017, vimos los inconvenientes que este patio iba a generar.

Palabras clave: zonas de juego, naturaleza, sentidos, participación.

Cómo surge

Una vez analizada la estructura del patio, los espacios y materiales con los que contamos, tiempos que los niños y niñas pasan en él, dónde juegan, cómo juegan, con quién y con qué juegan la intención es poder ofrecer una solución a las necesidades derivadas de la situación de este espacio.

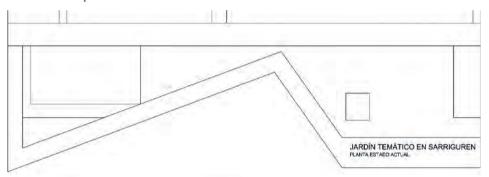
El hecho de crear un patio que responda a todas las necesidades, beneficia a toda la comunidad del Valle, puesto que se convertirá en un patio para todas las personas. Así, el objetivo es crear un entorno que favorezca la convivencia, armonía, comunicación, juego... Un espacio educativo que ofrezca tranquilidad, disfrute, sosiego y aprendizaje.

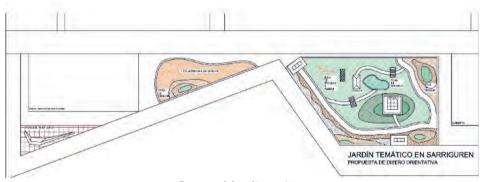
Carencias, deficiencias e inconvenientes

El suelo refleja muchísimo la luz solar y, a su vez, es muy resbaladizo. Hay ausencia de zonas de juego y vegetación. Carece de sombras que protejan, den frescura y se adapten al medio físico de la zona. Cuando aumenta la temperatura ambiental, niños, niñas y adultos tienen que soportar los efectos negativos de la exposición directa al sol. En las aulas cuyas ventanas se dirigen hacia el patio se ha comprobado un aumento considerable de la temperatura. No existen cubiertos que resquarden de lluvia o nieve.



Vista del patio del CPEIP Hermanas Úriz Pi. Fuente de datos: SITNA-Gobierno de Navarra





Proyecto del jardín temático



Propuesta de pinturas para juegos en el suelo

Hay carencia de espacios que fomenten el juego autónomo, la creatividad y desarrollo físico, motor y emocional.

Por qué, para qué

Un entorno más cercano a la naturaleza y más amable, ayuda a los niños y niñas a desarrollar de una manera natural las habilidades que en cada momento son capaces de realizar, de un modo autónomo, mediante el aprendizaje por descubrimiento. Las experiencias sensoriales enlazan el mundo exterior del niño con su mundo interior afectivo, la libertad de explorar y jugar con el entorno a través de los sentidos es esencial para su desarrollo.

Cómo iniciamos

Recogidas todas las carencias y necesidades, la dirección del centro y un grupo de docentes analizamos todos los problemas y creamos un proyecto reflejando la configuración que deseábamos del patio.

Qué queríamos

Queremos que el patio del colegio sea un espacio más amable, integrador, un espacio pensado para y por los niños y las niñas, no sólo del colegio, sino para todos y todas de la ciudad de Sarriguren, puesto que fomenta el desarrollo de actividades lúdicas y educativas.

Para ello registramos y concretamos los espacios y elementos naturales, las zonasambientes-rincones de juego que queríamos:

- Zona de troncos y neumáticos.
- Zona de agua.
- Zona de desniveles.
- Zona de caseta.
- Zona de árboles, vegetación.
- Rocódromo.
- Pista americana.
- Zona de juegos de suelo.
- Zona de juego tranquilo.
- Zona de juego simbólico.
- Zona de ruedas.
- Zona musical.
- Zona de pizarras en el vallado.
- Zonas de suelo con materiales naturales.

Para la creación de las zonas de juegos, presentamos al Departamento de Educación un proyecto de innovación y paralelamente hemos podido construir, haciendo talleres con las familias de la escuela, cuatro espacios: biblioteca-descanso, espacio de agua, de música y espacio de cocina-juego simbólico.

A su vez presentamos un proyecto a la empresa Volkswagen, gracias al cual nos hicieron un donativo de 50 palés para construir los espacios-zonas de juego.

Cómo lo conseguimos

Creamos una comisión participativa con padres y madres, docentes y dirección; analizamos el proyecto, lo mejoramos y un padre presentó el proyecto a "Presupuestos participativos del Valle de Egüés", el cual tenía que votar la ciudadanía. El resultado fue mayoritariamente favorable a nuestro proyecto, por lo que el Ayuntamiento aportará 60.000€ a la construcción de "Un Jardín Temático en Sarriguren".

En qué consiste nuestro proyecto

Pensamos recrear en el patio los distintos espacios naturales representativos de la ciudad de Sarriguren para darlos a conocer a la ciudadanía y que a su vez sea un espacio para el juego. Los desniveles y juegos sugerirán algunos espacios emblemáticos del paisaje del entorno: Lago (bancal-arenero), Regata Barranco Grande y Karrobide (caminos), Montes Malkaitz, Irigarai, Bordalarre (desniveles), las Puertas de Pamplona y Badostain (pérgolas), los miradores (desniveles), puentes, el pueblo (casetas), la flora (árboles, arbustos...) y fauna autóctona de la ciudad (rocódromo).

Desarrollo y creación del jardín temático

- 1º fase: Obras de naturalización del patio: cambio-naturalización del suelo, plantado de árboles, colocación de postes identificativos.
- 2ª fase: Talleres de plantado de arbustos con el alumnado.
- 3ª fase: Asentamiento del terreno, elección y colocación de mobiliario: caseta, pérgola central, juegos de troncos y ruedas, pista americana del bosque. Colocación de cartelería en postes identificativos. Colocación y finalización de las zonas-espacios de juego. Finalización prevista para mayo-junio de 2018.
- 4ª fase: Pendiente para el curso escolar 2018-19: pizarras en el vallado, rocódromo y pintado de juegos en el suelo.





Reflexión y conclusión

La conversión de este espacio favorece y promueve el desarrollo físico, social y emocional de los niños y niñas. Además de esto, consideramos que nuestro patio es fundamental para mejorar la convivencia y disfrute de padres, madres, hijos e hijas de todo el municipio.

El deseo y la capacidad de jugar son fisiológicamente imprescindibles y nos corresponde a los adultos propiciar las mejores situaciones de juego en los centros escolares.



Ideas para deambular por el barrio

Escuela Infantil Mendillorri, Pamplona Concha Gaztelu Albero, educadora congaztelu@hotmail.com

Ante la posibilidad de caminar en libertad, la infancia lo hace de forma errática, sin objetivos. Se interesa por el *aquí y ahora* y vive intensamente cada momento, cada situación y cada tiempo. Por ello, nuestra experiencia adquiere un enfoque situacionista y nos lleva a recorrer el barrio a la deriva.

No hay dos experiencias iguales. Nada se anticipa, nada se prevé, lo que pueda acontecer solo se conocerá a la vuelta cuando ya haya sucedido, pero el aliciente de la sorpresa nos acompaña durante toda la vivencia.

Palabras clave: infancia, respeto, barrio, deriva, transgresión.

Hablamos de un proyecto que se publicó en el nº 45 de la revista IDEA en junio de 2016. Una experiencia que sigue viva y que, en alguna medida, se ha extendido a otras escuelas infantiles municipales de Pamplona. Existe un documental, "Huellas de infancia" que recoge las prácticas de dos de ellas: Izartegi y Mendillorri.

Es una experiencia muy sencilla de poner en práctica por los escasos medios que requiere. Gira en torno al *barrio* y lo tenemos a nuestra disposición en todo momento. Nos espera y brinda un amplio abanico de sugerencias que la infancia sabe encontrar, crear y reinventar.

Sin embargo, es compleja. Entran en juego múltiples aspectos difíciles de disgregar para su análisis. Intentaré extraer unas ideas básicas que nos acerquen a su fundamento, sin olvidar que no son independientes; por el contrario se mezclan, se solapan, se continúan... en un todo interconectado.





Situación de El Mendillorri. Fuente de datos: SITNA-Gobierno de Navarra

1ª. "L'occhio se salta il muro"

Tomo prestada la metáfora de Malaguzzi para recrear nuestra experiencia.

Sí, la escuela salta el muro, no sólo las paredes físicas, que también, sino además los muros de las costumbres, de las rutinas, de las ideas arraigadas, de las formas conocidas... Y sale al barrio en busca de otras experiencias, otras maneras de observar, descubrir, entender, sorprenderse, sentir, emocionarse, compartir, vivir.

Quiero resaltar dos aspectos fundamentales que nos depara esta experiencia:

 Vivimos juntos el barrio. Después de 37 años de trabajo nunca lo había visto desde esta perspectiva y me ha sorprendido la cantidad de facetas que me pasaban desapercibidas y que los niños y niñas me han ido redescubriendo. Entramos en relación con los diferentes entornos que nos esperan:

- La naturaleza, tan presente en el barrio de Mendillorri, con la enorme variedad de recursos de que dispone, esperando satisfacer la curiosidad y la búsqueda de conocimientos que caracteriza a la infancia. Vegetación muy variada que evoluciona a lo largo de las estaciones, tierra, agua, animales, contingencias meteorológicas...
- El marco urbano con sus trazados, mobiliario, escaleras, rampas barandillas, fuentes y edificios crea escenarios de juego que los niños y las niñas diversifican en un sinfín de posibilidades diferentes.
- El medio social, proporcionando el intercambio con transeúntes, comerciantes, profesionales diferentes, centros de actividades.
- La infancia adquiere presencia en el barrio. Ya no como una prolongación de las personas adultas que le acompañan en sus traslados sino con entidad propia. Se deja ver frecuentemente en sus juegos, recorridos, actuaciones, manifestaciones. Es decir, viviendo el barrio por sí mismos, dando valor a su existencia y, en alguna medida, reclamando la parcela social que les corresponde.

2ª. Deriva lúdica

Entendemos por *deriva* el concepto situacionista de dejarse llevar. La naturaleza infantil vive bajo este enfoque. Su caminar está marcado por el ritmo que le sugiere lo que encuentra, lo que surge, lo que le interesa, lo que siente en cada momento. No importa si sus recorridos son largos o se sitúa, sin ir más allá de la puerta de la escuela. El interés, la vivencia puede establecerse en cualquier lugar, cualquier momento y cualquier situación. Todo transita.

Salimos sin rumbo preestablecido, en un deambular que las niñas y niños escogen. Únicamente conocemos el recorrido a la vuelta, cuando ya se ha realizado.

A veces permanecen juntos pero otras, movidos por impulsos diversos, realizan recorridos diferentes. No importa, siempre disponen de alguien que puede seguirles en sus desplazamientos.

La persona adulta acompaña, se mantiene respetuosa hacia los intereses y los tiempos, sin intervenir, sin dirigir. Observa y trata de comprender los porqués y los cómos de los niños y niñas.

Sin la presión de las prisas y los tiempos podemos contagiarnos del placer de la sorpresa, la emoción, el descubrimiento, la creatividad y el ingenio que caracteriza a la infancia.

Es cierto que su inexperiencia vital aconseja de un acompañamiento adulto para evitar posibles riesgos. Es un acompañamiento respetuoso sin apropiación de su vida, sus intereses, proyectos o decisiones.

Con frecuencia, nos demuestran que nuestros miedos son infundados y los pequeños y pequeñas son capaces de conocer y hacer buen uso de sus limitaciones si les brindamos la oportunidad de comprobarlas.





Esta reflexión abre amplias discusiones entre quienes nos consideramos responsables de su seguridad a la hora de establecer la difusa línea divisoria entre *reto, riesgo* y *peligro*.

3ª. Diálogos

Vivimos una experiencia compartida por todos y todas sus participantes con profundo respeto hacia las diferentes individualidades, al margen de la edad, ya sean niños y niñas o familiares y educadoras.

Hago esta apreciación para resaltar que todas las vivencias son igualmente importantes intentando retirar el papel del que con frecuencia nos hemos apropiado las personas adultas. Nos hemos considerado poseedores del saber hacer frente a una infancia incapaz. Debíamos así, conducirla, orientarla, decidir por ella restando protagonismo a la construcción personal de cada niño y cada niña.

Esta práctica nos enfrenta a una infancia diferente, nos equipara a todas y a todos. Cada vivencia adquiere el valor que le aporta cada individualidad personal unida al reconocimiento del resto. La edad no cuenta.

Es un promotor de aprendizajes continuos, múltiples y diferentes para cada participante, pero igualmente valiosos. En la infancia surgen de la propia experiencia. Las personas adultas, además, necesitamos acompañarnos de la reflexión. Antes y después de cada salida nos juntamos familias y educadoras para recordar actitudes de acompañamiento respetuoso y comentar lo vivido al regreso.

Son muy fuertes los lazos que nos unen a una visión tradicional de la infancia. Las costumbres, vivencias personales, presiones sociales y el entorno nos llevan a unos cánones de relación con los niños y las niñas que esta práctica empieza a poner en crisis.

Es necesario el intercambio de puntos de vista, dudas, certezas, seguridades que se tambalean y emociones para ir construyendo y reconstruyendo nuestra imagen de infancia y nuestra personal forma de relación con ella. Y nada mejor que hacerlo en base a una experiencia compartida.



Modificar formas de hacer arraigadas, a pesar de que lo consideremos adecuado o inadecuado, no siempre resulta fácil. Es mucho más factible si se hace en compañía de quien sentimos cerca, en nuestro mismo lugar, con dificultades similares, con quien, no solo no critica o juzga, sino comprende, apoya y hace sentirnos parte de un proyecto común. Es decir, el conjunto de personas adultas que participamos en este proyecto.

4^a. Cultura de la infancia

Partimos de un concepto de *infancia capaz*, con múltiples potencialidades, características propias en su forma de entender la vida, derecho a ser respetada en esta naturaleza y a establecer el recorrido de su propia evolución.

Se desecha la idea, todavía hoy vigente en determinados sectores, de ser una etapa de poca importancia que irá adquiriendo valor progresivo en la medida que vaya cargándose de contenidos según se acerca a la edad adulta, etapa realmente importante.

Esta idea cada vez tiene más detractores, pero aún entre quienes nos consideramos defensores de la primera imagen es necesaria una continua observación de la naturaleza infantil para conocerla más y mejor, acercándonos a valorarla así en su justa medida. Es un mundo inagotable de aspectos, facetas o matices por descubrir que no cesan de sorprendernos y emocionarnos. Siempre hay algo nuevo, algo más.

Nuestra experiencia concede un interés especial en acercar el mundo adulto a las vivencias infantiles. Trata de enfocar nuestras miradas en esos detalles que han pasado inadvertidos, que al descubrirlos empiezan a cargarse de valor. Nos abre preguntas con diferentes posibles respuestas que dan cabida a diversas interpretaciones enriqueciendo la imagen de infancia y acercándonos a su complejidad.

Nuestra mirada hacia la infancia va cambiando, comienza a otorgarle más sentido y se carga de valor. Las niñas y los niños, por su parte, reciben ese interés, valoración y respeto de familiares y educadoras que se congratulan con su proceder, su reconocimiento, su identidad. Pero no termina aquí. La experiencia no se limita a los familiares directos, con frecuencia suelen ser abuelos, abuelas, tíos o tías quienes nos acompañan.



Participen o no en la experiencia, esta valoración puede difundirse entre círculos más amplios de la población.

Quizás esta práctica esté sembrando una semillita que contribuya a hacer crecer un mayor reconocimiento de la infancia en general y de estos primeros tres años, en particular.

Por otro lado, las personas adultas, sean familiares, educadoras o allegados, por mediación de nuestros niños y niñas, nos encontramos con *un mundo de la infancia nuevo*, un campo interesante por sondear, reconstruir y tener en cuenta sin perder de vista la interrelación que se establece entre ambos y que nos lleva a una evolución simultánea entre infancia y otros sectores de la sociedad.

5ª. Diversión y transgresión

Para que una práctica educativa tenga sentido ha de ser interesante y atractiva para sus participantes.

- Las niñas y los niños nos demuestran, constantemente, el placer que les proporciona este deambular por el barrio viviendo las diferentes situaciones, innumerables sugerencias, aspectos para indagar.
 - Y todo en un clima de libertad que con frecuencia transgrede lo habitual: la costumbre. A menudo las miradas infantiles hacia las personas adultas, ante situaciones concretas, en busca de solicitud de conformidad, delatan la presencia de unos límites infundados e implícitos. Este hecho nos lleva a continuas reflexiones al respecto.
- Las familias trasmiten también su interés por ver a sus hijas e hijos desde otra óptica. Comentan que disfrutan más de ellos y con ellos y ellas. Se replantean las relaciones y actitudes que establecen. Hablan de las salidas como una experiencia interesante y divertida que "engancha".

- Yo, como educadora, cada vez que nos disponemos a comenzar una práctica, una salida, me enfrento a una dualidad emocional:
 - Por un lado, al asumir la responsabilidad de una tarea generada por la escuela, siento la necesidad de tenerlo todo controlado. Dónde vamos a ir, qué puede ocurrir, qué posibles dificultades pueden surgir, cómo voy a solventarlas... Me siento un poco perdida e inquieta. Son preguntas sin respuesta que me enfrentan a mi parte tradicional de hacer escuela y me descubren una cierta desconfianza en la infancia.
 - Por otro lado, la propia incertidumbre me genera el placer de la aventura y las expectativas de las sorpresas. No hay dos experiencias iguales y cada regreso me abre el aliciente del próximo trayecto desconocido.

En la medida que las prácticas se van repitiendo va aumentando mi confianza en los niños y las niñas, me voy sintiendo más con ellos y ellas no solo junto a ellos o ellas, más cómplice de una experiencia común. Van disminuyendo mis reparos y aumentando el placer por compartir esta vivencia.

Pero la experiencia no termina aquí. Los beneficios que nos aporta no se quedan únicamente en las salidas, no se quedan de puertas para fuera, sino que entran con nosotros y nosotras al regreso y salpican la forma de hacer escuela para todas y todos.

Referencias Bibliográficas

Autoría compartida, *Internacional situacionista*, Vol. I: La realización del arte, Madrid, Literatura Gris, 1999.

MALAGUZZI, L., L'occhio se salta il muro, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

TONUCCI, F., La ciudad de los niños, Madrid, Fundación Germán Sanchëz Rupérez, 1997.

FREIRE, H., Educar en verde, Colección Familia y educación, Barcelona, Grao, 2011.



Habitando nuestro entorno La presencia de la infancia en la ciudad. Paseos y jardines de Pamplona

CPEIP San Francisco, Pamplona

Equipo de Educación Infantil: Marisa Aldaz Igoa, Itziar Arriazu Arrondo, Bárbara Beriain Sanz, Joaquín Escaray Lozano, Pilar Gonzalves Calatayud, Saioa Lecumberri Galdeano, Josu Mendioroz Senao jescaray@educacion.navarra.es

¿Cómo hacer una ciudad más amable para los niños y las niñas? ¿Cómo conseguir más presencia y visibilidad de la infancia en los espacios públicos? ¿Cómo hacer que el juego trascienda del aula de la escuela y salga a la calle? Estas y otras preguntas nos surgieron cuando planteamos este proyecto centrado en que los niños y las niñas de nuestra escuela pueden conocer y habitar espacios públicos de Pamplona, con el objetivo de ampliar las posibilidades de juego y de investigación de la infancia.

Palabras clave: presencia, recorridos, habitabilidad, juego exterior, retos, confianza.

Contextualización

Nuestro centro educativo se caracteriza por tener tres modelos lingüísticos con familias muy heterogéneas en relación a la procedencia, cultura, lengua o religión. En concreto nuestro proyecto se centra en el alumnado de Educación Infantil modelo A (enseñanza en castellano con el euskera como asignatura). El 99% de nuestro alumnado proviene de familias procedentes de otros países. Esta situación, que conlleva riqueza cultural, tiene asociada según hemos podido observar situaciones complejas en relación a cómo viven las familias inmigrantes los espacios públicos de la ciudad.

En diferentes entrevistas con familias a lo largo de diferentes cursos hemos visto que existen situaciones de aislamiento que impiden que los niños y las niñas de familias inmigrantes puedan hacer uso y ser presencia activa en espacios públicos de la ciudad. En este sentido, el concepto de *duelo migratorio* toma presencia en nuestras familias, cuando padres y madres deciden que después de la escuela la única opción de juego se desarrolle dentro de casa, concibiendo esta, como un espacio de seguridad y aislado de la realidad que están viviendo.





Situación del CPEIP San Francisco. Fuente de datos: SITNA-Gobierno de Navarra

Esta situación conlleva que las familias y sus hijos e hijas no sean visibles en plazas, parques y jardines de nuestra ciudad. Por otro lado, al focalizar el juego después del tiempo escolar en la casa, se reducen las posibilidades de estar y de explorar el entorno. El juego en este sentido se centra muchas veces en juguetes y aparatos electrónicos e informáticos que tienen en casa.

El objetivo de nuestro proyecto es que el alumnado de San Francisco pueda jugar y experimentar en espacios públicos exteriores que les permitan investigar, realizar otro tipo de relaciones sociales, que les ayude a vivir lo que significa pasear y habitar un espacio lleno de posibilidades.

Creemos en el poder de la infancia para contagiar a sus familias la necesidad de habitar el espacio exterior, por esta razón las familias tienen la posibilidad de acompañarnos y vivir de primera mano esta experiencia.

Los espacios elegidos son diferentes y complementarios a la vez. Nos permiten visualizar y experimentar sensorialmente los cambios que se producen en el entorno. Son espacios elegidos y contrastados por el equipo de Educación Infantil teniendo en cuenta las posibilidades de juego que ofrecen y las condiciones de seguridad. La utilización de estos espacios se realiza en función también de las condiciones climatológicas.

Para el equipo de Educación Infantil es muy importante la posibilidad que permite el proyecto de volver a cada espacio de forma continuada. Esta característica posibilita el que juegos que se iniciaron una semana continúen la siguiente semana, enriqueciéndose y permitiendo el que el alumnado pueda conocer y experimentar todas las posibilidades que permite ese espacio. La vuelta al mismo espacio les posibilita soñar con la idea de continuar o rehacer proyectos iniciados.

Creemos que un espacio es habitado cuando se pasan muchas horas en el mismo, cuando las emociones y los sentimientos se ven asociados a imágenes mentales del lugar, cuando todo lo que rodea pasa por la propia piel.

Francesco Tonucci habla muchas veces de la necesidad de construir ciudades más amables. En sus libros y ponencias afirma que «lo que es bueno para la infancia es bueno para todos». En este sentido si conseguimos que la visibilidad de la infancia en la ciudad sea mayor, quizás algún adulto se de cuenta de que la infancia necesita de espacios más amables y de que los adultos también los necesitamos.

Nuestro proyecto quiere reivindicar la presencia de la infancia en espacios públicos, ampliando los espacios de juego y desterrando la idea de que los niños y las niñas solo pueden jugar en espacios construidos para tal fin: los parques.

Hay que dotar a las ciudades de espacios pensados por y para la infancia. La observación de los niños y las niñas en los espacios que visitamos nos dan pistas de sus intereses de juego, sus necesidades y de cómo habitan el espacio.

Escuchar a la infancia se entiende como una necesidad para poder continuar la transformación de esta ciudad.

Objetivos y contenidos planteados en relación con las competencias

- Conocer su cuerpo, descubriendo sus posibilidades de acción y expresión: en los propios paseos, o en los juegos que se desarrollan en los parques y espacios naturales que visitamos, los niños y niñas tienen la oportunidad de experimentar la acción con su cuerpo y los elementos que componen el entorno. Por ejemplo, cuando aprenden a jugar a la comba, tratan de montarse en un columpio o al intentar trepar a un árbol.
- Realizar de manera cada vez más autónoma actividades habituales para resolver situaciones y problemas de la vida cotidiana: en las salidas suelen darse situaciones habituales que requieren de cierta capacidad e iniciativa para su resolución. Por ejemplo, cuando un tienen la necesidad de ir al baño, sufren una caída, o surge un conflicto entre iguales.





- Aumentar el sentimiento de autoestima y la capacidad de iniciativa personal a través del acompañamiento y guía del adulto: la resolución de las situaciones anteriormente nombradas puede ayudar a potenciar la confianza del niño en sí mismo y en sus capacidades.
- Observar y explorar de forma activa su entorno: se trata fundamentalmente, de ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de salir y vivenciar el entorno a través de la experiencia directa con el mismo.
- Generar interpretaciones e hipótesis sobre algunas situaciones y hechos significativos, mostrando interés por su conocimiento: importante objetivo en el que buscamos potenciar el espíritu científico y la curiosidad por la investigación. Por ejemplo, cuando vemos que caen las hojas de los árboles, que se congela el agua de la fuente o que se ha formado barro en algunas zonas del parque; situaciones en las que nos preguntamos el por qué y reflexionamos sobre las posibles razones.
- Relacionarse con los demás, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas: la relación con los demás en un entorno abierto, hace que puedan generalizar algunas conductas sociales y vayan ajustando su comportamiento. Por ejemplo, pueden darse situaciones en que deban ayudar a alguien, situaciones de juego colaborativo o incluso situaciones de conflicto, en las que deban ajustar su comportamiento.
- Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia: no sólo van a poder observar el entorno y sus elementos, sino también diferentes grupos sociales que se encuentren en él.
- Manipular funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y
 cualidades y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación: la naturaleza y el entorno ofrecen la oportunidad de manipular y experimentar de manera directa con sus elementos. Por ejemplo, con piedras, palos,
 flores, hojas, plantas, árboles, etc.





- Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones: podrán observar y comprobar de manera directa algunas transformaciones que pueden darse por la climatología o por los cambios de estación en los elementos que integran el entorno.
- Desarrollar actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad ante el medio ambiente: puesto que damos un alto valor al entorno, debemos también desarrollar actitudes que favorezcan su cuidado y conservación. Por ejemplo, tirar la basura a las papeleras, cuidar las flores y plantas, así como no ensuciar otros elementos del entorno.
- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes: se trata de diferentes formas de expresión que vamos a poder observar en los paseos, puesto que la propia arquitectura, los grafitis, las esculturas y otras obras artísticas, van a estar presentes en el entorno que habitamos.

Descripción de la actividad

Los paseos se realizan todas las tardes de los martes, de 15:00 a 16:40 horas.

Previamente a los paseos, el profesorado de Infantil decide cuáles van a ser los espacios públicos a visitar. Se tiene en cuenta las estaciones del año y las condiciones climatológicas.

Otro aspecto a tener en cuenta es el trayecto de ida y de vuelta. Buscamos trayectos con condiciones de seguridad que permitan al alumnado pasear de forma relajada, ya sea individualmente, en parejas o grupalmente.

El alumnado de 1º de Infantil se une a los paseos en el mes de enero. La distancia del colegio al espacio elegido es otro aspecto a tener en cuenta.

Una de las características del proyecto consiste en vivir los cambios estacionales, por esta razón mantenemos los paseos aunque haga frío. Consideramos que un niño o niña bien abrigado puede y debe tener contacto con estas realidades. En este sentido, nos acordamos de la Escuela Lóczy en Budapest, en la cuál bebés de pocos meses pasan el tiempo de siesta en el exterior. Esta escuela ha constatado que al realizar esta





práctica sistemáticamente, han reducido las enfermedades por enfriamiento en el alumnado de su escuela. La única razón que tenemos en cuenta para posponer un paseo es la lluvia o la nieve.

Los especialistas de inglés y de euskera, así como el profesor de música de la escuela participan de la actividad en el idioma correspondiente. De esta forma, ampliamos el número de adultos, en total seis, que acuden al paseo y facilitamos el acompañamiento de cada alumno y alumna. Esta organización implica el que el tutor/a permanezca con la persona especialista.

Durante el paseo, y localizados en el espacio elegido, el alumnado decide libremente dónde jugar y con quién jugar. Investigan y habitan el espacio, siempre acompañados por el adulto. Tienen la posibilidad de recoger y llevar al aula aquello que les interese, para ello contamos con cajas de cartón y bolsas transparentes. El profesorado lleva material de juego que el alumnado puede utilizar en cualquier momento (pelota, raquetas de tenis, cuerda).

En todo momento, el profesorado se mantiene en unas posiciones que van conjugando con su rol de observador, documenta con la cámara fotográfica momentos especiales, procesos que surgen, relaciones con el espacio y entre los y las niñas, etc.

Las familias tienen la posibilidad de interactuar con el alumnado acompañándolo en sus juegos e investigaciones. Otros padres y madres mantienen un rol de seguridad que consiste en permanecer en un espacio determinado permitiendo el que el niño o la niña en cuestión, se acerque y vuelva a salir a conocer el espacio exterior.

Evaluación y conclusiones

La posibilidad de salir a espacios públicos hace posible la observación del alumnado en otros contextos, facilitando el tener más información de cómo conocen su entorno o cómo establecen relaciones con los demás.

La observación tiene en cuenta los objetivos planteados dentro del proyecto. En las sesiones de evaluación, se aborda a cada alumno y alumna teniendo en cuenta los as-

pectos que hemos observado en los paseos y jardines. En estas reuniones de evaluación se tiene en cuenta cuál es el tipo de presencia que cada niño y niña necesita. En este sentido, se tiene en cuenta el acompañamiento que necesita cada uno tanto en los espacios interiores como en los exteriores.

La tipología del acompañamiento en el espacio exterior se concreta en los siguientes aspectos:

- Acompañamiento físico: estar presente en cuerpo y alma con el niño o la niña.
- Ausencia del adulto.
- Acompañamiento presencial: estar.
- Necesidad de miradas durante el paseo y en el espacio público.
- Necesidad de retos: físicos, científicos, etc.
- Acompañamiento. Diálogo y palabra: desafíos con preguntas.
- Acompañamiento en juego.
- Necesidad de límites.
- Necesidad de contención.
- Necesidad de emoción.
- Documentación: seguimiento del alumnado mediante una documentación fotográfica v escrita.

La labor del profesorado en cuanto a la valoración del alumnado se centra en determinar estos aspectos y establecer cómo va a ser el acompañamiento que necesita cada alumno y alumna. De la misma forma se transmite esta información a las familias con la intención de que ellas sean conscientes de las necesidades de sus hijos e hijas.

En conclusión, podemos decir que con este proyecto estamos favoreciendo que niños y niñas puedan habitar espacios públicos y se hagan visibles en estos. Las carencias de nuestro patio escolar, pequeño y de cemento, las estamos compensando al poder acudir a espacios naturales y abiertos de nuestra ciudad. Por otro lado y teniendo en cuenta los pilares de nuestro proyecto educativo, nos damos cuenta de que al realizar esta práctica ampliamos las posibilidades de juego de los niños y niñas y las posibilidades de emprender proyectos en otros espacios.

Notas y referencias bibliográficas

BARUDY, J y DANTAGNAN, M., Los buenos tratos a la infancia- Parentalidad, apego y resiliencia-, Barcelona, Editorial Gedisa, 2009.

BONÁS, M. y otros., *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*, Barcelona, Graó, 2007.

CABANELLAS I. y ESLAVA, C., *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelo, Graó, 2005.

FREIRE, H., Educar en Verde. Ideas para acercar a los niños y niñas a la naturaleza, Barcelona, Graó, 2011.

RITSCHER, P., El jardín de los secretos, Barcelona, Editorial Octaedro, 2006.

TONUCCI, F., *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*, Madrid, Fund. Germán Sánchez Ruipérez, 2004.

TRUEBA MARCANO, B., Espacios en armonía: propuestas de actuación en ambientes para la infancia, Barcelona, Octaedro, 2015.

WILD, R., Libertad y límites Amor y respeto, Barcelona, Herder, 2009.

— Aprender a vivir con niños, Barcelona, Herder, 2013.



Integración del espacio público al uso infantil: dos ejemplos en Zizur Mayor

José Javier Esparza Unsain

Arquitecto y miembro de la APYMA del CPEIP Erreniega de Zizur Mayor josejavier.esparza@wargs.com

En el municipio de Zizur Mayor se han llevado a cabo dos acciones ligadas a un propósito común, que es acercar y facilitar el uso del espacio público a la población infantil, o lo que es lo mismo, que los niños y niñas puedan utilizar de una forma más autónoma calles y espacios públicos de este municipio.

Palabras clave: integración, autonomía, participación, transformación.

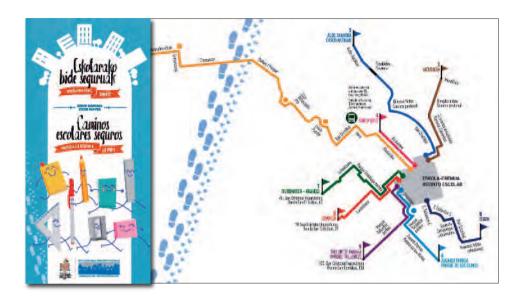
Caminos escolares seguros

Zizur Mayor es una población con unas circunstancias facilitadoras de esta dinámica y de este obietivo común.

Se trata de un municipio de unos 15.000 habitantes, integrado en una conurbación más amplia como es la Comarca de Pamplona. Esta característica propicia que Zizur Mayor pueda facilitar las ventajas y beneficios de la vida en ciudad, sin implicar por ello algunas de las dificultades que ello conlleva. Es decir, el área de Zizur Mayor a que nos referimos es un área urbana de uso exclusivamente residencial, viviendas, con sus equipamientos básicos (educación, sanidad, cultura) adecuados a esta dimensión de barrio, y con la ventaja de encontrarse afectado exclusivamente por la circulación de vehículos que acceden a esta área.

Ahora bien, mencionar la problemática de un viario con categoría de autovía, que han de atravesar los recorridos peatonales, y que en lo que a esto se refiere se ha urbanizado con una solución más o menos acertada.

En general, la ordenación urbana ha trazado reservas de recorridos peatonales protegidos, sin interferencia con los recorridos de vehículos. Se producen de esta forma islas, reservas, en las que tanto los ciudadanos y las ciudadanas, adultos y niños y niñas,



pueden andar, correr, pasear, comprar, jugar al balón, sin la presencia próxima del tráfico de vehículos.

El Ayuntamiento de Zizur Mayor, desde su Pacto Local por la Conciliación, compuesto por los cuatro centros escolares del municipio, sus APYMAs y personal técnico municipal, ha trabajado desde el 2015 este objetivo de los Caminos Escolares Seguros.

En primer lugar se realizó un diagnóstico. Para ello se aplicó una encuesta al alumnado de los centros escolares, gracias a lo cual se pudo configurar gráficamente la *araña de la movilidad*, cuantificando los movimientos habituales de la población infantil y juvenil, con especial atención al ciclo de ida y vuelta a los centros escolares.

En un segundo momento se trabajó en el diseño. Se establecieron unos grupos de trabajo para definir rutas seguras. Incluso se contó con la colaboración de la policía local, identificando riesgos o ventajas de unos y otros trazados.

Desde la mesa de trabajo del Pacto Local para la Conciliación se presentó una propuesta a los centros escolares de Zizur Mayor para su revisión y aprobación. La propuesta se dirigía a una franja de edad a partir de los 8 años, 3º curso de Educación Primaria, considerando que desde esa edad los niños y las niñas puedan comenzar a ir sin compañía de personas adultas o en grupos que acuerden. Se desestimó la creación de un sistema que implicara la creación de supervisores, optando por una estrategia más simple y espontánea.

Y llegó el momento de la puesta en marcha. Para ello se difundió la información mediante un díptico y se buzonearon los domicilios de Zizur Mayor con una carta explicativa. También se incluyó información en dos revistas locales.

Se rotularon en las aceras las rutas correspondientes, con un grafismo de pisadas y se colocaron señales de tráfico destacando aquellos cruces del tráfico con los caminos escolares seguros.

Durante la primera semana de funcionamiento hubo una colaboración de personas jóvenes voluntarias que, identificadas con petos, acompañaban a los niños y las niñas en esta inauguración y puesta en marcha de los Caminos Escolares Seguros.

También se realizó un rally fotográfico con el alumnado de 5° y 6° de Educación Primaria centrado en el descubrimiento de las rutas marcadas.

Para este curso, desde el Pacto Local para la Conciliación se han propuesto actividades con el propósito de afianzar el uso de estos Caminos Escolares Seguros, entendiendo que es una propuesta que debe de mantenerse viva de forma continuada.

Modificación del patio escolar de CPEIP Erreniega HLHIP

La comunidad escolar del centro escolar Erreniega de Zizur Mayor, en consonancia con el desarrollo de un proyecto educativo que pretende dinamizar la metodología pedagógica del centro, se plantea la necesidad de intervenir en el patio escolar de su centro.

Se trata de un proceso gradual, activo a fecha de hoy puesto que la modificación sigue abierta, consecuencia de la confluencia de varias inquietudes al respecto.

Por una parte, un problema funcional que tenía que ver con la inoperatividad del espacio vacío y hormigonado, que lejos de constituir el elemento central del patio escolar, resultaba ser un lugar poco acogedor. Un lugar que tanto alumnado como padres y madres evitábamos utilizar, más aún porque se producían situaciones como el excesivo reflejo luminoso y calor en época de verano o la heladicidad de su superficie en invierno.

Por otra parte, un proyecto pedagógico del profesorado y alumnado de 1° y 2° de Educación Primaria, en el que se trabaja con las geometrías encontradas en la naturaleza y las construidas por el ser humano. De ese material, surgió la voluntad de los niños y las niñas de plasmar en el patio de su propia escuela aquellas formas e ideas que trabajaban en el aula, sintiéndose como protagonistas de dicho suceso. Se trabajaron la geometría de la espiral o la montaña, como elementos que resultaron de gran atracción para todos y todas.

De ahí se trasladó esta inquietud, este impulso, al conjunto de la comunidad escolar, a la APYMA, a los padres y madres. Fue un impulso que no perdió fuerza, sino que encontró eco y respuesta.

Se trabajó con el alumnado las ideas para configurar el patio, qué juegos les gustaría ubicar en el patio escolar y qué elementos y geometrías les gustaría ubicar en el patio.

Y en tercer lugar se producía el salto final de llevar las ideas a realidad construida, más aún dado que este espacio es de propiedad municipal, es un espacio público abierto, y fuera de los horarios escolares es un lugar utilizado por los niños y las niñas y la juventud de Zizur Mayor. Se trabajó con los servicios técnicos del ayuntamiento, que también plantearon el presupuesto disponible, los criterios de ejecución y mantenimiento.

De todos estos impulsos surgió la actuación, cuyas características son:

- Modificar un espacio plano, vacío y excluyente. Construir un lugar donde antes no había nada. Insertar un elemento simple que modificará la interpretación de ese espacio.
- Responde a funciones tales como el juego de los niños y las niñas, los momentos de llegada y salida de las clases, la espera y la estancia posterior a las clases.



Plano del proyecto del patio

- No se escribe un guión unidireccional, sino que se propone un motivo de sugerencia para acciones que los niños y las niñas irán descubriendo.
- Se atendía también al elemento simbólico guardado en la memoria y voluntad de los niños y niñas, la espiral, la montaña, como signos que plasmar en el patio.
- La construcción es resistente, económica, dura, de bajo mantenimiento, expuesta al uso de fin de semana por parte de los y las jóvenes de la zona.

El resultado, todavía en construcción, es un conjunto conformado por una montaña, un banco espiral que se colocará esta primavera y una senda de juegos que liga dichos elementos.

Y sobre todo, el resultado es que dicho espacio es hoy utilizado por los chavales y chavalas de múltiples formas, al llegar al colegio, al salir, para subir y contemplar el patio, para deslizarse, para reuniones con sus amigos y amigas, para correr de color en color, para encestar con el balón, para saltar más lejos.



Derribando muros, hacia una educación compartida: atender a todos, pero más al más necesitado

Colegio Hijas de Jesús, Pamplona Diego Ezcaray Echalecu, arquitecto y docente Javier Martínez Baigorri, director titular diego.ezcaray@jesuitinaspamplona.org

Los cambios arquitectónicos necesarios en educación no deben ser ni un lavado de cara, ni un cambio de imagen, ni un fin en sí mismos; sino que deben buscar acompañar y favorecer los cambios en el modelo pedagógico que surgen como respuesta a la pregunta del tipo de alumnado que queremos educar para la sociedad del hoy y del mañana. En nuestro caso, una educación que ayude al alumnado a descubrirse como individuo en relación con otros sin miedo a generar impacto y transformación positivos en el mundo que le toque vivir; personas autónomas, creativas y comprometidas.

Palabras clave: arquitectura, transformación, educación compartida, muros.

Desde que la Congregación comenzó su tarea educativa, unos rasgos han caracterizado el estilo y carácter propio de las escuelas de las Hijas de Jesús. Rasgos que permanecen en el tiempo y de los cuales el manual pedagógico destaca los siguientes:

- Formar miembros útiles para la sociedad.
- Educar la entera persona.
- Atención a todos y todas los estudiantes, pero sobre todo a los más necesitados.
- Educación personalizada.
- Desarrollar el sentido crítico.
- Favorecer y valorar la creatividad.

La sociedad ha cambiado mucho desde que la congregación Hijas de Jesús abrió la primera escuela y, si miramos a las últimas décadas, este cambio se ha acelerado vertiginosamente. Por eso, los colegios de la congregación, y el nuestro en particular, nos preguntamos cómo ser fieles a la intuición primera y convertir esta pregunta en motor del cambio que permita que estos rasgos sigan caracterizando nuestra tarea educativa.

Por lo tanto, nuestro proceso de cambio e innovación no busca otra cosa que volver a las raíces, de tal manera que éstas sean significativas en el contexto actual. El cambio



no puede ser nunca un objetivo en sí mismo sino una herramienta para servir mejor y de manera más fidedigna a la misión que nos ha sido encomendada.

Con estas claves se han producido dos caminos convergentes: por un lado, la reflexión que se ha llevado a nivel de toda la institución en España y, por otro lado, la concreción de esa reflexión en nuestro colegio de Pamplona.

Recientemente, han visto la luz dos documentos de la institución que nos dan horizonte y método para "dar respuesta al hoy sin perder el origen". El primero de ellos, *Nuestro Horizonte*, nos recuerda que el centro es siempre la persona; una persona ideal que, de manera condensada, se califica como *autónoma*, *comprometida* y *creativa*. El segundo, *Manual Pedagógico*, fundamenta el cambio desde una perspectiva más técnica y pedagógica dando claves para afrontar la educación desde el paradigma de las inteligencias múltiples y el desarrollo de las competencias básicas del alumnado.

En ambos se destaca la importancia de afrontar el cambio, no porque hiciéramos las cosas mal sino porque nos ayuda a "dar sentido a nuestra tarea educativa, adaptar ésta al momento concreto que vivimos y a comprometernos a transformar el mundo". Lo hace desde el convencimiento de que "Formar personas autónomas, comprometidas y creativas nos exige hoy volcarnos en el desarrollo de un modelo educativo centrado en el alumno y la alumna, un modelo que requiere no sólo ser capaz de la renovación pedagógica, sino también de una renovación organizativa de la escuela y del currículum, que sea acorde con nuestra misión".

Desde estas claves, que nos piden situar a la persona en el centro de nuestra educación, hemos realizado en nuestro colegio de Pamplona un recorrido paralelo de innovación educativa. Llevamos más de una década abordando esta tarea, partiendo de intuiciones y evidencias científicas, llevando a cabo un proceso de formación y puesta en marcha y, sobre todo, dando forma a la escuela que queremos. En este recorrido reconocemos las claves que se han manejado a nivel congregacional. Hemos descubierto que los cambios no consisten sólo en pequeñas prácticas sino que exigen una nueva



organización del currículum y de la propia escuela. En este breve artículo abordaremos los cambios físicos de la escuela desde le arquitectura.

Partiendo de un análisis de nuestra arquitectura escolar descubrimos que hemos heredado un tipo de espacios para la educación que propician un tipo de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente individual, lineal, monodisciplinar, de fuera a dentro. Este no es necesariamente malo, pero creemos que no es suficiente, que necesita una reconversión hacia aprendizajes cooperativos, multidireccionales, interdisciplinares y de dentro hacia fuera. Sentimos la necesidad de derribar estos muros y esquemas, que tal vez responden a uno de los hemisferios del cerebro pero olvida al otro, que se deja personas por el camino.

Si intentamos establecer una relación entre espacios educativos y modelos de enseñanza-aprendizaje, nos resulta evidente que no resulta fácil (tampoco imposible) educar de otra manera en los espacios heredados. Estos, fundamentalmente fragmentados, favorecen una enseñanza fragmentada, rara vez en este esquema cabe más de un docente en el aula, que propicia un aprendizaje fragmentado, individual y desconectado de otros saberes y personas. En definitiva, el alumnado crece en *su mundo*.

Estas reflexiones nos ponen en búsqueda de nuevas arquitecturas que faciliten nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Se buscan espacios que nos permitan tender puentes hacia una enseñanza compartida. Caen los primeros tabiques, ya cabe más de un docente y saber en el aula, que intuimos favorece un aprendizaje compartido y colectivo, conectado con otros saberes y personas y que sitúa al alumnado en *el mundo*.

Nuevos espacios flexibles, que nos permiten elegir en función de la metodología y que buscan situar al alumno y la alumna como ciudadano y ciudadana del mundo, con capacidad de mirarse a sí mismo (vocación) y de reconocerse en el otro (empatía) desde la autonomía, la creatividad y el compromiso. Alumnos y alumnas protagonistas



de su aprendizaje y con capacidad de generar transformación en la sociedad que les toque vivir.

De esta manera, pretendemos que el binomio arquitectura y nuevas tecnologías desdibuje los límites de la enseñanza aprendizaje, convirtiendo el mismo proceso en algo multidireccional. El alumnado no es necesariamente el receptor y el profesorado ejerce su labor desde el acompañamiento al alumnado que se ve obligado a actuar en actitud proactiva. En ocasiones el conocimiento puede incluso cambiar de sentido y ser el propio alumnado el que guíe a su profesorado en algunos procesos. El propio profesorado conforma un equipo multidisciplinar y muestra al alumnado cómo se trabaja en equipo, cómo unos aprenden de otros y se enriquecen desde sus respectivas disciplinas. El profesorado no lo sabe todo, también está en proceso, reconoce sus dificultades e identifica que su especialidad puede llegar a ser compleja incluso para sus propios compañeros y compañeras. La propia transparencia de los nuevos espacios nos expone, más que nunca que somos modelos, incluso para quien circula por el pasillo.

Con todo esto, la arquitectura no sólo ha de dar una respuesta al nuevo modelo, sino que debe respetar el antiguo y tener la capacidad de adaptarse a los que vendrán. Se buscan espacios flexibles y versátiles, en los que los y las protagonistas, tanto profesorado como alumnado, tengan la posibilidad de sentirse cómodos, adaptando tanto el espacio arquitectónico a su necesidad como ellos mismos al propio espacio, sin renunciar nunca a los principios metodológicos fundamentales para los que este ha sido diseñado.

Las nuevas aulas se agrupan en el caso de la ESO de cuatro en cuatro, pudiendo cada dos aulas convertirse en una doble y enfrentándose a través del pasillo dos a dos a través de un nuevo cerramiento de vidrio. De esta forma, el pasillo queda prácticamente incorporado a las aulas, no tanto como espacio disponible, como de la percepción y control que del mismo y desde el mismo se tiene. El propio núcleo prácticamente cuadrado de aulas, dispone de dos despachos que permiten una acción tutorial eficiente e



inmediata cuando esta es necesaria, sin perder en ningún momento la visión del aula. Los espacios dobles facilitan la utilización de los mismos en distintas disposiciones de amueblamiento pudiendo usarse en cooperativo, individual, grandes mesas de trabajo o grandes espacios libres disponibles. El graderío, permite agrupar en momentos puntuales un grupo grande en poco espacio y proyectores y pizarras se disponen de manera que puedan utilizarse con cierta versatilidad y direccionalidad.

Resulta necesario recordar brevemente que estos cambios espaciales, como se mencionaba al comienzo del texto, no han llegado aislados, sino fruto de una reflexión profunda sobre el modelo de persona que queremos educar. Para ello la organización espacial se ha diseñando conjuntamente con una nueva organización temporal que apunta en la misma línea educativa. De esta manera la jornada del alumno queda prácticamente dividida al 50% del tiempo en asignaturas y proyectos. Las asignaturas responden todavía a una transmisión más lineal del conocimiento y respetan la estructura de un docente por aula. Los proyectos, sin embargo, aumentan a tres docentes por cada dos aulas que acompañan al alumnado en el desarrollo de los proyectos desde sus respectivas disciplinas. Es para estos momentos para los que ha sido necesaria la transformación arquitectónica que permitiera una ocupación conjunta de dos aulas con un trabajo fundamentalmente basado en metodologías de aprendizaje cooperativo, con momentos comunes, momentos multitarea, espacios para la tutoría, etc. Y fundamentalmente con espacio para todos y todas. En estos momentos conviven en el aula alumnos y alumnas ordinarios (por simplificar), UCE y PMAR; derribando, ahora sí, los verdaderos muros educativos a los que de manera recurrente hacemos alusión en este artículo cuando hablamos de una educación compartida, en la que cada uno aporta lo que puede desde lo que sabe y, sobre todo, desde lo que es.

Por último mencionar que la reforma ha respetado algunos espacios llamados de ocupación, o de uso libre, cuya vivencia y uso por parte del alumnado nos irán dando pistas de cómo orientar el uso futuro de los mismos; además de propiciar una pedagogía



del binomio libertad-respeto que ayuda a los y las jóvenes a crecer en autonomía. El propio proceso de adaptación a toda esta nueva configuración espacial también resulta enriquecedor y ha de vivirse como oportunidad educativa que invita al profesorado a una reflexión sobre su propia pedagogía.

En definitiva, cambios arquitectónicos motivados por un cambio de modelo educativo que buscan poner al alumno o la alumna en el centro, compartiendo su saber y ser con docentes y alumnado, y consciente de que él o ella también es agente de la transformación social que busca el propio modelo.



Habitar espacios

CPEIP García Galdeano, Pamplona Miguel Cosme Echeverría, director cpgarcia@educacion.navarra.es

Para nosotros y nosotras habitar nuestros espacios es posibilitar que en ellos podamos recorrer, contemplar, viajar, soñar... Todo esto se hace factible con esfuerzo, con meditación, con colaboración de todos los y las participantes, con convicción, fuerza, constancia, con ganas de transformar, con sueños haciéndose realidad, entre muchos.

Palabras clave: comunidad, entusiasmo, transformación, sueños, gracias.

El CP García Galdeano se encuentra ubicado en Pamplona, en la 2ª Agrupación de Orvina en el barrio de la Txantrea. Cuenta con entornos naturales cercanos como el monte Ezkaba, el área de Aranzadi, la Magdalena, el río Arga y recreativos como el Parque del Mundo. Todos ellos posibles fuente de salidas con el alumnado que permiten un contacto con la naturaleza dentro de un área urbana.

Es uno de los cuatro centros de Pamplona que siguen contando con los modelos lingüísticos A (enseñanza en castellano con o sin el euskera como asignatura), y G (modelo que no incorpora la enseñanza del euskera), dándonos y dotándonos de una identidad propia, rica y diversa.

Contamos con chicos y chicas que llenan cada día nuestra escuela de infinitas historias: 55 en Educación Infantil (3 aulas) y 171 en Educación Primaria (10 aulas).

La escuela es una Comunidad de Aprendizaje basada en la participación, en la gestión social y la convivencia, en una comunión de valores y objetivos.

En el curso 2014-2015 apostamos por un proyecto de innovación metodológico fundamentado en las corrientes pedagógicas de los últimos años, basadas en la educación activa.

Los ejes que vertebran el proyecto son:

• El juego es la actividad que prima a lo largo de la jornada, puesto que es vía de: construcción de sus propios procesos de aprendizaje; de comunicación; de expresar

y gestionar emociones así como de conocimiento y conquista de sí mismos y del entorno.

- El respeto a la individualidad del niño y la niña, a sus necesidades e intereses y a sus capacidades y dificultades.
- La libertad que les permite tomar decisiones en función de sus necesidades, sentimientos y deseos a la vez que les hace responsables de sus propios procesos. Todo ello dentro de unos límites de seguridad y respeto hacia uno mismo y hacia los demás.
- La autonomía que les ofrece oportunidades, tiempos y espacios necesarios para ir construyendo sus propias estrategias y desarrollando habilidades para alcanzarla.

Desde este punto de partida se hace imprescindible, la transformación de nuestros espacios, sustentada en una base de nuestra visión pedagógica, que nos de coherencia, en la forma que les damos. Así, se han tomado decisiones como: nuestros materiales deben ser naturales; los colores en nuestros espacios deben ser neutros, dejando atrás colores primarios e incluso secundarios; los espacios deben tener multitud de posibilidades, de movimiento, de interacción, de relación, de calma.

Cuando se nos planteó participar nuevamente en las Jornadas del Consejo Escolar de Navarra, pensamos que era difícil resumir en cinco ideas un proyecto de transformación como el que estamos viviendo en nuestro centro. Teniendo en cuenta el tema principal, Educación y Arquitectura, se volvía imprescindible reflexionar pues sobre el espacio que habitamos.

Escribe Manuel Saravia haciendo referencia a textos de Iván Illich, que habitar es la huella de la vida. Illich en sus textos hablaba del concepto de habitar, decía: "Las bestias tienen madrigueras; el ganado, establos; los carros se guardan en cobertizos y para los coches hay cocheras. Sólo los hombres pueden habitar. Habitar es un arte. Únicamente los seres humanos aprenden a habitar."

A partir de esta idea, Saravia habla que habitar un territorio es recorrerlo a pie. Sólo así es posible crear un ambiente a lo largo de la propia ruta.

Habitar un territorio es también viajarlo. Al viajar se atiende a la necesidad de búsqueda, a la persecución de lo que enseña el vacío, el silencio, de lo que no se muestra con la evidencia.

Habitar un territorio es también demorarse en él y sobre él. Estar, sin hacer nada, en los lugares: la contemplación, la pulsión de la inacción, el descanso, la respiración.

Habitar un espacio es recordarlo, soñarlo, abrirlo al horizonte. Podemos rescatar también de las palabras de Illich que habitar es soñar: "Los sueños han dado forma siempre a las ciudades; y las ciudades, a su vez, han inspirado sueños."

Para nosotros nuestros sueños han dado forma a nuestra escuela y, a su vez, la escuela ha inspirado nuestros sueños. En este camino recorrido es necesario detenernos en cinco palabras, cinco pilares de nuestro proyecto.

Comunidad

La entendemos como un modo de relación y acción social que organiza, que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños y niñas, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario.



Esperamos que estas imágenes os transmitan, como a nosotros, palabras como colaboración, trabajo y esfuerzo y además no serían lo mismo sin la presencia de Fátima, Ana, Mohammed, Ali, Óscar, Nabiha, Birane, Lidia, Babanding, Agustín, Amelia, Javier, Ramata y muchos otros elaborando los materiales sobre los que sus hijos e hijas y el resto, dejarán huella en su paso por la escuela.

Entusiasmo

El que hemos tenido para creer en la capacidad de transformar las cosas, en nosotros mismos, en los demás, en la fuerza que tenemos para transformar el mundo y su propia realidad. El entusiasmo es lo que da una nueva visión de la vida.

Aún recordamos Inma y yo a su hermana Tere y sus sobrinas Sara, Amaia e Irati, ex madre y ex alumnas del centro, junto con Marian y Adrián acudir rasqueta en mano con muchas ganas e ilusión para retirar el corcho que vestían las paredes desde 1978 y que albergarían el ambiente para 2° de Educación Infantil.

Transformación

Los espacios deben ser manejables, transformables por adultos y niños y niñas, disponibles para favorecer diferentes modos de uso. La escuela cambia durante la jornada y durante el año, fruto de las experimentaciones del alumnado y los docentes. El proyecto



de una estructura escolar en lo posible debe prever transformaciones a breve y largo plazo.

No podríamos contar con estas originales estanterías si nuestros conserjes no hubieran reciclado y transformado muebles y por supuesto, si Toña, amiga y artista, no hubiera desplegado su creatividad sobre mesas, palets, nidos, alacenas, maceteros... que hacen de nuestros espacios lugares más agradables.

Sueño

Para transformar verdaderamente la escuela hay que soñar despierto, hay que liberarse de la nostalgia y también de la esperanza vana. Aquel que quiera renovar la escuela debe convertir su sueño en propósitos y sus propósitos en acciones. Así que no nos queda otro camino que el trabajo permanente en propósitos, medidas, decisiones provisionales e insuficientes. Un caminar que es también búsqueda. Nos queda soñar despiertos y actuar en una escuela siempre provisional pero algo mejor, algo diferente, a la del curso anterior, a la de hace unos años, a la de nuestra infancia.

Gracias

Gracias significa Aitor Etxarte que siempre tiene tiempo para demostrarnos que somos importantes. Significa Yoli, Paz, Isabel, Itxaso y Pili, que nos alegráis el día y que hacéis que cada uno sea especial para nosotros; significa Oscar e Inma que no hayan querido



abandonar en ningún momento esta locura; Alfredo Hoyuelos y Ainara Muruzábal que no tenían que hacerlo, pero os agradecemos tanto que lo hicierais; Toña Marín que ha hecho algo especial por nosotros y que nunca lo olvidaremos. Gracias es la palabra con la que queremos agradecer de todo corazón a Alberto Vidal y Alfredo Prieto, nuestros carpinteros particulares, su dedicación a la escuela. Al profesorado, voluntariado, alumnado, cuidadoras su entrega. A Idoia Sara su acompañamiento. A los colegios públicos Mendigoiti, San Francisco y Hermanas Úriz Pi por esos encuentros para reflexionar sobre educación. Al colegio público Can Manent de Cardedeu por permitirnos ver que se podía. Gracias a todas y todos los que habéis hecho que todo esto haya sido posible.

Os animamos a que ocupéis y habitéis vuestros espacios.



El Aula del Futuro de Navarra

Elena Osés Urteaga

Asesora Técnica Docente. Servicio de Tecnologías Educativas y Sistemas de la Información eosesurt@educacion.navarra.es

El Aula del Futuro es una iniciativa europea a la que se ha sumado el Departamento de Educación de Navarra. El fin último es integrar la tecnología en un aula organizada por zonas, con mobiliario flexible que permite la reconfiguración de los espacios y en la que se da respuesta a las necesidades del profesorado y alumnado.

Palabras clave: espacio, tecnología, pedagogía, aula del futuro.

Los orígenes

En enero del 2012 se lanza en Bruselas en la sede de European Schoolnet el 'Future Classroom Lab' o 'Aula del Futuro'.

European Schoolnet lo forma un consorcio de Ministerios de Educación Europeos, entre los que se encuentra el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, y su principal objetivo es promover un cambio en las aulas que permita al alumnado desarrollar las competencias del s. XXI, entre ellas la competencia digital.

Como punto de partida se toma el proyecto iTEC (Innovative Technologies for Engaging Classrooms, 2010-14) también de European Schoolnet y que fue pilotado en 20 países europeos. A través del diseño de actividades de aprendizaje innovadoras, y en las que se usa la tecnología cuando aporta un valor añadido a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se buscaba la manera de generalizar el uso eficaz de la tecnología en las aulas, además de promover el cambio metodológico. Los resultados avalan que los objetivos se consiguieron.

El diseño de escenarios y actividades de aprendizaje fue el inicio del proyecto que continuó con la creación de la primera 'Aula del Futuro' en Bruselas junto con la colaboración de empresas de mobiliario educativo y tecnológicas. Más tarde se ha ido replicando esta aula en muchos países europeos. En nuestro caso, el Instituto de Nuevas

Tecnologías y Formación del Profesorado (INTEF) del MECD montó un 'Aula del Futuro' en sus instalaciones de Madrid el curso pasado.

Estas aulas nos sirven como motor y fuente de inspiración para el profesorado, asesores, responsables de la administración educativa y en general para toda persona que las visite. Se busca ilusionar al profesorado y hacerles repensar cómo organizar sus aulas o centros educativos para desarrollar en su alumnado las competencias que necesitan en sus vidas.

El aula del futuro se asienta sobre tres pilares fundamentales e imprescindibles: espacio, tecnología y pedagogía.

Pedagogía

Lo primero son los docentes, sin profesorado no hay transformación ni mejoras posibles. Un aula sin pedagogía, sin un proyecto de trabajo, sin experiencias de aprendizaje auténticas, sin unos objetivos concretos y evaluables, sin una metodología para conseguirlos, es un aula de exposición sin ningún valor educativo.

Como docentes no nos interesa tener unos espacios perfectamente equipados y con la última tecnología, si no tenemos una visión de lo que queremos que nuestro alumnado desarrolle y aprenda en ellos.

Las metodologías activas son imprescindibles en este tipo de aula, el alumnado se adueña de su propio aprendizaje y cambia el rol que desempeña en el aula, de la misma manera que cambia el rol de los docentes, que pasan a ser guías, mentores, acompañantes en el aprendizaje de procesos más complejos, como son el desarrollo de la creatividad, curiosidad, pasión por aprender, responsabilidad, reflexión y observación, dejando así el rol exclusivo de transmisor de conocimientos. En esta aula se aprende a través de la investigación, colaborando con los compañeros y compañeras, haciendo pruebas, reflexionando, presentando y comunicando los descubrimientos.



Zonas del Aula del Futuro

Espacio

El estudio Gallup (2014) indica que los factores claves para el éxito escolar son la esperanza, el grado de compromiso y el bienestar. El entorno aumenta el compromiso y el bienestar del alumnado, contribuyendo así al éxito.

Hasta ahora los espacios han evolucionado muy poco desde el siglo pasado y no reflejan las necesidades de nuestro alumnado. La clase tradicional no permite enfoques pedagógicos innovadores, ni el trabajo en grupo, por proyectos o en colaboración.

Diana Oblinger (2006) habla de que "los espacios son agentes de cambio"; incluso los cambios más pequeños en las aulas o en zonas comunes del centro pueden tener un gran impacto en el aprendizaje. Los espacios deben dar respuesta a la pedagogía, no pueden convertirse en un impedimento o en una dificultad para aprender. Otro aspecto a tener en cuenta es que no hay una solución única, lo que funciona en un lugar puede no funcionar en otro. No queremos aulas rígidas con mobiliario pesado y en las que nos sea prácticamente imposible crear espacio libre o rincones de trabajo.

El espacio nos va a permitir organizar nuestras aulas según nuestras necesidades, apoderarnos de los espacios comunes porque también son lugares para aprender, dejamos atrás las comparticiones estancas e intentamos abrir nuestras clases al resto del centro educativo e incluso a la comunidad. Es difícil este cambio puesto que no podemos derribar paredes, pero podemos repensar el uso que damos a las diferentes zonas de nuestros centros o reorganizar las aulas en diferentes áreas.

El *Aula del Futuro* propone 6 zonas dotadas de mobiliario flexible y de la tecnología necesaria para llevar a cabo diferentes tipos de aprendizaje.

Las zonas son las siguientes:

 Investigar: un lugar para aprender por descubrimiento en las que los chicos y chicas son participantes activos en la construcción de su conocimiento.



FCL Bruselas







- Crear: empoderamos al alumnado para que se conviertan en creadores, para que desarrollen su creatividad y en la que el trabajo en equipo y por proyectos ayuda a trabajar las "soft skills", esas habilidades de comunicación, gestión del tiempo, resolución de conflictos, motivación, negociación e interacción personal tan importantes para la convivencia y las relaciones personales.
- Presentar: espacio para mostrar el trabajo hecho al resto de compañeros y compañeras o a la comunidad. La escucha activa y la comunicación son esenciales en el área.
- Interactuar: el alumnado se involucra en el proceso de aprendizaje interactuando con el profesorado y con el resto de compañeros y compañeras a través de herramientas digitales. Dan su opinión, comentan, preguntan.
- Intercambiar: lugar para colaborar, para cooperar y para tomar decisiones en grupo.
- Desarrollar: espacio dedicado al aprendizaje informal, la reflexión y el aprendizaje independiente al ritmo de cada persona. El profesorado puede aprovechar para personalizar el aprendizaje y dar respuesta a la diversidad.

Tecnología

El último pilar es la tecnología, no porque nos guste más o menos, sino porque ya se ha convertido en un estándar de nuestra sociedad y no podemos darle la espalda. José



Antonio Marina en su 'Ley Universal del Aprendizaje', dice: "toda persona, institución o sociedad necesita, para sobrevivir, aprender al menos a la misma velocidad con que cambia su entorno. Y si quiere progresar, a más velocidad". Nuestro deber es prepararles para la vida, para la de ahora y para la futura, para que desarrollen al máximo sus capacidades y la competencia digital es y va a ser imprescindible para ellos y ellas.

El uso innovador de la tecnología y los espacios de aprendizaje van unidos. En este aula la tecnología es una herramienta más con la que contamos y que utilizaremos cuando aporte valor añadido, cuando enriquezca nuestro trabajo. Quizás consideremos que fuera de la escuela ya hay suficiente tecnología y pantallas pero también tenemos que enseñarles a hacer un buen uso de la misma, que conozcan sus riesgos, que controlen su identidad digital y que pasen de ser consumidores de tecnología a creadores.

El kit de herramientas

La tarea es difícil puesto que se busca un cambio profundo y sostenible de la práctica docente, alejada de modas pasajeras. Queremos escenarios inclusivos en los que tengamos experiencias de aprendizaje para todos y todas y en las que la tecnología esté integrada y de esta manera evitar el desenganche de la escuela con la realidad social.

European Schoolnet conoce la dificultad y para ello ofrecen un kit de herramientas para los centros o grupos de docentes interesados en realizar este cambio. A través de 5 módulos:

- Identificar interesados y tendencias.
- Creación de modelos de madurez para el aula del futuro.
- Creación de un quión pedagógico.
- Diseño de actividades pedagógicas innovadoras.
- Evaluación de la innovación en el aula.

Podemos empezar a plantearnos su puesta en marcha en nuestros centros.

Desde la red de embajadores del *Aula del Futuro* del INTEF se ha trabajado en una versión del kit original para adaptarlo a nuestro contexto.

Reto

El Aula del Futuro no es un modelo a copiar, es una fuente de inspiración y cada comunidad educativa debe repensar la escuela según sus necesidades, contexto y posibilidades.

En Navarra hemos apostado por la creación de un *Aula del Futuro* en el Departamento de Educación que utilizaremos para dar a conocer nuestra visión de la integración de la tecnología en el aula y para la formación del profesorado.

Nuestro objetivo es tenerla en funcionamiento para el curso 2018-19. Por motivos de espacio hemos planteado el aula en dos espacios, en uno agrupamos las zonas: Presentar, Interactuar e Intercambiar y en el otro: Desarrollar, Investigar y Crear. Aunque consideramos que estas zonas son importantes por el tipo de aprendizaje que se lleva a cabo en cada una de ellas es totalmente flexible cómo se organizan; las zonas no tienen porqué estar delimitadas en el espacio, se pueden delimitar en el tiempo, dedicando unos días a un tipo de aprendizaje u a otro. El fin es tener un aula flexible, tecno-lógicamente eficiente y en la que se trabajen las competencias del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

iTEC, Creación del aula del futuro, datos del proyecto iTEC, 2014. Disponible en: http://fcl.eun.org/documents/10180/18061/iTEC+evaluation+report+2014_ES.pdf/5e9c4b15-e2e2-4a25-ac8f-c2cdc866b46a

OBLINGER D., *Learning Spaces*, 2006. Disponible en: https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102a.pdf

ESTUDIO GALLUP, *Gallup Student Poll*, U.S. Overall Report, 2014. Disponible en: http://www.gallup.com/services/180029/gallup-student-poll-2014-overall-report.aspx

MARINA, J.A., *Un país de aprendices*, 2017. Disponible en: http://www.joseantoniomarina.net/noticias/un-pais-de-aprendices/

EUROPEAN SCHOOLNET. Kit de herramientas para el aula del futuro. Disponible en: http://fcl.eun.org/es/toolkit

EL AULA DEL FUTURO. Versión del kit de herramientas de educaLab. Disponible en: http://fcl.educalab.es/?page_id=135

Las imágenes que acompañan el artículo son de: http://fcl.educalab.es/ con una licencia:



Reformar el patio. Del cemento a un lugar natural y enriquecedor

CPEIP Bernart Etxepare, Pamplona Mikel Larraza Arbizu, director zuzendari@bernartetxepareip.com

Bernart Etxepare es un centro escolar público construido hace ocho años. Desde el primer momento nos dimos cuenta de las carencias del patio y, mediante un proceso participativo y comunitario, estamos llevado a cabo la trasformación del mismo. Al mismo tiempo, hemos aprovechado la cohesión que este proceso nos ha ofrecido para enriquecer nuestro ejercicio docente.

Palabras clave: comunidad, participación, transformación, sueños, convivencia.

Justificación

El centro escolar Bernart Etxepare es un colegio público de modelo D ubicado en el barrio de la Txantrea. Comparándolo con los demás centros de la comarca de Pamplona no es ni muy grande y ni tampoco pequeño. En la actualidad acuden 465 alumnos y alumnas en total. Entre éstos 300 utilizan el comedor escolar, por lo que el alumnado no sólo hace uso del patio en el tiempo de recreo.

Bernart Etxepare nace de la fusión de dos escuelas de modelo D en 2010, por lo tanto, las instalaciones son relativamente nuevas. En aquella época el patio era estéticamente frío, vacío, con solo tres árboles –ya que cortaron los árboles de la escuela anterior– sin elementos naturales, con cemento por todas partes, cuyo reflejo dañaba los ojos en los días de sol. La mayoría del espacio lo ocupaban las pistas de fútbol y baloncesto –cuatro porterías, cuatro canastas de baloncesto–, fuente y frontón. Entre una de las pistas de fútbol y las aulas de Educación Infantil había una verja a modo de pasillo para proteger las ventanas de los balones. No había bancos, ni lugares donde protegerse en los días de mucho frío o mucho calor.

En nuestra opinión el patio de la escuela debe ser una parte importante de la estructura del sistema educativo y de la ciudad, y hay que darle la importancia que se merece

ya que es un espacio de juego libre indispensable para que el alumnado se relacione y conviva. Además, fuera del horario escolar se convierte en el lugar donde convive una gran parte de la comunidad educativa. Las familias del alumnado pasan gran parte de la tarde en el patio. Diferentes generaciones comparten y hacen uso de este espacio.

Considerando todo lo anterior, tanto alumnado como profesorado y padres y madres vimos desde el principio la necesidad de reformar el patio.

Fases y objetivos 2011-12

En este curso escolar se llevó a cabo un diagnóstico de la situación. Se realizó una consulta a toda la comunidad escolar, incluido el alumnado. Las reflexiones realizadas sobre los resultados obtenidos nos llevaron a identificar conceptos imprescindibles para nuestro proyecto: solidaridad, respeto, responsabilidad, integración, felicidad, amor, amistad, cooperación, participación, ecología, coeducación, creatividad y seguridad del alumnado, entre otros. Así pues, los objetivos del proyecto se basan en todos estos valores y conceptos.

El espacio que queremos crear tiene que cumplir los siguientes objetivos:

- Garantizar la tranquilidad y el movimiento.
- Respetar la diversidad y las diferentes necesidades del alumnado, según su edad o sus intereses.
- Dotar de espacios naturales que promuevan la experimentación, el respeto a la naturaleza y la curiosidad.
- Facilitar la exposición de los trabajos del aula para compartirlos con toda la comunidad escolar y permitir profundizar en su contenido.
- Transformar el patio promoviendo la participación y colaboración de toda la comunidad educativa.
- Crear un punto de encuentro cómodo y agradable para toda la comunidad educativa
- Construir una zona segura, tanto a nivel físico como afectivo.

Por otro lado, tomamos como base y objetivo el apartado 6.5 del Proyecto Educativo de Bernart Etxepare según el cual:

"6.5. Uso y características de los espacios comunes:

En este aspecto se diferencian dos tipos de espacios. Las zonas con una función o un objetivo específico (biblioteca, gimnasio, sala de informática, comedor...) y los espacios de usos múltiples (patio y cubierta).

En todos estos espacios se garantizarán los siguientes principios:

- Conocer y respetar la normativa sobre el uso de esos lugares.
- Rechazar cualquier tipo de exclusión o eliminar cualquier elemento que pueda causar exclusión.
- Garantizar la seguridad física y psicológica de todas aquellas personas que hagan uso del espacio.

Los espacios de usos múltiples, además, se proveerán de elementos que propicien un ambiente de convivencia. Se estructurarán de tal forma que satisfagan los deseos y necesidades de todas las personas usuarias, garantizando el derecho al ocio de todos y todas."

2012-2013

Se organizaron dos mesas redondas para conocer otras experiencias. La primera, con educadores y educadoras de varios colegios y la segunda, con expertos y expertas en pedagogía, psicoterapia y convivencia, como Aitor Etxarte y Alfredo Hoyuelos, entre otros. Se hizo una visita al recientemente transformado patio de la Ikastola Hegoalde de Pamplona. El objetivo principal fue la recogida de información y la sensibilización de la comunidad.

2013-2014

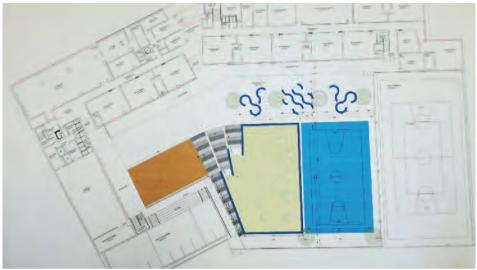
En este curso se establecieron diferentes zonas en el patio para limitar el fútbol y promover otro tipo de juegos. Se prepararon diferentes materiales para los recreos de Educación Infantil y Primaria: cuerdas, gomas, pequeños zancos, chapas, cajas de botellas, etc. Fue aquí cuando nos dimos cuenta del gran cambio que una pequeña decisión puede traer. El alumnado era feliz, jugando dentro de una caja de cerveza mientras otro tiraba de él con una cuerda a modo de trineo. Creando y experimentando con tubos y cajas de cartón, sorprendiéndose. Al mismo tiempo se llevó a cabo una campaña sobre la limpieza del patio.

2014-2016

Fue un intervalo de impasse, ya que las ilusiones iniciales chocaban constantemente con la realidad: para llevar a cabo el proyecto necesitábamos medios económicos. Contactamos con el Ayuntamiento de Pamplona y por falta de presupuesto no se puedo llevar a cabo el proyecto presentado.

En este espacio de tiempo aprovechamos para completar el proyecto inicial y proponer otras alternativas al ayuntamiento. Por ejemplo, solicitamos permiso para realizar obras y así poder acceder directamente al patio contiguo de Salesianos que estaba abandonado. Se trata de un patio propiedad del ayuntamiento que, aunque antiguo, es mucho más grande que el nuestro, tiene hierba, árboles y sistema de riego. Podía ser una ocasión para ofrecer al alumnado más elementos naturales sin necesidad de hacer ninguna obra en la zona de recreo. De momento, la propuesta no se ha podido llevar a cabo.

Tras consultar en el Consejo Escolar del centro se decidió quitar dos porterías de una de las pistas de fútbol. Aunque este cambio apenas supuso un gasto económico, sí supuso un antes y un después. Pese a la oposición inicial de un grupo de alumnos y alumnas aficionados al fútbol, el patio pasó de ser un espacio ocupado prácticamente en su totalidad por el fútbol, a un lugar más agradable para todos y todas. Aunque hace un tiempo que se prohibió jugar a fútbol en esa pista durante el recreo, finalizado el ho-



Plano del anteprovecto del patio

rario lectivo casi todo el patio lo ocupaban menos del 20% del alumnado. Nos llamó la atención que al solicitar al ayuntamiento la retirada de las porterías fuera la primera vez que recibieran una solicitud de ese tipo. Estaban sorprendidos con la decisión y nos preguntaron si estábamos seguros.

2016-2017

Para darle un nuevo impulso al proceso se renovó el grupo promotor, con nuevos miembros de la asociación de madres y padres y nuevos profesores y profesoras. Se replanteó el proyecto para dotar y transformar el patio y se inició un proceso colaborativo con el Ayuntamiento de Pamplona.

Se llevó a cabo un "pequeño gran proyecto" para pintar las paredes del patio. Se seleccionaron tres dibujos entre todos los presentados mediante una convocatoria abierta a toda la comunidad educativa. Tras hacer una votación popular, se eligió uno de ellos y se organizó un auzolan para pintar las paredes del patio. Un pequeño pero significativo paso, ya que recuperamos la ilusión y volvimos a activar el proyecto.

Nuestro sueño

La siguiente imagen refleja los sueños construidos entre todos y todas después de recorrer este largo camino.

El ayuntamiento puso a nuestra disposición varios servicios. Por un lado, el responsable del Servicio de Parques, Jardines y Zonas verdes se acercó al centro para ayudarnos en la construcción de jardines verticales. Por otro lado, dos arquitectos nos asesoraron sobre dónde situar el rocódromo y cómo eliminar una valla del patio. Además, uno de los arquitectos hizo un plano del proyecto que teníamos en mente.





La realización del proyecto no es segura ya que depende de los presupuestos. Mientras tanto, utilizaremos los recursos a nuestro alcance para continuar construyendo el camino a nuestro sueño.

Lo que estamos haciendo

- Jardines verticales con la ayuda de un especialista del ayuntamiento.
- Limpiar y pintar ruedas de diferentes tamaños para crear circuitos de juego.
- El ayuntamiento ha instalado un rocódromo.
- Transformar bobinas de madera como soporte para diferentes juegos.
- Instalar mesas de madera.

En este intervalo de tiempo en el que toda la comunidad educativa ha trabajado en una misma dirección, el proyecto de transformación del patio ha propiciado trabajar la cohesión y en muchos aspectos ha enriquecido nuestra oferta educativa. Ésta es una de las virtualidades de un proyecto de estas características: ya que conocemos su inicio, pero ignoramos su final. Entre tanto, esta acción coordinada nos permite trabajar mejorando un proyecto desde la ilusión.



Ambientes libres para el desarrollo

CPEIP Mendigoiti, Pamplona Ane Arribillaga Sagastibeltza, directora cpmendi4@educacion.navarra.es

La imagen que tenemos de la infancia determina el funcionamiento de la escuela. Si consideramos al niño o la niña que está a nuestro lado como una persona llena de capacidades, unas adquiridas hasta ahora y otras que desarrollará más adelante, entonces será el centro y nuestra labor se centrará en ofrecer un ambiente adecuado que satisfaga sus necesidades. Los y las docentes acompañaremos su desarrollo natural, confiando en el ritmo de cada uno, con sus diferencias y respetando el desarrollo propio de cada cual.

Palabras clave: infancia, libertad de movimiento, juego, iniciativa y autonomía, ambientes, respeto.

Contexto

El centro escolar Mendigoiti está situado en la parte alta del barrio de Mendillorri de Pamplona, en la calle del Concejo de Gorraiz. Está rodeado de zonas verdes y al lado de un pequeño lago. No muy lejos se localiza el recinto de los depósitos de agua de la ciudad, donde también podemos encontrar un pequeño parque botánico, paseos, arboledas y observatorios. Un espacio ideal para el tiempo libre y para contactar con la naturaleza.

Este colegio comenzó su actividad educativa en el año 2000 como respuesta a la demanda del barrio y para ofrecer una educación de calidad en euskera. Actualmente el alumnado asciende a 237, la mitad lo constituye la comunidad de Educación Infantil y la otra mitad la de Educación Primaria.

Mendigoiti es un centro escolar inmerso en un proceso de transformación. De una escuela tradicional, centrada en la docencia magistral del profesorado y donde el espacio estaba organizado para ese modelo pedagógico, estamos avanzando hacia una escuela que está cambiando su manera de pensar. Sabemos que el camino para este cambio de pensamiento será largo.









El recorrido realizado por el equipo docente en estos últimos años nos ha llevado a interesarnos por nuevas realidades y maneras de trabajar en otras escuelas. Hemos podido conocer el sistema educativo finlandés, *El Martinet* de Ripollet, *Congrés Indians* de Barcelona, aulas Montessori, Waldorf de Trokoniz, propuestas educativas de Reggio Emilia y la escuela de Antzuola, entre otros.

En este viaje pedagógico hemos recibido formación basada en la pedagogía Montessori, gracias al acompañamiento de una guía Montessori, la preparación coherente para trabajar por proyectos y el acercamiento a Arno Stern o la Educación Creativa que han contribuido en este camino hacia el cambio. De manera especial, los ambientes educativos organizados y trabajar por proyectos determinarán la metodología viva y activa que se está desarrollando en este momento en la escuela.

Pensamos que cuando el alumnado está en el centro, el aprendizaje no es fruto exclusivo de la enseñanza directa, ya que el profesor o profesora no es propietario de la verdad o el saber. El cambio metodológico provoca un cambio de mirada y supone también un cambio de pensamiento. La renovación vendrá cuando cambiemos la manera de mirar la infancia y ésto generará cambios en la manera de concebir la educación.

Bases educativas

Los principales ejes del proyecto de Mendigoiti son los siguientes:

- La imagen de la infancia. Consideramos al niño o la niña como sujeto con habilidades para relacionarse con otras personas, materiales y entornos.
- La importancia del juego. Experimentación, imaginación, creatividad, priorizar la manipulación. El niño o la niña aprende jugando, no diferencia aprender de jugar (André Stern).
- Libertad de movimiento como derecho. Tenemos dificultades para prestar atención durante largo rato, necesitamos movernos.

- La conquista de la autonomía. Logros obtenidos desde cada persona. "Enséñame a hacerlo sin tu ayuda" tal y como decía Montessori. Relacionamos los ambientes con la vida práctica de cada día.
- Aprendizajes individuales. Los niños y las niñas pueden aprender respetando sus ritmos. Tenemos que prestar atención para ofrecerles lo que necesiten.
- Aprender para tomar decisiones. Si capacitamos al niño o la niña para que reconozca sus necesidades, tomará decisiones para satisfacerlas. Como decía Montessori "Los niños y niñas no hacen lo que quieren, sino que quieren lo que hacen".
- Interés por aprender, motivación, emoción, bienestar y respeto. La capacidad para aprender es esencial al ser humano, pero sin motivación ni emociones se pierde. Las metodologías activas y vivas promueven la motivación, el bienestar y el respeto. La neurociencia asegura que la emoción es indispensable en el aprendizaje.
- Conexión con la naturaleza. El ser humano tiene una conexión natural con la naturaleza. La huerta, por ejemplo, es un espacio ideal para moverse, jugar y descubrir. Está dividida en pequeñas parcelas, con mesas de agricultura, una zona sensorial con plantas aromáticas y una compostera. También dispone de un espacio Land-art para creaciones temporales.
- El profesor o la profesora como compañero de viaje. Documentación. Consideraremos al profesor o la profesora como ayudante que respeta y toma en cuenta la individualidad de cada persona. Observará el proceso de cada niño y niña. Prestará atención. Documentará por escrito y con imágenes las conversaciones, juegos y demás interacciones entre el alumnado. La documentación posibilita la recogida y difusión de la cultura de la infancia.

Ambientes organizados para el desarrollo y la educación

El espacio puede facilitar u obstaculizar la enseñanza. La escuela que quiere aplicar metodologías activas, debe superar las barreras espaciales y arquitectónicas que habitualmente se encuentran en la escuela tradicional, ofreciendo espacios físicos flexibles, entornos multifuncionales y material variado.

El espacio físico hace referencia al lugar donde habitan los materiales y los muebles. El ambiente, en cambio, hace referencia al entorno en el que vivimos, donde se desarrollan los afectos, las emociones, los sentimientos y las relaciones entre personas.

El niño o la niña se desarrolla en su entorno, con sus vivencias, emociones, necesidades, capacidades y experiencias. Si las consideramos como personas con habilidades, capaces de relacionarse con otras personas y materiales, su referente no será una única persona, también será el propio espacio. Por ello, el espacio es una herramienta pedagógica (Loris Malaguzzi).

Los espacios escolares nos proporcionan mucha información sobre la actividad educativa que en ellos se desarrolla. Dejan al descubierto los principios educativos de la escuela. El espacio debería posibilitar que el alumnado explore, encuentre, se relacione y aprenda jugando e impulsar su completo desarrollo.

Es importante que el niño o la niña se sienta bien en la escuela. Debe tener un buen recibimiento, dándole todo el tiempo que necesite para que el alejamiento de la familia













sea positivo. Tiene que acostumbrarse al espacio de la escuela, ya que si no se siente seguro no explorará con la suficiente libertad y autonomía.

Los ambientes organizados de Mendigoiti son entornos educativos. Concebidos para dar respuesta a los ritmos, necesidades e intereses reales de los niños y las niñas, desde el respeto y con materiales adecuados y variados.

Van más allá del concepto habitual de aula. Se busca que el alumnado aprenda de manera activa, haciendo, viviendo y lejos de la intervención directa de las personas adultas.

En los ambientes, el niño o la niña hace lo que realmente quiere. Demostrando que satisface sus deseos y necesidades reales. El ambiente debe ser seguro, sin riesgos. Para ello, los límites son necesarios. Estos límites se establecerán con amor y respeto (Rebeca Wild) y facilitarán la convivencia. Nos relacionaremos con los niños y niñas con mensajes como por ejemplo: "Aquí no corremos", "Aquí hablamos con un tono adecuado", "Aquí pedimos los materiales". Se les ofrecerán alternativas para saciar la necesidad de correr y gritar.

También se establecerán unas rutinas: el momento de acogida, de tránsito libre, para ordenar los materiales y ambientes, hacer reuniones en grupo, contar un cuento y la despedida.

En Educación Infantil hemos preparado dos pasillos con propuestas para trabajar el movimiento y el juego simbólico:

- En la planta baja: una casita de madera con elementos para poder subir y bajar y una zona con circuitos para coches.
- En la primera planta: un minimundo del bosque, tablas curvadas, espacios para jugar con telas, disfraces, escondites, espacios para descansar y una gran pecera para desarrollar la observación.

Cinco ambientes diferentes para actividades más tranquilas:

- Ambiente para el juego simbólico y la vida práctica: una zona para animales, cocina, propuestas para desarrollar la autonomía siguiendo la vida práctica de Montessori: hacer zumo, regar las plantas, tender la ropa, recipientes y jarras para verter agua de una a otra, limpiar los cristales, barrer, limpiar la mesa, doblar los calcetines.
- Ambiente de la naturaleza: arenero, mesa sensorial, mesa de luz, mesa de las estaciones del año. Recoge las propuestas de Reggio Emilia, flores, piedras, piñas, pequeñas teselas, tornillos, hojas. Propuestas para crear, clasificar, ordenar desde la generación espontánea.
- Ambiente de luces y sombras: para experimentar con la luz, crear y descubrir. Con elementos como retroproyectores, mesas de luz grandes y pequeñas, espejos y ordenador
- Ambiente de artistas: papel de diferentes tamaños, texturas y colores, tizas, arcilla, arena cinética, imanes, propuestas de costura y de trenzado, hilos, acuarelas, herramientas para triturar hojas y flores, pipetas para líquidos. Opciones variadas para experimentar con materiales naturales.
- Ambiente de construcción y de lectura: bloques de construcción de madera de diferentes tamaños, recipientes para modelar con arena, palabras e imágenes, piedras con letras, mensajería, letras y números de lija, dominó, ladrillos modulares de madera, juegos de mesa.

Entre otros espacios también disponemos de un aula Montessori con materiales específicos para trabajar aspectos sensoriales y matemáticos, un aula para la práctica psicomotriz Aucouturier, jardín y huerta. En estos espacios llevamos a cabo actividades dirigidas con inicio, desarrollo y fin.

Materiales

Los ambientes están compuestos de elementos variados. Los niños y las niñas establecen relaciones con los materiales y aprenden mediante ellos. Todos los materiales disponibles en los ambientes son útiles para el desarrollo y el aprendizaje del alumnado y responden al contenido establecido en el currículum.

La mayoría de los materiales que se pueden encontrar en Mendigoiti son de inspiración Montessori y Waldorf, reciclados, de madera o de origen natural. Tanto los materiales como los espacios están diseñados para el aprendizaje.

En Educación Primaria, aparte de los materiales anteriormente mencionados, también se pueden encontrar opciones para moverse como: juegos reglados, juegos de mesa o juegos de lógica. Por otro lado, también necesitan diferentes propuestas para experimentar (aceite, vinagre, queso, colorantes, bicarbonato) o herramientas para investigar (lupas, microscopios, balanzas, relojes, espejos). Disponen de abundante material Montessori para matemáticas, ábacos, manipulativos para fracciones, para comprender el sistema decimal, tablas agujereadas, perlas para sumar, restar, multiplicar y dividir. También disponen de material para trabajar la lectura o sobre historia, geografía o botánica.













La cotidianidad

"Todo aquello que hacemos para los niños y las niñas no solo lo hacemos para ahora sino para toda la vida".

Rudolf Steiner

A partir de las 8:50 es muy habitual ver cómo las familias ayudan a sus hijos e hijas dentro de la escuela, ayudándoles a quitarse los zapatos o a colgar el abrigo. Y cuando lo consideran oportuno, se despiden de los niños y las niñas y del resto de personas adultas.

El alumnado se dirige al aula de referencia, saluda a la profesora o profesor y está en tránsito libre hasta las 10:20, hora del primer descanso de la mañana.

En este primer bloque del horario escolar, se mueven con libertad entre los diferentes ambientes organizados y usan con libertad los materiales disponibles. Antes de salir al patio, entre todos y todas dejan los ambientes ordenados.

A la vuelta del patio hacen el almuerzo colectivo. No es necesario que coman aquello que traigan de casa, ya que en las aulas disponen de frutas y verduras que pueden tomar en cualquier momento.

En el segundo bloque de la mañana, de 10:40 a 12:10, se trabajan los procesos. Los procesos se centran en el trabajo cognitivo. Son propuestas con inicio, desarrollo y final. Los tres procesos que tenemos organizados son: aula de matemáticas Montessori, Cuento mágico y psicomotricidad Aucouturier. En este tiempo el alumnado trabaja en su grupo de referencia.

Al final del segundo bloque y hasta las 12.30, es el momento del segundo descanso. A continuación comienza el tercer bloque, centrado en los proyectos de clase. Partiendo de los intereses del alumnado y teniendo en cuenta sus propuestas se trabajan diferentes









temas o se realizan observaciones directas. El profesor o la profesora hará preguntas directas sobre una planta o un animal, por ejemplo. Estas preguntas son importantes, no tanto las respuestas. Al final, en asamblea, tienen la oportunidad de hablar sobre sus experiencias, hacer aportaciones, explicar sus sentimientos y despedir el día con un cuento o una canción a la luz de una vela.



Txantrea sur y Taconera, repensar los parques

Mikel Baztán Carrera

Director Técnico de Parques, Jardines y Zonas Verdes del Ayuntamiento de Pamplona

La posibilidad de crear estos dos parques de 100.000 y 200.000 m² respectivamente en la zona norte de la ciudad de Pamplona nace del plan urbanístico municipal y se hace viable a través de la obtención de suelos para el ayuntamiento procedentes de urbanizaciones realizadas en suelo municipal.

Esto supone una gran oportunidad de generar entornos verdes y sostenibles para la ciudadanía.

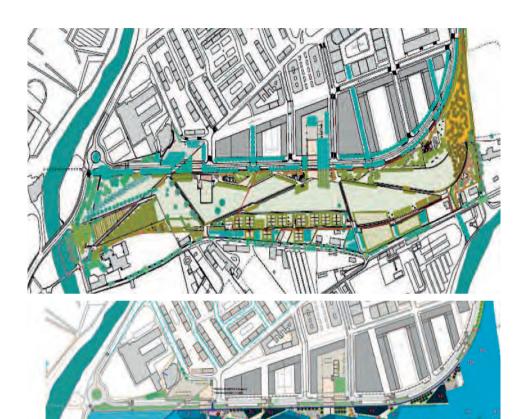
Palabras clave: sostenibilidad, transformación, entornos verdes, participación.

Parque Txantrea sur

El parque de Txantrea Sur está situado entre los barrios de la Txantrea y la Magdalena y tiene una superficie de 100.000 m². Supone un hito histórico para el vecindario ya que por primera vez se pregunta si lo ven necesario y, sobre todo, cómo desearían que fuera ese parque. Por ello se lleva a cabo por parte del ayuntamiento un proceso de participación ciudadana en varias fases:

- Presentación de la propuesta de creación del parque.
- Visitas guiadas y foros de participación y aportaciones previas.
- Análisis y aportaciones a las propuestas de los anteproyectos presentadas a la primera fase del concurso de ideas.
- Selección de los cinco mejores anteproyectos.
- Aportaciones de mejora en la propuesta seleccionada finalmente.

A lo largo del proceso se aportaron 2.271 ideas y propuestas, lo que da la medida del alcance del mismo.



Parque Txantrea Sur. Multifuncionalidad

Configuración y servicios del parque

La idea general es ir más allá de un parque de mera contemplación y mantenimiento intensivo, avanzando hacia un espacio polifacético en servicios y valores.

Por ello se plantean las siguientes zonas y elementos:

- Espacios para la fruticultura, horticultura, plantas medicinales, plantas condimentarias, etc.
- Zonas de biodiversidad: praderas y bosque.
- Parcelas para cultivo profesional Km. 0.
- Eficiencia en el mantenimiento y consumo del agua y uso de energías renovables.
- Movilidad sostenible para peatones y ciclistas.

- Educación ambiental y participación ciudadana como base social sólida.
- Fomento del juego en la naturaleza.

Por último, se pretende hacer que a lo largo del proceso de creación del parque, se lleve a cabo una intensa participación tanto de escolares como vecindario y entidades interesadas a través de diversos auzolanes o trabajos comunales de vecinos y vecinas, actividades complementarias y celebraciones.

Taconera

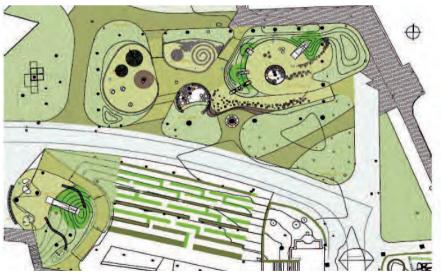
De espacio central de ocio a zona en declive

La Taconera es el parque más antiguo de la ciudad y ha sido durante muchas generaciones el lugar de juego de la infancia de Pamplona.

Esto demuestra que se puede hacer compatible el juego y la conservación de los parques complejos como este. No obstante, con el desarrollo de la ciudad y los cambios de hábitos de la sociedad, el parque ha quedado relegado a usos minoritarios de paseo de personas con perros y/o jubiladas, perdiendo esa importante función de juego que antaño albergaba.

Recuperar el parque como espacio de ocio y cultura para la sociedad

Se pretende volver a destacar el parque como un lugar ideal para el ocio y la cultura introduciendo elementos y actividades novedosas para todo tipo de intereses. En concreto, y referido al público infantil, se pretende actuar en la zona norte para crear diversos espacios de juego natural con elementos básicos y propuestas para todas las edades.



Crear espacios temporales y continuos para el juego y el descubrimiento



Fases del proceso

Divulgar sus valores botánicos y naturales

La riqueza que atesora un parque del siglo XVIII es enorme tanto a nivel histórico, como de trazados y elementos constructivos y vegetales. Estos últimos conforman diversas comunidades de plantas y animales asociados únicos en nuestra ciudad y merecedores de su conocimiento, disfrute y cuidado. Son decenas de especies de plantas y animales habitando en medio de la ciudad.

Transformación de la zona norte de la Taconera

El planteamiento diseñado contempla diversas zonas de actuación a ir desarrollando en el tiempo y con el máximo de puntos de vista e intereses en juego:

- Zona de 0-3 años o Play ground.
- Toboganes y laberinto.
- Zona de bosque con artilugios.
- Espacio de conexión peatón-ciclista.
- Zona romántica y agua.
- Espacio natural.
- Pequeñas edificaciones multiusos.

A lo largo del año 2018 se plantea realizar la fase del Play ground, los toboganes y el laberinto. Se trata de fomentar otra forma de jugar más inclusiva y natural en cuanto a los materiales, marco de relación e implicación de todos los agentes "en juego" respetando los valores y elementos de interés del parque para lograr un conjunto más rico, utilizado y cuidado.

Posteriormente se irán desarrollando el resto de actuaciones sobre este espacio histórico tan relevante para la ciudad.



Una intersección necesaria entre espacio y educación

Escuela Tximeleta, Pamplona

Carmen Urpí Guercia, investigadora y docente. Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra Maider Itoiz Oroz, coordinadora de la Escuela Tximeleta curpi@unav.es, tximeletaequipo@gmail.com

La educación ocupa lugar en la medida en que el espacio responde a sus necesidades, pero más allá de éstas, el espacio también educa. El texto expone el planteamiento que adopta la Escuela Tximeleta respecto al uso y disposición de los espacios desde una pedagogía que facilita a cada criatura la apropiación de los lugares que va ocupando a medida que hace suyos los aprendizajes que va conquistando en ellos.

Palabras clave: espacio escolar, flexibilidad curricular, arquitectura escolar, Tximeleta, psicomotricidad y desarrollo infantil.

Partimos de un enfoque convergente desde el cual la práctica cotidiana escolar nos demuestra la necesaria intersección entre el espacio y la educación.

Distinguimos en este enfoque dos dimensiones complementarias: una dimensión espacial de la educación y una dimensión educativa del espacio. Es decir, por un lado, observamos la necesidad de crear un lugar para educar, (Romañá, 2004) lo que nos lleva a considerar todo tipo de cuestiones relacionadas con el territorio y el urbanismo, la arquitectura, el diseño, los materiales, la acústica, la accesibilidad y la flexibilidad de estructuras efímeras, los equipamientos de las aulas ordinarias y otras estancias específicas y polivalentes, así como zonas de servicios, de paso o exteriores. Diríamos, por tanto, que la educación ocupa lugar en la medida en que el espacio responde a sus necesidades, pero más allá de éstas, el espacio también nos permite considerar nuevas posibilidades educativas planteando interrogantes pedagógicos de interés (Brooks, Fuller y Waters, 2012).

Por tanto, podemos contemplar las posibilidades educativas del espacio considerando temas tan diversos como: el desarrollo psicomotor en la interacción del cuerpo con el entorno, el cuidado y la estética de los ambientes cotidianos de aprendizaje, las interrelaciones sociales que generan los diferentes espacios escolares (patios, jardines, co-



medor, zonas de paso y de participación de las familias), las TIC y los espacios virtuales, la flexibilidad curricular en los agrupamientos por aulas, las salidas y visitas al centro, la naturaleza fuera del aula y de la escuela, los programas escolares de museos, auditorios, teatros, bibliotecas, filmotecas, parques temáticos y un largo etc. En este sentido, diríamos aquí que *el espacio educa*, que genera posibilidades educativas. A esto apuntaría Monahan (2002) cuando considera las propiedades del espacio flexible, capaz de construir pedagogía: fluidez, versatilidad, convertibilidad, escalabilidad y modificabilidad.

La necesidad de reparar en esta doble dimensión, generada en la intersección entre espacio y educación, implica a quienes educan pero también a la arquitectura como arte para proyectar espacios del entorno humano (Costa y Urpí, 2013). En definitiva, desde nuestro punto de vista, aunque estas cuestiones corresponden a personas expertas de diferentes campos (pedagogía, arquitectura, diseño, psicomotricidad, etc.), resulta de importancia clave la complicidad del diálogo que establecemos entre todos y todas con el fin de mejorar tanto las condiciones espaciales de la educación como las condiciones educativas del espacio.

Escuela Tximeleta, un espacio para crecer

En la Escuela Tximeleta¹, este diálogo gira en torno al alumnado y su aprendizaje, como eje central de toda la acción educativa que se desarrolla.

¹ Iniciativa de familias que se crea en 2002 bajo el nombre de Asociación Tximeleta para la Innovación Educativa. Actualmente se encuentra situada en las afueras de Pamplona (Navarra) en dirección a Orkoien. Cuenta con un total de 40 niños y niñas entre 3 y 11 años. Se trabaja el currículo mediante proyectos, talleres, tiempo personal, visitas invitadas y salidas que siguen una metodología lúdica, participativa, manipulativa-experimental, colaborativa y personalizada.

Partiendo del enclave y la edificación actual que delimitan materialmente la escuela y que condicionan, junto con los recursos disponibles, la continua toma de decisiones, adoptamos una pedagogía que prioriza las necesidades educativas del crecimiento infantil, desde sus requisitos más básicos, como son el vínculo emocional seguro o el desarrollo psicomotor saludable, hasta otras cuestiones didácticas más específicas, como son el ritmo individual de aprendizaje o el interés personal por un contenido curricular particular.

De esta manera, todo planteamiento con respecto a los espacios viene determinado por este vector, siendo así que cada criatura pueda sentir que se apropia del lugar que ocupa, en el sentido de hacerlo propio, suyo, a la vez que hace suyo el aprendizaje que en él realiza

En este documento destacaremos cuatro iniciativas de Tximeleta que mediante dicha apropiación del espacio pretenden facilitar el aprendizaje.

- Sala de psicomotricidad/movimiento/música.
- Aula crisálida.
- Aula de carplastería.
- Espacio exterior.

Sala de psicomotricidad-movimiento-música

Desde su creación Tximeleta ha considerado como una prioridad del aprendizaje el desarrollo psicomotor, basado en el movimiento expansivo del crecimiento infantil. Las investigaciones demuestran cómo una psicomotricidad saludable sienta las bases del posterior desarrollo emocional y cognitivo (Pikkler).

Con el paso de los años y los cambios de localización de la escuela, este objetivo educativo se ha ido concretando en varias acciones según las condiciones de cada espacio. Entre todas ellas, cabe destacar la sala de psicomotricidad-movimiento-música.





Cabe advertir que la pedagogía de la escuela con respecto al movimiento no se circunscribe a este espacio sino que invade numerosas acciones que se desarrollan en los diferentes espacios que explicamos a continuación.

En la base de la práctica psicomotriz educativa se encuentra el juego espontáneo como eje principal del planteamiento pedagógico, de manera que la acción, el movimiento, la palabra y la representación se conviertan en auténticos elementos de expresión de la identidad infantil. Éste sería el punto de partida de las funciones de esta sala.

En segundo lugar, se tiene en cuenta la dimensión global del niño y la niña, que incluye tanto lo corporal, como lo emocional y cognitivo. En este sentido, en el aula se sigue un modelo de sesión que responde a esta globalidad a través del diseño del espacio, la elección del material y la organización del tiempo.

El itinerario que se propone en cada sesión facilita un proceso que va del placer de actuar al placer de pensar, teniendo en cuenta los siguientes objetivos principales.

Objetivos del aula de psicomotricidad **Fomentar Provectar las** Impulsar la Fomentar el proceso representaciones vivencias por medio maduración de descentramiento psicológica desde el emocional, esto es, simbólicas a partir de la palabra, la de la acción corporal representación placer del juego avudar a coger y el movimiento. plástica y el creativo, desde el distancia de las relato/cuento. cual poder propias emociones. recobrarse de las angustias de pérdida.

Para la consecución de dichos objetivos, la sesión sigue una disposición espacial y temporal. Para ello, se dispone en la sala un espacio para la expresividad motriz y otro para la representación plástica y gráfica y para el lenguaje. Por otro lado, se desarrolla la sesión en tres fases: la primera para la expresividad motriz, la segunda para el relato/cuento y la tercera para la representación.

Aula crisálida

La apropiación del espacio donde se realiza la actividad de aprendizaje requiere por parte de la figura de referencia un especial acompañamiento educativo en momentos de adaptación o de transición de una etapa a otra.

En Tximeleta, se procura este acompañamiento a lo largo y ancho de todo el espacio y tiempo escolares; sin embargo, se pone especial cuidado en el momento evolutivo de transición entre la etapa Infantil y Primaria mediante lo que viene a denominarse el aula de crisálida. Como este nombre indica, se trata de un aula que permite un lugar y tiempo de maduración, más o menos amplios, según los casos, en que pueda darse la transformación necesaria para afrontar con mayor seguridad emocional y cognitiva los aprendizajes de la etapa Primaria.

Una de las características principales de este espacio se encuentra en la flexibilidad de su organización funcional que facilita los avances y retrocesos necesarios en la evolución de cada niño o niña. De esta manera, según los momentos que atraviesan en su

evolución, se les facilitan salidas puntuales hacia zonas previamente apropiadas y seguras, así como hacia zonas desconocidas que poder explorar. Al ser una práctica común en el recorrido individual de todos y todas y, por tanto, ampliamente conocida y aceptada, se vive también con naturalidad en los otros espacios (de Infantil y Primaria), evitando ser un trastorno para los grupos que los ocupan regularmente.

En términos más concretos podríamos decir que cada criatura, entendida como un sujeto de acción, es protagonista de la conquista de nuevos retos, como lo es dar el paso de Infantil a crisálida y posteriormente de crisálida a Primaria. Entendemos que proporcionar la oportunidad a cada criatura de ser protagonista en la conquista de los nuevos retos genera y fomenta un desarrollo muy positivo a nivel emocional y cognitivo y en aspectos fundamentales como el auto-concepto, autoestima y autonomía.

Aula de carplastería

El aula de *carplastería* se origina a partir de la disposición de un espacio polivalente donde tienen lugar actividades de tipo manipulativo con uso de materiales y herramientas específicas para el diseño, la construcción y expresión plástica de creaciones individuales o colectivas.

Entre las principales características de este espacio destaca la distribución de los espacios individuales de trabajo. Estos facilitan el acompañamiento a proyectos personales simultáneos y variados, tales como costura, arcilla, manualidades, carpintería, escultura o construcciones.

Además, otra característica a resaltar es la disponibilidad de una gran diversidad de materiales (de plástica, carpintería y reciclado) y herramientas (martillos, sierras, sargentos, taladro, etc.).

Por último, la posibilidad que ofrece este espacio de realizar actividades con grupos heterogéneos, entre 3 y 12 años, junto al cercano acompañamiento adulto, permite un aprendizaje natural por imitación y experimentación de ensayo-error en el uso de materiales y herramientas.

Espacio exterior

La separación física entre interiores y exteriores de la escuela causa algunas dificultades a nivel educativo que es posible resolver mediante prácticas de comunicación y de tránsito flexible para facilitar la apropiación de ambos espacios, ya sea por la simple extensión de los aprendizajes de dentro afuera, como por la continuidad del acompañamiento en el juego espontáneo y de la pedagogía que lo inspira.

Esto requiere el acondicionamiento tanto de los espacios de tránsito interiores (entradas, pasillos, corredores, hall, servicios), como de las diferentes zonas del espacio exterior (bajo cubiertas, explanadas, rincones temáticos, ajardinamientos, etc.).

En Tximeleta hemos provisto y diseñado nuestro espacio exterior con el mismo criterio que seguimos en los espacios interiores; es decir, proporcionar la posibilidad de realizar múltiples actividades donde principalmente el cuerpo toma protagonismo como catalizador para dar continuidad a los aprendizajes significativos. Cada criatura se apropia del espacio a medida que va conquistando nuevos retos. La siguiente tabla recoge las actividades que se pueden realizar en nuestro espacio exterior.





Con todo este dispositivo buscamos fomentar diferentes aspectos como el equilibrio, la coordinación, el ritmo, la seguridad ante los retos, la motricidad gruesa, la expresividad motriz, la sensorialidad, la calidad de la movilidad, el trabajo en equipo, el cuidado.

Actividades en espacio exterior de la escuela Tximeleta Escalada: en Experimentación Construcción v Jardinería v Actividades con el con el sonido y rocódromo. experimentación huerta. material disponible: con agua, la música. árboles, rocas, bicicletas. cuerdas v arenero. patinetes, palas, circuitos. cabañas, tipi y rastrillos, azadas, gallinero. cubos, agua, cuerdas, cajas, material para trasvase, botas para la lluvia.

Conclusiones

- El tratamiento pedagógico de todo el espacio escolar en su conjunto es condición indispensable para la mejora sustancial de la calidad educativa de los centros. El diseño arquitectónico, equipamientos, mobiliario, materiales didácticos, decoración, etc., puede facilitar dicho tratamiento mediante la colaboración entre profesionales de distintos campos.
- 2. El acompañamiento educativo de las figuras de referencia durante los desplazamientos que requieren los aprendizajes así como durante la libre circulación o exploración de los diferentes espacios, también los exteriores, facilita la apropiación segura de los mismos por parte del alumnado. Dicha apropiación se encuentra en la base del desarrollo psicomotor, emocional, cognitivo y social; por tanto, puede afectar al éxito de los aprendizajes.

- 3. Una pedagogía respetuosa con el ritmo de crecimiento de cada criatura, que procura estrategias individuales para afianzar los progresos de aprendizaje y facilitar la exploración segura de lo desconocido, descubre nuevas posibilidades educativas en todos los espacios a recorrer, tanto en los que dispone la arquitectura como en los que ofrece la naturaleza.
- 4. Este descubrimiento posibilita a su vez nuevos retos arquitectónicos de manera que se genera una constante retroalimentación entre espacio y educación.

Referencias bibliográficas

BROOKS, R., FULLER, A., y WATERS, J. eds., *Changing spaces of education. New perspectives on the nature of learning.* London, Routlege, 2012.

COSTA, A. y URPÍ, C., "Pedagogía del espacio: Flexibilidad y aprendizaje", *Arquitectonics*, 2013.

MONAHAN, T., Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments. "Inventio" 4 (1), 2002, pp. 1-19.

PICKLER, E., Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global, Barcelona, Narcea. 1984.

ROMAÑÁ, T., "Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones", *Revista Española de Pedagogía*, 2004, p. 228, pp. 199-220.



Renovación metodológica y aula RTC (Reinventa, Transforma y Crea)

Colegio San Ignacio, Pamplona

Alejandro Rodríguez Vázquez, docente, miembro del equipo de innovación y coordinador TIC alejandrorodriguez@jesuitaspamplona.org

El texto de referencia del jesuita José María Olaizola Samaritanos, maestros y testigos, nos invita a hacernos conscientes de que "cada ser humano es excepcional, diferente, con sus capacidades y sus límites". Nuestra educación practica esta personalización e inclusividad para contribuir a descubrir y hacer crecer el proyecto vital de cada alumno y alumna.

Palabras clave: reinventa, transforma, crea.

Justificación

Aspiramos a educar hombres y mujeres para y con los demás y necesitamos la innovación que no nos opaque a un mundo en transformación y que nos lance a atrevernos a experimentarlo. Debemos ser innovadores si queremos servir a este mundo que nos dice que es diferente y que busca su propia identidad.

Queremos poner al estudiante en el centro del aprendizaje y por ello elegimos las metodologías que permitan que los alumnos y alumnas pongan en práctica sus conocimientos de manera autónoma y se involucren en su propio aprendizaje, construyéndolo de manera activa y ayudándoles a desarrollar el pensamiento crítico, la cooperación y comunicación.

Buscamos educar para la ciudadanía global. Según las palabras del padre General de la Compañía de Jesús, Arturo Sosa sj. en el congreso JESEDU Río 2017, "los retos a los que deberíamos enfrentarnos como educadores y como Instituciones de la Compañía de Jesús incluyen entre otros una formación que no excluya a ninguna clase social en nuestra oferta y que continúe trabajando en educación por la justicia, que exija que nuestras instituciones capaciten a las alumnas y alumnos en la dimensión ambiental de la reconciliación para respetar y cuidar nuestra casa común y que sea agente activo en la

creación del concepto de "ciudadanía global" que está todavía en construcción." En cualquier caso, recogiendo las palabras del Padre Sosa, aspiramos a una ciudadanía global que engarce derechos y deberes. Esto implica que, más allá de la conciencia global que las tecnologías de la comunicación han generado, buscamos influir en las personas y la sociedad para que se derriben las fronteras de reconocimiento de los derechos humanos para toda persona.

También queremos acoger la diversidad: si queremos que nuestro alumnado reciba una educación integral, tenemos que trabajar las ocho inteligencias, incorporando en la enseñanza de cualquier materia actividades relacionadas con las diferentes inteligencias. Esto es más fácil si utilizamos determinadas metodologías, como la pedagogía de o por proyectos. Introducir estas actividades permite atender más fácilmente los diferentes estilos cognitivos del alumnado y, por lo tanto, trabajar mejor la diversidad.

Y dar respuestas del siglo XXI a alumnos y alumnas del siglo XXI, de acuerdo con el proyecto de la Compañía de Jesús: según las palabras del padre General Arturo Sosa sj. en el congreso JESEDU Río 2017, "urge que nuestras instituciones sean espacios de investigación pedagógica y verdaderos laboratorios de innovación didáctica, de los que surjan nuevos métodos o modelos formativos".

Llegan momentos de profundos cambios dentro de la organización y estructura del colegio. Son cambios que en estos últimos años se ha empezado a llevar a cabo paulatinamente pero que se espera que termine por abarcar a todas las etapas educativas, desde Infantil hasta Bachillerato. Este proceso está enmarcado en una dinámica de cambio en la que se encuentran todos los colegios de los Jesuitas de España, y que tiene su origen en la "necesidad de cambio del sistema educativo".

Hace ya un tiempo que el trabajo por proyectos es la base de la educación en la etapa de Infantil, pero hasta ahora no se había visto más allá como opción en la que enmarcar toda la educación de un centro. Ahora ya se está trabajando en ello para hacerlo posible y por eso, gracias al claustro de profesores y profesoras, al apoyo de los padres y madres del centro, de la ONG Alboan, del equipo de pastoral y más gente involucrada, se va a extender el trabajo por proyectos paulatinamente en todo el centro.

Algunas afirmaciones, en forma de decálogo, que nos parecen claves para la renovación metodológica que queremos poner en práctica:

- 1 Preferiremos aquellas metodologías que ceden el protagonismo al alumnado. Sin duda ésta es la mejor manera de motivarlos.
- 2 Queremos que los aprendizajes de nuestras alumnas y alumnos sean lo más significativos posibles. Esto nos hará aumentar la dosis de aprendizaje por descubrimiento. No descartamos el aprendizaje por recepción, ya que éste también puede ser significativo si está bien planificado.
- 3 Algunos aprendizajes requerirán una memorización de los contenidos. Memorizar no es pecado mortal. Puede ser una falta leve o venial que en algunos casos puede ser necesaria. Lo importante es decidir qué se debe memorizar.
- 4 Es importante que las metodologías que utilicemos nos ayuden a atender mejor la diversidad. La variedad metodológica evidentemente nos ayuda.

- 5 Nos interesan especialmente aquellas metodologías que ayudan a entrenar el pensamiento y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- 6 Utilizaremos aquellas metodologías que nos permiten trabajar mejor las expresiones oral y escrita.
- 7 Preferiremos las metodologías que nos facilitan el trabajo de las competencias.
- 8 Trabajaremos con las metodologías que permitan tener en cuenta las inteligencias múltiples.
- 9 Las metodologías que pretendemos incorporar deben exigir la utilización de las TIC para obtener información, para transformarla en conocimiento, para elaborarlo, utilizarlo y expresarlo adecuadamente.
- 10 Es evidente que priorizaremos aquellas metodologías que comunican y permiten trabajar determinados hábitos, actitudes y valores.

Sin duda, el trabajo por proyectos considerado en sentido amplio es una de las metodologías que verifica la mayoría de los puntos presentes en el anterior decálogo. Es una metodología de aprendizaje por descubrimiento que normalmente se desarrolla trabajando en grupos cooperativos de composición heterogénea. Este tipo de metodologías tiene que permitir también dar mucha más importancia a la realización de prototipos, productos físicos, musicales o espaciales, vinculados a proyectos integrales basados en problemas, que desarrollen inteligencias y destrezas poco potenciadas hasta ahora. Eso constituye una vía importante para trabajar las diferentes inteligencias.

Por todo esto, participar en el proyecto Reinvent The Classroom (RTC) supone un paso más en el proceso de renovación de nuestro modelo educativo para situar al



alumnado en un entorno motivador que conecta con sus intereses como nativos digitales, a la vez que ofrece a los profesores y profesoras flexibilidad y capacidad de adaptación para guiarles, compartir y experimentar nuevas prácticas y metodologías activas que favorecen el deseo de hacer y aprender.

De esta forma, el aula RTC, con un diseño y distribución de espacios que reproduce las fases del trabajo por proyectos, permitirá desarrollar estrategias de aprendizaje personalizadas, aprendizaje basado en el juego, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por descubrimiento, trabajo por proyectos, y otras metodologías activas, fomentando además competencias básicas como la em-



patía, la cooperación, la creatividad y la resolución conjunta de retos entre los estudiantes y sus profesores y profesoras.

Características del aula

Es un aula personalizada, dedicada a los estudiantes, para facilitarles la investigación, la experimentación y el descubrimiento para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Polivalente, es un modelo de aula multifuncional, adaptada a las necesidades de cada alumno y alumna y a las diferentes situaciones de aprendizaje, con elementos móviles. Flexible, para dar libertad y autonomía en el aprendizaje del alumnado de acuerdo con sus necesidades e intereses personales gracias a la gran variedad de espacios y su distribución de los elementos. Tecnológica, con dispositivos para todos los estudiantes, dinamizando el aprendizaje y estableciendo la figura del profesor o profesora como una guía para el alumnado. Y, creativa, donde cada alumna o alumno es capaz de plasmar todo su potencial creativo en formatos muy variados, dando prioridad a la manipulación y la expresión artística para fomentar el pensamiento creativo.

Zonas de trabajo

Zona Thinking

Zona de descanso y reflexión para el alumnado, abierta y flexible, donde poder relajar la mente. Este descanso se considera necesario para poder seguir con las rutinas diarias y focalizar la creatividad en tareas libres y de interés de cada alumno y alumna.



Zona Design

Zona inspirada en los entornos del "Coworking" donde se obtiene un mayor beneficio trabajando en equipo. En esta zona se incluyen las pizarras, con la que poder tomar notas, dibujar, compartir ideas.

Zona Maker

Zona para fomentar la creatividad, el diseño y la creación de objetos para el aprendizaje a través de herramientas como HP Sprout, paredes Croma para la creación de vídeo y escenificaciones, Impresoras 3D, entre otras. En este espacio, los alumnos y alumnas son los encargados de crear sus propios materiales de aprendizaje.

Zona Stage

Tanto estudiantes como docentes pueden utilizar la PDI no solo para explicar y exponer, sino para investigar y experimentar. Los proyectos pueden ser presentados en esta zona, y los alumnos y alumnas pueden interactuar con ellos y tenerlos siempre a su disposición.

Con esta apuesta intentamos dar respuesta a la necesidad que tenemos como Centro de adaptarnos a la educación del siglo XXI, y el aula RTC (proyecto creado para inspirar la innovación educacional e impulsar la próxima generación de experiencias de aprendizaje) es otra herramienta más para ayudarnos en nuestra renovación metodológica.



Proyecto Aula Inclusiva 2016-2017

CPEIP San Miguel de Noáin

Félix Jiménez Sánchez, responsable de Tecnologías Educativas cpnoain@educacion.navarra.es

Aula de Desarrollo e Integración que contribuye a mejorar la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Es un espacio tecnológico multidisciplinar, con su mesa interactiva, dispositivos de interacción con Kinect, tabletas y ordenadores, que propicia la socialización, integración, colaboración y participación del alumnado en cualquier actividad y, en último término, la introducción de las TIC en el currículo.

Palabras clave: Inclusive Smart School.

Contextualización

Este proyecto surge debido a cuatro razones fundamentales:

- 1 Gran diversidad de alumnado. Necesidad de inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales, interculturalidad, alumnado de incorporación tardía y alumnado con situaciones familiares especiales.
- 2 Todo el alumnado pertenece a la generación digital, independientemente de sus recursos económicos.
- 3 Necesidades surgidas del cambio social producido por la revolución digital. Aprender a seleccionar la información y construir conocimiento desde un punto de vista crítico, en la sociedad de la sobreinformación.
- 4 Abordar las competencias nuevas integradas en el currículo de la LOMCE.

Estas cuatro realidades nos llevan a tener que abordar nuevas necesidades:

- 1 Desarrollo del alumnado en nuevas competencias, con especial atención a la competencia digital como eje transversal al resto de ellas.
- 2 Reforzar en el aula y en la escuela una mayor atención a la diversidad.
- 3 Adaptar el sistema educativo a las nuevas realidades sociales.





Tres aspectos que hacen a este proyecto innovador:

- Posibilidad de realizar la inclusión del alumnado con necesidades especiales, potenciando el trabajo colaborativo mediante recursos tecnológicos orientados a este fin.
- Creación de un espacio de aprendizaje mediante la gamificación donde el eje principal sea el desarrollo de la competencia digital, como eje transversal para potenciar el resto de competencias.
- Iniciación al aprendizaje basado en proyectos en un aula de futuro, donde se establezcan distintos rincones con recursos tecnológicos para tal fin.

Este proyecto nos conduce a un concepto diferente a la tradicional aula de informática y al aula ordinaria tal y como está planteada en la mayoría de los casos.

Objetivos planteados

La implantación de este proyecto va encaminada a cubrir los siguientes objetivos, que surgen de las necesidades enumeradas en el apartado justificación:

- 1 Utilizar las nuevas tecnologías como recursos didácticos para romper barreras e integrarse en la sociedad.
- 2 Favorecer la inclusión del alumnado mediante enseñanza integradora e inclusiva, eliminando barreras y adaptada a las características individuales del alumnado
- 3 Mejorar el aprendizaje permitiendo el desarrollo de habilidades cognitivas, así como la adquisición de las competencias básicas digitales.
- 4 Contribuir al cambio y a la modificación e introducción de metodologías en el aula (trabajo colaborativo, aprender a aprender), implicación total del alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje constructivo, facilitando la relación de los contenidos curriculares con la realidad (aprendizaje funcional).
- 5 Desarrollar competencias digitales como eje transversal que contribuya al desarrollo del resto de competencias (lingüísticas, matemáticas,...)
- 6 Conseguir mayor motivación del profesorado en su afán de actualización permanente y del alumnado, valorando las nuevas tecnologías (tablets, pizarras digitales, los materiales interactivos) como fuente de recursos didácticos que dotan de un compo-

- nente motivacional añadido a las actividades escolares tradicionales, favoreciendo la atención a la diversidad.
- 7 Mejorar la calidad en las interacciones profesorado-alumnado y entre alumnado favoreciendo un mejor clima del aula, una mayor cohesión e incrementando la motivación y el desarrollo de la autonomía personal del alumnado hacia el aprendizaje.
- 8 Introducir una mayor flexibilidad en el aula favoreciendo el aprendizaje personalizado, consiguiendo beneficios para todo el alumnado y en especial para aquel alumnado con mayores dificultades de aprendizaje.
- 9 Generalizar prácticas del aula inclusiva a las aulas ordinarias mediante el cambio de enfoque en el uso de la tecnología implantada en las mismas. (ordenadores, pizarras digitales, material de robótica...).

En resumen, se pretende utilizar como eje innovador y transformador en la escuela, para introducir nuevas dinámicas en el aula que favorezcan la inclusión de toda la diversidad con una perspectiva de futuro.

Recursos utilizados

- Recursos TIC:
 - Mesa Interactiva "Smart table".
 - Permite ejecutar aplicaciones educativas para ser resueltas entre uno y ocho alumnos interactuando simultáneamente con el mismo. Ideal para realizar trabajo colaborativo.
 - Dispositivo de interacción con Kinect.
 - Controlador de juego libre y entretenimiento. Permite al alumnado interactuar con la pantalla la consola sin necesidad de tener contacto físico reconociendo gestos, comandos de voz, objetos e imágenes.
 - Se utiliza conectado a un ordenador o a una Xbox para videojuegos.
 - 6 Tablets con sistema operativo Android.
 - Ordenadores Picaros.
 - Con pantalla interactiva y teclados especiales para alumnado de Infantil y Primaria. Disponen de una interfaz con juegos educativos diseñada para el uso de alumnado de estos niveles.
 - 2 Robots Beebot.
 - Ideal para alumnado de Infantil y 1º de Primaria, para trabajar el lenguaje direccional, giros, lateralidad y otros conceptos espaciales básicos.
 - Es un fantástico recurso para actividades transdisciplinares y con ella es posible el aprendizaje significativo basado en el juego.
 - 2 Robots Mbot.
 - Kit de robótica educativa ideal para centros de enseñanza, para iniciarse en robótica, programación y electrónica basado en Arduino y Scratch.
- Otros recursos:
 - Plantillas de metacrilatro, cortadas a medida de 15 x 15 cm. En una de sus caras se han pegado láminas de plástico transparente, con el fin de poder introducir tarjetas

de la misma dimensión, dependiendo del tema a trabajar. Todo ello orientado a actividades con el Bee-bot para Infantil.

Descripción de la actividad

Actividades para organización, preparación y búsqueda de recursos:

- Presentación del aula al claustro.
- Formación al profesorado en el uso del aula.
- Configuración del equipo de proyecto: Coordinador, Orientación, Educación Física, Primaria e Infantil
- Normas de uso y código de conducta (profesorado y alumnado).
- Clasificación de aplicaciones por etapas educativas, bloques temáticos e idiomas en una hoja de cálculo google, con un interfaz adecuado para hacer más fácil la búsqueda en "Awesome". Es un instrumento dinámico que requiere continua actualización.
- Inclusión de Robótica.
 - Coordinación y formación con otras entidades para realizar esta actividad (Planetario).
 - Como respuesta educativa al alumnado con déficit de atención y altas capacidades
 - Robótica para desarrollo de competencias para Infantil y 6º Primaria.
- Asistencia a Jornadas TIC y seminarios para recopilar otras experiencias para educación.
- Reuniones de puesta en común con el profesorado usuario del aula.
- Evaluación del proyecto con el equipo organizador.

Actividades prácticas enfocadas a Necesidades Específicas e Inclusión:

- Alumnado de Trastorno Espectro Autista.
 - "Gcompis en ordenador, Smartable (las de planificación y atención), Kinect.
- Síndrome de Dravet. Smartfall, Smartfall Numbers, puzzles, secuencias.
- Discriminación auditiva (aplicaciones utilizadas por AL en las Tablet).
- Alumnos con TDAH y TDA.
 - Programación/Robótica. Lightbot, Code.org, Scratch + Mbot.
 - Actividades que requieren planificación y atención (Gcompis y Smartable).
- Actividades orientadas a la inclusión de otras necesidades específicas.
 - Especialmente aquellas que requieren trabajo colaborativo "Smartable y Kinect".
 - Problemas de discapacidad auditiva mediante la aplicación palabras especiales, por ejemplo con síndrome de Down y autismo.

Actividades de uso ordinario del aula:

- Metodología de phonics mediante Apps de "Starfall", lectoescritura en Inglés.
- Aspectos lógico matemáticos en Inglés: Starfall Numbers.
- Trabajo colaborativo en la Smartable, reforzando al mismo tiempo todas las competencias.
- Aprendizaje del uso del ratón en Infantil. Potato y Pizza.

- Aplicaciones Pirritx eta Porrotx en tablets.
- Coordinación, habilidades visomotoras, visión espacial y trabajo en equipo: Xbox con Kinet Explotar burbujas y la lancha.
- Robótica para Infantil (Bebot). Planificación, visión espacial, pensar y lateralidad.
- Atención y planificación: Smartable.
- Lectoescritura en castellano, matemáticas, ciencias...
- Gcompis. Aplicación muy completa que permite trabajar todas las competencias con todos los niveles. Especialmente enfocada a Infantil, primeros cursos de Primaria.
- Introducir el uso de las tablet con aplicaciones específicas para el trabajo diario de los y las especialistas de la UAE, como instrumento ordinario. Ejemplos de algunas de las aplicaciones utilizadas: "Palabras Especiales", "Soy Visual", "Terapia de Lenguaje Autismo", "Alfabeto Melado", "iSecuencias Lite".
- Aprovechamiento del SW del aula para uso en el aula ordinaria, y la UAE.

Evaluación

Desde el punto de vista cuantitativo, el aula ha sido utilizada por un 47% del profesorado y ha acudido un 46% del alumnado.

La encuesta realizada al profesorado usuario del aula, ha tenido como resultado una valoración entre media y alta, lo cual puede ser mejorable para el próximo curso mediante las acciones indicadas en el apartado "Conclusiones y líneas futuras".

	Infantil			Primaria						UAE	Total Sesiones
	1º	2°	3°	1º	2°	3°	4º	5°	6°		
Septiembre		6	0	7	0	0	0		0	3	16
Octubre		13	1	16	3	7	6		5	5	56
Noviembre		13	1	16	3	7	6		5	5	56
Diciembre		9	0	12	0	1	4		0	0	26
Enero		9	0	10	0	0	0		0	4	23
Febrero		13	0	13	0	2	0		6	5	39
Marzo		15	0	21	9	0	0		14	5	64
Abril		6	0	12	2	1	0		8	5	34
Mayo		6	0	16	9	2	0		0	0	33
Total por curso	0	90	2	123	26	20	16	0	38	32	347

En cuanto al punto de vista cualitativo, ha sido difícil establecer indicadores para realizar métricas que reflejen la evolución del alumnado en el desarrollo de competencias mediante el uso de recursos TIC. Cabe indicar, que la realización de métricas y evaluación de competencias con recursos TIC es un proyecto en sí mismo que se debería abordar, tanto en el contexto del aula inclusiva como en otros contextos educativos (aula de informática, aula ordinaria...).

La primera impresión es que sería más sencillo evaluar la competencia digital en ámbitos como la programación, ya que es más susceptible de poner retos donde se puede valorar si el alumnado ha adquirido habilidades en esta disciplina.

De hecho, dentro del ámbito de la robótica y programación, introducidas en este proyecto en el mes de marzo, se va a evaluar al alumnado de 6° de Primaria con los siguientes parámetros, según el currículo de este nivel, observando su evolución, trabajo y realizando algunas pruebas:

- Realizar tareas de cálculo de ángulos y polígonos.
- Utilizar los conocimientos geométricos trabajados, estableciendo conexiones entre la programación y las matemáticas.
- Mostrar capacidad de autoaprendizaje y trabajo colaborativo.
- Emplear recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse.
- Expresarse con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen.
- Utilizar medios tecnológicos en el proceso de aprendizaje, buscando, analizando y seleccionando información.
- Utilizar la tecnología y la programación para el cálculo, resolver problemas y presentar resultados.

Sin embargo, para evaluar la competencia digital y la evolución en el resto de competencias haría falta mayor profundización, que ha sido imposible por falta de tiempo y recursos. Sería recomendable realizar una evaluación inicial con alumnado que vaya a utilizar las TIC, midiendo su evolución y comparándola con alumnado que no haga uso de las mismas.

Este es un reto que se intentará abordar el próximo año, tal y como se ha indicado en el apartado "Conclusiones y líneas futuras".

Conclusiones y líneas futuras

Las TIC y su incidencia en la educación, como consecuencia del papel que juegan en la realidad social, es evidente. No cabe duda de que la competencia digital y su transversalidad con el resto de competencias debe estar reflejada en el currículo, y contemplada en la programación.

Por otra parte, los recursos TIC nos brindan la oportunidad de atender de forma más eficiente a la diversidad de alumnado con la que nos encontramos actualmente.

Sin embargo, existen barreras que hacen que cualquier iniciativa relacionada con las TIC vaya despacio en su implantación, si bien en algunos casos puede incluso ser casi imposible:

- 1 El rechazo por parte de cierto profesorado para introducirse en el uso de las TIC como recurso didáctico, producto de la inseguridad y el miedo a lo desconocido.
- 2 La falta de formación, aspecto que en muchos casos generaría confianza.





- 3 El elevado número de alumnado de clase, respecto a la cantidad de medios tecnológicos disponibles.
- 4 La falta de profesorado de apoyo para poder realizar desdobles en clases, como solución al punto anterior.
- 5 Falta de apoyo más cualificado con profesorado que cumpla un perfil relacionado con las TIC y competencia digital en el ámbito educativo.

Otro aspecto a tener en cuenta es que para realizar una buena atención a la diversidad se necesitan recursos, apoyo del profesorado y en casos más especiales, cuidadores y cuidadoras que atiendan a cierto alumnado, lo cual va en línea con la barrera indicada en el punto 4 del párrafo anterior.

En conclusión, teniendo en cuenta las barreras reflejadas y los aspectos que dificultan la puesta en marcha de un proyecto de este tipo, esta iniciativa ha podido ser llevada a cabo con buenos resultados como experiencia inicial.

Acciones de mejora futura

- Incidir más todavía en la concienciación del profesorado para el uso de este recurso y en general de las TIC. Establecer planes de formación y talleres para el entrenamiento en recursos TIC.
- Optimizar, dentro de lo posible, la asignación de apoyos, para facilitar el uso del aula y la atención a la diversidad en general.
- Contribuir a la respuesta de atención a la diversidad ante la implantación de programas PAI.
- Ajustar recursos TIC a necesidades específicas del alumnado diagnosticado con objetivos claros que les ayuden a su proceso de aprendizaje.
- Seguir dotando de nuevo contenido a los recursos TIC del aula.
- Mantener y actualizar continuamente la hoja de clasificación de aplicaciones.
- Continuar con la definición de propuestas didácticas que integren este proyecto en el proyecto educativo y curricular del centro.





Crear un equipo para establecer métricas con indicadores, para evaluar el progreso
y desarrollo de las competencias del alumnado mediante el uso de los recursos TIC
del aula

Siguientes fases del proyecto

- Permitir al alumnado con alguna enfermedad seguir las clases desde su casa durante los periodos de convalecencia. Una plataforma de integración de imágenes y voz le permitirá estar en clase e involucrarse, buscando la interrelación virtual.
- Contemplar la posibilidad de que las tablets sean capaces de alertar sobre déficits como la dislexia o que dispositivos como Kinect puedan detectar retrasos cognitivos y motores.
- Establecer contactos con otras organizaciones y empresas que quieran colaborar en el desarrollo de software, programas y recursos específicos de trabajo educativo para cada necesidad especial.
- Implicar en la atención a la diversidad del centro, a alumnado de 5º y 6º de Primaria, mediante su refuerzo en competencias TIC. El alumnado diseñará material manipulativo, sin barreras para la diversidad (por ejemplo para invidentes) que será utilizado en Infantil y primeros cursos de Primaria.
- Establecer un sistema de evaluación de competencias TIC valorando su impacto en el resto de competencias. Se establecerán métricas con indicadores, para evaluar el progreso y desarrollo de las competencias del alumnado mediante el uso de los recursos TIC del aula.



De la innovación científica a la innovación educativa. Construir una ciudad saludable y segura, desde la educación colaborativa Proyecto RESPIRA

María Isabel Gómez Jiménez Arquitecta urbanista y educadora

RESPIRA es un proyecto educativo colaborativo vinculado a una investigación sobre calidad del aire urbano en la comarca de Pamplona, basada en el concepto de ciencia ciudadana y en un esquema colaborativo de intercambio de medidores de contaminación entre voluntarios ciclistas cotidianos. Chicos y chicas adolescentes (ESO y Bachillerato) de diez centros educativos repartidos en el territorio, han tenido la oportunidad de investigar el entorno de sus centros. Del resultado de las investigaciones se han derivado propuestas de transformación de los espacios, algunas, apegadas a la realidad y otras más imaginativas, a partir del desarrollo de talleres basados en trabajo de campo y en elaboración de mapas sensoriales. Todas ellas han sido compartidas con responsables públicos en un encuentro escolar celebrado en junio de 2017 en la sede del Consejo Escolar de Navarra.

Vídeo resumen del encuentro escolar: https://www.youtube.com/watch?v=b-F28pry01A

Palabras clave: proyecto colaborativo inter-centros, calidad ambiental, espacio público, ciencia ciudadana, educación cívica.

El proyecto de investigación LIFE+RESPIRA

En mayo de 2014 da comienzo el proyecto de investigación sobre la calidad del aire en Pamplona en el que participo como investigadora en la Universidad de Navarra. Con tan magnífica suerte de poder ocuparme de aquello que en apariencia es menos científico, pero que a la larga ha podido tener un mayor poder de transformación ambiental y social: voluntariado, colaboración institucional y educación.

El proyecto de investigación, finalizado en diciembre de 2017, contaba con más de un centenar de voluntarios ciclistas cotidianos, cuyo cometido consistía en transportar en sus bicicletas medidores de calidad del aire capaces de registrar y geolocalizar medidas continuas de contaminantes (CO, NO, NO2, O3 y micro partículas en suspensión). Tras dos años yendo y viniendo en sus bicicletas, registrando miles de millones de medidas en todas las calles de Pamplona y comarca, y gracias a un trabajo complejísimo y exhaustivo de tratamiento e interpretación de los datos, se ha podido realizar un mapa dinámico de la evolución media de la contaminación a lo largo de las 24 horas del día.

https://www.youtube.com/watch?v=WY1R16Mws5Y

Todo esto para demostrar que existe una vinculación directa entre el tráfico motorizado y la contaminación atmosférica en las ciudades. Además de poder comprobar otras hipótesis, como que los ciclistas, por el esfuerzo que hacen, inhalan más contaminación que los peatones, o que los árboles, especialmente algunas especies, son nuestros aliados por ser capaces de fijar carbono y otros contaminantes, o que la dirección de los vientos dominantes en combinación con el tejido urbano (dirección de las calles, altura de los edificios y anchura de las calles, espacios verdes y arbolado) son determinantes en la acumulación o dispersión de contaminantes atmosféricos.

Se puede consultar el resumen de resultados en: http://liferespira.com/laymans_report_life+respira.pdf

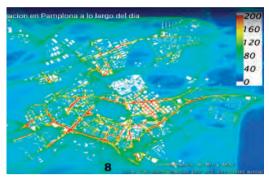
Un proyecto educativo vinculado a una investigación sobre aire urbano

¿Cómo resistirse en un contexto tan favorable a desarrollar algunos pequeños grandes sueños? El proyecto permite contribuir al avance de la innovación educativa, mejorar la calidad ambiental de las ciudades, y construir desde la educación una sociedad más implicada y más colaborativa.

En la era del avance decidido del modelo educativo orientado hacia las pedagogías activas, el aprendizaje basado en problemas, el desarrollo de proyectos escolares y el aprendizaje-servicio, parecía evidente que era útil establecer una relación entre el currículo de determinadas materias y la realidad de una investigación científica puntera y aplicada a la ciudad que habitan los escolares a los que el proyecto educativo va dirigido.

Toda esta cascada de ideas comenzó cuando el proyecto de investigación estaba avanzado, puesto que la intención era empezar a implicar a los chicos y chicas y a los centros educativos a los que pertenecían, teniendo montados los prototipos (medidores), ajustado el sistema de registro y tratamiento de datos y el equipo de voluntariado funcionando a pleno rendimiento. Todo ello comienza a mediados de 2015, aunque aun habría que seguir ajustando el tratamiento de datos y continuar midiendo, sosteniendo el compromiso voluntario de ciclistas urbanos con el proyecto, durante largos meses, hasta mayo de 2017.

El origen de la búsqueda de apoyos institucionales radica en el deseo de implicar al mayor número de centros educativos posible para poder abarcar una buena parte del territorio metropolitano, y lograr así que el impacto de su trabajo abarcara al conjunto urbano, y tratar además de asegurar la continuidad del proyecto más allá de la finalización de la investigación científica.





La idea del proyecto es recibida con entusiasmo en el Departamento de Educación y especialmente por el actual Director general, Roberto Pérez Elorza, entonces Director de Sección de Evaluación, Calidad y Formación, y ciclista cotidiano, que estuvo a punto de implicarse como voluntario. También, cómo no, fui recibida con interés y amabilidad por el Presidente del Consejo Escolar de Navarra, Aitor Etxarte, educador especialmente interesado por las cuestiones relacionadas con la calidad del espacio y su valor educativo. Le había conocido en una jornada sobre Arquitectura y Educación en las Escuelas Finlandesas, explicando la audaz y exitosa experiencia de transformación colectiva del patio de la Ikastola Hegoalde de Pamplona, en la que él era director antes de asumir su actual cargo. De manera que la suerte estaba sin duda del lado del proyecto, porque las personas que lo acogían eran absolutamente entusiastas.

Finalmente, el Programa educativo de la Mancomunidad de la Comarca de Pamplona, se animó a establecer una colaboración gracias a la cual, una parte de las actividades del proyecto han quedado integradas en la oferta de Mancoeduca, lo que ha facilitado su extensión a otros centros.

Nos ponemos manos a la obra

Para desarrollar el proyecto de una manera colaborativa entre los centros y que su investigación y propuestas tuviesen impacto en el conjunto urbano, el primer paso fue realizar un curso-seminario de formación del profesorado en el CAP de Pamplona, que con el tiempo se convirtió en el lugar de encuentro e intercambio de saberes y experiencias para todos los participantes. Los objetivos iniciales fueron:

- Actualizar el conocimiento del profesorado, mayoritariamente de Ciencias, sobre calidad del aire y relaciones que se establecen en el ecosistema urbano entre el aire, el transporte, el urbanismo, y la salud y el bienestar.
- Aprender a analizar de forma crítica el entorno que nos rodea desde distintas perspectivas, elaborando mapas sensoriales que conducen a desarrollar la capacidad de ofrecer soluciones imaginativas para mejorar los espacios urbanos.
- Conocer el funcionamiento de los aparatos medidores de calidad del aire, el registro
 y tratamiento de datos, el acceso a la plataforma web para consultar la información,





accesible únicamente para investigadores y profesorado, y el sistema basado en el voluntariado e intercambio de aparatos en centros culturales y universidades.

- Disponer de información relativa a políticas y planes de la Comarca de Pamplona dirigidos a mejorar la calidad ambiental urbana y especialmente relacionados con condiciones para el transporte público, desplazamientos a pie y en bicicleta, y posible contribución de los centros escolares y las comunidades educativas a alcanzar estas mejoras.
- Programar juntos el proyecto educativo colaborativo, a partir del diseño inicial que tenía como premisa convertir a los y las estudiantes de ESO y Bachillerato en investigadores urbanos y dinamizadores de cambios para mejorar la calidad de los espacios cercanos a los centros escolares y su traslado a los barrios.

El grupo de profesores y profesoras participantes pertenecía a diez centros escolares: IES Basoko, IES Elortzibar, Colegio La Compasión-Escolapios, Colegio Sagrado Corazón, Colegio Santa Catalina, Colegio Santa Teresa, Colegio Hijas de Jesús, Colegio San Cernin, Ikastola Paz de Ziganda e Ikastola Jaso.

Un factor de éxito fue la participación, en el curso de formación y la implicación en el proyecto escolar, de más de un docente por centro educativo, porque el desarrollo de proyectos en las aulas se enriquece si se aborda desde distintas materias y se fortalece con el trabajo compartido entre varios profesores. También el que gracias a la forma de trabajo establecimos una relación de estrecha confianza, fuimos un fenomenal equipo y llegamos a configurar una gran familia de educadores, investigadores y dinamizadores de cambios entusiastas. Entusiasmo que, por supuesto, se transmitía en las aulas y enganchaba a los jóvenes estudiantes, gracias sobre todo al buen ejemplo del profesorado, entregado al trabajo y a su alumnado. Una mayoría, implicados, no solo en el proyecto, sino también en el voluntariado. Y, además, el que cada centro adaptara y desarrollara el trabajo, amoldándolo al contenido del currículo en función de la materia o materias desde las que se abordaba el proyecto. La integración curricular de los proyectos es la mejor garantía para que se puedan desarrollar sin suponer una carga extra



para el profesorado y el alumnado. En varios centros el proyecto se trabajaba en distintos niveles de la ESO y se organizaban para colaborar, como en el caso del Colegio Santa Teresa, donde el alumnado de 3º realizan la investigación sociológica, el alumnado de 2º la investigación científica, y el alumnado de 1º es el grupo transformador.

Cada centro programó el número de sesiones que consideró oportuno y las ramificaciones necesarias para enriquecer el proyecto y alargarlo hasta lo que la flexibilidad de sus programaciones didácticas permitiera en cada caso. En todos los centros se trabajó en grupos cooperativos y se desarrolló el proyecto según un esquema común:

- Actividad de motivación: charla con investigadora de la universidad.
- Investigación en las aulas sobre la calidad del aire y el ecosistema urbano.
- Taller de observación del entorno, diseñado y guiado por mí con apoyo del profesorado, y taller de elaboración de mapas sensoriales guiado por el profesorado, según diseño de Maushaus.
- Investigación en las aulas sobre los comportamientos propios y de la comunidad educativa: encuesta de hábitos de desplazamiento y percepción de seguridad, calidad del espacio público y paisaje urbano.
- Investigación en la calle, sobre recorridos de casa al colegio, itinerarios y qué encuentran al recorrerlos.
- Desarrollo de productos parciales: resultados de investigaciones, informes, materiales de comunicación, charlas a familias y a alumnado de otros niveles educativos, cartas a responsables públicos.





 Desarrollo de producto final del proyecto: propuestas de transformación del espacio en torno a los centros escolares y presentación a los responsables públicos en un encuentro escolar.

La evaluación del proyecto

Una vez desarrollados los proyectos, las conclusiones de los trabajos han sido interesantes y la metodología puede ser replicable.

Los resultados educativos a juicio del profesorado han sido muy positivos. El alumnado ha trabajado con entusiasmo, motivado por la combinación de adquisición de conocimientos teóricos y su aplicación práctica, la participación en una investigación de verdad y la oportunidad de que sus propuestas puedan ser escuchadas y en algunos casos, aplicadas. También han asumido la responsabilidad de ser ellos y ellas quienes pongan en marcha propuestas. Como ejemplo, en la Ikastola Paz de Ziganda los propios alumnos han establecido rutas en bici al centro escolar y el alumnado más experto, anima y guía a los que tienen más dificultades.

Entre los resultados más destacables para la ciudad se puede citar la transformación de una cabina de calidad del aire junto al Colegio La Compasión-Escolapios de la Rochapea (ha quedado por desarrollar la gestión de un voluntariado socio-ambiental que podrían hacer los chicos y chicas, ofreciendo visitas y explicaciones científicas en dicha cabina) y un rincón de aire limpio en colaboración con el servicio de jardinería del Ayuntamiento de Pamplona, un conjunto de propuestas de transformación de plazas en el barrio de la Txantrea, por el alumnado del Colegio Hijas de Jesús (las propuestas han sido valoradas en el foro de barrio municipal y la reurbanización de una de ellas, la más cercana al centro escolar, está actualmente en estudio por los técnicos municipales), el Ayuntamiento de Pamplona ha iniciado un plan de mejora de la seguridad vial en el entorno de los centros escolares y la mesa de trabajo interdepartamental (Seguridad ciudadana, Movilidad y Urbanismo), ha decidido comenzar el trabajo en el entorno del Colegio Sagrado Corazón, partiendo del análisis del alumnado.

De la innovación científica a la innovación educativa. Construir una ciudad saludable y segura, desde la educación colaborativa. Proyecto RESPIRA. María Isabel Gómez Jiménez

Con mi agradecimiento a investigadores, voluntarios ciclistas, profesorado y alumnado, por el trabajo compartido. Al proyecto LIFE+RESPIRA y a los centros educativos por la cesión de las imágenes que ilustran este artículo.

Biblio/Webgrafía

Fuentes inspiradoras del proyecto

Programa De mi Escuela, para mi Ciudad (Ceneam). Disponible en:

http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/programas-de-educacion-ambiental/de-mi-escuela-para-mi-ciudad/publicaciones.aspx

Jornadas Arquitectura para la Educación en Finlandia. Toda la información y vídeo resumen de las ponencias disponibles en:

https://www.youtube.com/watch?v=fol8YJ1CcCU&feature=youtu.be

Proyecto educativo RESPIRA

Resumen proyecto educativo disponible en:

http://www.liferespira.eu/images/docs/proyecto_educativo_RESPIRA.pdf

Vídeo presentación disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=GkVbHjqb_zl

Videos resumen proyectos en los centros escolares

La Compasión Escolapios, disponible en:

http://www.compa-ciencia.org/2017/06/video-del-proyecto-educativo-respira-life-respira-compasion-escolapios.html

Hijas de Jesús, disponible en:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=UR4Vu6FRDHY



Territorios de la infancia, Villatuerta

Asier Urra Ripa Alcalde de Villatuerta

La propuesta responde a una necesidad de introducir políticas que apuesten por introducir un cambio en los hábitos de la ciudadanía en referencia al modo de transitar por las vías abiertas a la circulación y de favorecer los encuentros humanos.

Los objetivos estratégicos son:

- · Participación infantil.
- Mejora de la calidad de los espacios de ocio.
- · Creación del Consejo de la Infancia.

Palabras clave: participación infantil, creatividad, territorio infantil.

Repensar los espacios

Una y otra vez los niños y niñas, nos dicen que el equipamiento actual es aburrido. Quieren jugar al aire libre cómo hace ya décadas. En un territorio natural, innovador y sostenible. Intrigante, orientado al descubrimiento. Fácilmente construido en fases, concebido y construido por ellos y ellas.

El Ayuntamiento de Villatuerta inicia el proceso con el propósito de poner en marcha este proyecto en concreto. Sin agenda, ni objetivos marcados, desarrolla el territorio infantil en el "Parque Otzalder". Es una zona de gran extensión donde se sitúa el Centro de Salud y por el que discurre el río Irantzu.

La propuesta "Territorios de la infancia" en Villatuerta está enmarcada o inspirada en las propuestas del genial pedagogo italiano Francesco Tonucci, y en los movimientos slow, en los que se intenta recuperar el hecho de disfrutar del momento de un modo más pausado, y sobre todo, de dar valor al juego cómo elemento de vida, y fundamental en el ser humano para un desarrollo realmente integral.





Fuente de datos: SITNA-Gobierno de Navarra

La Convención sobre los derechos del niño, ratificada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989 declara en su artículo 31:

- 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
- Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Desde este reconocimiento que tienen los niños y las niñas del derecho al juego y las actividades recreativas se ha querido impulsar el desarrollo de la creatividad en esta propuesta. Se entiende la creatividad como capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales. La creatividad es sinónimo del *pensamiento original*, la *imaginación constructiva*, el *pensamiento divergente* o el *pensamiento creativo*. Algunas personas tienen de forma innata más capacidad creativa que otras, sin embargo, la creatividad no es algo que salga de la nada, hay que trabajarla. Hay que potenciarla.

En ese contexto podemos hacer un recorrido por el proyecto que se está desarrollando en Villatuerta destacando algunos hitos.

2016

El día 23 de marzo se hizo una presentación del proyecto a las familias, padres y madres de la localidad. Los días 29, 30 y 31 de marzo se realizaron talleres infantiles con los siguientes objetivos:

- Escuchar de forma activa a niños y niñas y tener en cuenta sus aportaciones.
- Observar juegos y reconocer sus gustos e intereses.
- Diseñar un parque infantil desde sus deseos y necesidades.

En las diversas sesiones, con una participación de entre 28-40 niños y niñas de la localidad, se plantearon las normas de uso del material, se realizaron actividades de juego libre terminando siempre con una asamblea y valoración de la sesión.

Entre las conclusiones de la primera sesión hay que destacar las observaciones que realizaban sobre el sentido de la sesión. Así, afirmaron que:

- Deseaban hacer cosas para el parque.
- "No cabemos todos, nos peleamos".
- Siempre hay lo mismo, se necesitan más cosas.
- "La gente fuma".
- Los niños mayores no les dejan jugar.
- "Jugamos en el centro de salud".

Se observa que estaban algo dirigidos en las ideas y propuestas que hacían. Sucedió algo similar con la propuesta de nombres para el posible nuevo parque: Txiki Park, Kids Park, Play Park, Villa Park, Skate Park, Villalandia, Villaplay, Super Park... Todas las denominaciones estaban marcadas por ideas preconcebidas.

El objetivo de la segunda sesión era el diseño de un parque infantil con palos y otros materiales al gusto y deseo de las criaturas. El juego con material no estructurado ayudó a crear nuevas y originales ideas y propuestas. Se realizó una salida al parque de Villatuerta con juegos incluidos. De la observación de la experiencia se podía destacar:

- Todos y todas se suben a la pirámide existente en el parque.
- Algunos juegan alrededor del ambulatorio: bancos, escaleras, dando saltos, en las repisas de las ventanas.
- Muchos juegan en los columpios, pero de manera libre: trepan por el exterior del tobogán, se encaraman en las cubiertas, pasan las anillas por encima, dan volteretas en las barras...
- El balancín se usa poco.

Después se propuso plasmar en dibujos los juegos y exponer lo realizado. Existe un elemento que aparece de forma repetida: una casa de árbol. Así mismo, se nombra un elemento que surge con mucha intensidad: el laberinto. Hay propuestas más orientadas a juegos establecidos: skate y ping-pong. Y, por último, hay una petición relacionada con elementos de organización del pueblo: aparcamiento para bicis.

En la tercera sesión se plantearon temas como:

- Observar parques con elementos naturales.
- Realizar propuestas.
- Identificar acciones y propuestas de juegos para esos parques.
 Se fueron decantando elementos que gustaban como propuestas-acciones:
- Juego con material no estructurado.
- Actividades de salir/entrar.





- Llenar/vaciar.
- Clasificar/hacer agrupaciones.
- Atar/juntar.
- Construir/destruir.
- Tapar/entrar/esconderse.
- Subir/bajar, deslizar/saltar.
- Escalar.
- Equilibrio/desequilibrio.

De la misma manera se fueron definiendo elementos especialmente atractivos:

- Casas/chabolas.
- Cuestas.
- Estructuras para subir y bajar, saltar.
- Escalar
- Elementos para manipular.
- Contenedores.
- Palos/troncos.
- Agua/arena.
- Animales.

Tras el visionado de diapositivas de diversos parques realizaron comentarios complementarios a las ideas anteriores:

- Troncos: sirven para saltar y colgar la ropa.
- Elementos para escalar y saltar: imprescindibles.
- Arena: En una zona aislada para hacer castillos.
- Montañas y ondulaciones: imprescindibles.
- "Setas" de piedra: muy útiles para jugar a alturitas y al suelo-suelo.
- Campo de futbol irregular: útil para hacer "la croqueta".
- Barandilla: para hacer volteretas.
- Agua: para el verano y que haya peces.
- Piezas para escalar: para hacer parkour y para esconderse.
- Flores: lejos del espacio de juego ya que se pisan.





- Laberinto, telaraña.
- Huertos: no es un lugar adecuado para el huerto.
- Escultura: para trepar, entrar y salir, con agujeros de diferentes tamaños.
 Durante el visionado de las diapositivas, además de estas ideas, surgen posiciones a favor y en contra de cosas que ven, dando su visión aunque en algún caso es una visión de persona adulta.

Posteriormente se presentaron las conclusiones finales. Se pueden destacar las siguientes:

- El número de niñas y niños que han participado en el taller ha sido muy elevado, y ello ha dificultado la realización de las sesiones.
- Se observa que hay determinadas respuestas que vienen inducidas por el mundo adulto.
- En el momento en que se realizan propuestas no dirigidas (con material no estructurado, juego libre, etc.) las ideas que fluyen son mucho más imaginativas.
- La mayoría de las propuestas están relacionadas con aquellas acciones que más les atraen: saltar, subir/bajar, escalar, trepar, correr, esconderse.
- Los juegos que realizan de manera habitual son de este tipo: alturitas, suelo-suelo, escondite...
- En cuanto a la opción de esconderse, tanto para el juego mismo, como el hecho de esconderse de la visión-mirada de la persona adulta, se observa que el elemento que se repite es la casa del árbol.
- Hay otras opciones de elementos para esconderse como es el laberinto, que a su vez es un elemento con muchas raíces antropológicas, que se repite en todas las culturas.

El 22 de octubre se realizó la primera acción de auzolan con familias y criaturas. En el curso del año se han realizado tres acciones en total.





2017

En el presupuesto municipal del año 2017 se incluyó una partida específica para llevar a cabo las inversiones acorde con las conclusiones y solicitudes del plan de participación.

Entre otras actuaciones, en marzo y abril se realizan reuniones con madres y padres para planificar y preparar el parque. Y se abordan tres actuaciones destacadas:

- 24-05-2017 instalación casa en el árbol.
- 20-06-2017 instalación de recorrido de equilibrio.
- 20-09-2017 obra urbanización del paseo peatonal y ciclable.

¿Y ahora qué?

La realización del parque propiamente dicho es una gran oportunidad para un trabajo en auzolan que incorpore a diferentes generaciones, ya que el hecho de participar en un proyecto implica posteriormente un mayor respeto de lo realizado.

Por otra parte, todo ello puede ser llevado a cabo con elementos naturales (troncosmadera, arena, piedras) que ayudan a cubrir las necesidades motoras y de juego que muestran las niñas y los niños.

Hemos aprendido que para el diseño de un nuevo parque es importante contar con la ayuda de profesionales (arquitecto municipal, otros arquitectos, decoradores, especialistas en diseño de exteriores, etc....).

Para concluir, decir que la creación de un "Consejo de la Infancia" al estilo de Fano (Italia) podría ayudar a encauzar las diversas propuestas que se han ido recogiendo, o posibles nuevas ideas. Un Consejo de este tipo también puede ayudar en cuestiones de la vida cotidiana del pueblo, como puede ser la petición de un aparcamiento para bicis.

Más información sobre el proyecto en la página web del Ayuntamiento de Villatuerta. http://www.villatuerta.org/es/