

ARQUITECTURA PARTICIPATIVA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN TORNO AL DISEÑO DE UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

[Nicolas Camerati](#)

De Boeck Supérieur | « Sociétés »

2016/2 n° 132 | pages 113 à 128

ISSN 0765-3697

ISBN 9782807390768

DOI 10.3917/soc.132.0113

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-societes-2016-2-page-113.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

ARQUITECTURA PARTICIPATIVA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN TORNO AL DISEÑO DE UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Nicolas CAMERATI*

“El valor estético de la arquitectura depende particularmente de la integración de significaciones existentes en la vida cotidiana de los hombres”.

John Dewey

Resumen: El presente artículo trata de una investigación-acción (Goyette & Lessard-Hebert, 1987) que se realizó en un establecimiento educacional público de la comuna de Peñalolén, en Santiago de Chile. El desafío de esta investigación fue de buscar una metodología participativa que fuese capaz de traducir las opiniones, inquietudes, anhelos, sensaciones y costumbres de una comunidad educativa específica en datos comprensibles y utilizables por los arquitectos que diseñarían la obra en cuestión. En definitiva, el presente artículo describirá un proceso de trabajo conjunto entre arquitectos, sociólogos y comunidad educativa, a la búsqueda de la generación de un método de diseño constructivo que permita un vínculo, una sintonía entre los usuarios, la arquitectura y el lugar.

Palabras claves: Investigación-acción, Arquitectura participativa, diseño arquitectónico, y espacios educativos

Résumé : Cet article traite d'une recherche-action (Goyette & Lessard-Hebert, 1987) réalisée dans un établissement scolaire public dans la commune de Peñalolén, à Santiago du Chili. Le défi de cette recherche a été de développer une méthodologie participative, capable de traduire les opinions, les inquiétudes, les désirs, les sensations et les coutumes d'une communauté éducative spécifique dans des données compréhensibles et utilisables par les architectes qui créeraient l'œuvre en question. En définitive, cet article décrira un processus conjoint de travail entre des architectes, des sociologues et une communauté

* Doctor en sociología, Paris V Francia, Profesor de la Universidad Central de Chile.

éducative donnée, un processus visant à développer une méthode participative qui permettra un lien et une harmonie entre les utilisateurs, l'architecture et le lieu.

Mots clés : recherche action, architecture participative, conception architecturale, espaces éducatifs

Abstract: This article exposes an action-research (Goyette & Lessard-Hebert, 1987) that was done in a public educational institution in the commune of Peñalolen, in Santiago, Chile. The main challenge of the investigation was to find a participatory methodology that could be capable of translating the opinions, concerns, longings, feelings and customs of a specific educational community in comprehensible data that could be used by the architects that would design the building for the community. In short, this article will describe the work process that emerged between architects, sociologists and the educational community in search of a construction design method that is able to create a link and a syntony between users, architecture and space.

Keywords: Action research, Participatory architecture, architectural design, and educational spaces

Contexto de la investigación

Fruto de un trabajo conjunto de más de 7 ministerios del gobierno de Chile en 2015 se desarrolló un documento llamado “Criterios de diseño para los nuevos espacios educativos 2015”. Este documento definía nuevos estándares de calidad para el diseño y la construcción de infraestructura escolar en Chile, especialmente referidos a temas de estándares de superficie y de confort. En el dominio que nos interesa – metodologías de participación en el diseño arquitectónico – este documento incluyó como nuevo requisito de construcción de calidad de infraestructura escolar, la necesidad de integrar a la comunidad en las etapas del diseño arquitectónico:

“El diseño de los establecimientos educacionales debe incorporar elementos del medio físico, social, cultural, morfológico, geográfico, climático, urbano y arquitectónico, de tal forma que la infraestructura educacional sea más amigable y reconocible para la ciudad, vecinos, usuarios y comunidad educativa en general.

En el trazo de las primeras líneas del proyecto hasta en el dibujo del mobiliario dentro de la sala, debería estar presente la identidad local dictada por el entorno. Es aquí donde el concepto de arquitectura regional adquiere gran relevancia en cuanto sentará una de las bases de la infraestructura a diseñar”

Frente a este desafío, Marsino Arquitectura, oficina de arquitectos de Santiago de Chile tomo la decisión de rehacer el diseño de un colegio de la comuna de Peñalolén. Un colegio que la oficina ya se había adjudicado. Su idea inicial consistía en olvidar el diseño inicial y comenzar un nuevo diseño, tomando esta vez

en consideración todos los estándares de calidad propuestos por el documento infraestructura sello nombrado anteriormente.

Reunión de equipo consultor en diseño participativo (2) y arquitectos a cargo del proyecto (3)

A1: Les cuento...

Me parece muy interesante el desafío de levantar información local y de trabajar con ustedes para rehacer el diseño del colegio. Lo que me gustaría de ustedes, es que me aporten información local que me permitan innovar en la elaboración del diseño de este colegio. Quiero que me den nuevas preguntas que me permita pensar el diseño de otra manera... entréguenme datos y preguntas que hasta hoy no nos hemos hecho.

A2: Esperen, quería preguntarles si quieren ver el primer diseño arquitectónico que realizamos, para que tengan una idea....

C1: No gracias, pensamos que sería bueno empezar sin ningún a priori y al final del proceso podríamos compararlos como ejercicio reflexivo...

Una de las cosas que estaban claras del comienzo del trabajo y que salió en varias discusiones durante el proceso, fue que a la oficina de arquitectos no le interesaba cumplir con estándares administrativas de participación, sino más bien, su interés consistía en obtener una nueva fuente de información para su trabajo arquitectónico, dicho de otra manera, la oficina quería datos contextuales y fenomenológicos del habitar que hasta momento no habían visibilizado desde sus experticias profesionales.

La pregunta que surgía a los consultores era entonces de ¿Cómo diseñar una metodología que genere participación y que a la vez traduzca datos complejos como el imaginario local, la identidad, los sueños y los anhelos de los actores de la comunidad educativa en un lenguaje que le sea familiar y explotable a la oficina de arquitectos?

Dificultades metodológicas en terreno

El documento “*Criterios de diseño para los nuevos espacios educativos*” que anunciamos en el apartado anterior, proponía en sus bases dos acciones bien definidas para abordar la construcción participativa en el diseño arquitectónico. Una primera acción que consistía en desarrollar reuniones periódicas entre la oficina de arquitectos y la comunidad escolar, y una segunda acción que consistía en la aplicación de un cuestionario abierto a toda la comunidad educativa. En una primera etapa del trabajo, a modo experimental, el equipo consultor decidió entonces aplicar las dos acciones expuestas en el documento a fin de constatar su aplicabilidad y su valides.

En lo que concierne a la primera acción, se realizaron dos reuniones entre arquitectos y la comunidad educativa. Para estas reuniones la dirección del

establecimiento invitó a toda la comunidad educativa a reunirse a conversar con los arquitectos sobre el proyecto de diseño y construcción del colegio. En ambas reuniones realizadas, los escenarios de dialogo y participación fueron muy similares. A las dos reuniones se presentaron los mismos actores, entre 6-8 apoderados, 3 alumnos y los mismos 3 profesores.

En lo que concierne el resultado de estas reuniones, cabe mencionar que no solo no se logró el objetivo de generar una participación cuantitativamente importante de la comunidad educativa, sino además, se constataron falencias de carácter cualitativo. Las dos reuniones que se realizaron entre arquitecto y comunidad educativa se encontraron entrapas por el escenario y las formas sociales pre-establecidos de los participantes. Dicho en palabras de Goffman¹ el cuadro en que se desenvolvían las reuniones, alineaba de manera casi perfecta, y de ante mano, el tipo de dialogo y el tipo de acciones para actuar de los personajes involucrados. Lo que no permitía un levantamiento de información interesante para los arquitectos.

Dicho pragmáticamente, en ambas reuniones realizadas, los apoderados y profesores dejaban a responsabilidad de los arquitectos la presentación del proyecto, otorgándoles a priori un estatus de experto, lo que se acompañaba de un rol muy claro de presentadores de información. Así, la comunidad se posicionaba como un auditorio pasivo, desligándose de la responsabilidad de opinar.

En lo que concierne la segunda acción dirigida a la recolección de datos locales, la aplicación de un cuestionario abierto, este estuvo constantemente sometido a críticas y a dificultades operacionales. Cuando se presentó el cuestionario a la comunidad, los actores presentes en la reunión comentaron que el instrumento era muy largo y las preguntas muy difíciles. A título de ejemplo aquí se expondrán algunas de las preguntas del cuestionario que generaban dificultades y que en general no se tuvo respuesta:

Describe el lugar desde sus sensaciones: ¿Qué siente cuando está en su escuela? ¿Y qué características del edificio o del lugar cree usted lo hacen sentir así? ¿Cómo es el paisaje de su ciudad, localidad o lugar donde vive? Descríbalo. ¿Cómo sueña su aula para el futuro?

En definitiva, se pudo constatar en esta primera etapa de la investigación que el desafío de hacer una metodología de participación que genere un alto nivel de movilidad de los actores educativos y que influya en el diseño arquitectónico, era un desafío mucho más complejo que aplicar un cuestionario y hacer reuniones periódicas.

1. I. Joseph, *Erving Goffman et la microsociologie*, PUF, coll. Philosophie, Paris, 1998.

Resolución de dificultades encontradas en terreno: nuevas metodologías visuales y lúdicas

Como se anunció en el apartado anterior, lograr movilizar un número importante de participantes de la comunidad educativa y generar un dialogo que aporte valor en la toma de decisiones para desarrollar el diseño arquitectónico, planteaba dificultades operacionales y teóricas importantes. Fue a partir de esta constatación, entonces, que se decidió cambiar las metodologías participativas y de recolección de datos propuestas en el documento “*Criterios de diseño para los nuevos espacios educativos*”.

Para resolver las dificultades encontradas, se pensó en un nuevo modelo de análisis metodológico a cuatro aristas. Utilizando cinco técnicas de recolección de datos diferentes: encuestas espaciales, talleres de levantamiento metafórico LEGO, observación y fotografía etnográfica y en fin, entrevistas espontáneas y *focus groups*. Sería a partir de la puesta en relación de datos distinta naturaleza que emergería el *insight* significativo para el proceso de diseño arquitectónico.

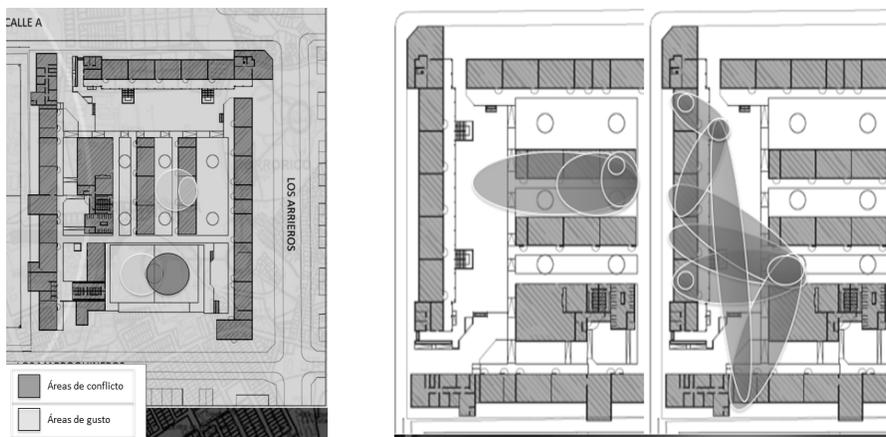
Cabe destacar, que la elección de los instrumentos de recolección de datos aquí enumerados, no fue una decisión azarosa, sino más bien se sustentaba en una “acción intuitiva”² y tres hipótesis: la primera, que suponía que las metodologías lúdicas incentivarían y aumentarían la participación de los alumnos, profesores y directivos, la segunda, que suponía que los talleres lúdicos facilitarían nuevos cuadros de dialogo entre los actores educativos, y la tercera, que suponía que ocupar instrumentos que recogieran y presentaran los datos de forma visual facilitaría la comprensión de la información de la parte de los arquitectos.

Cabe aquí hacer un pequeño paréntesis para aclarar que se comprende por “acción intuitiva”. En general la ciencia y los científicos tienden a valorar solo decisiones que tienen su correlato de planificación racional claro, o aquellas decisiones que se apoyan en una descripción rigurosa o detallada del trabajo de experimentación metodológico, sea este inductivo o deductivo. Pero pocos mencionan la importancia de la intuición y su fundamento en la investigación científica. En el cuadro de este trabajo cuando enunciamos este concepto hacemos referencia a una idea o pensamiento que surge de un trabajo en el tiempo sobre un problema específico, experiencia de trabajo que de repente se convierte en una decisión que no ha sido justificado formalmente.

Antes de presentar los resultados del trabajo conjunto entre arquitectos y comunidad educativa, creemos importante describir y ejemplificar los distintos instrumentos de recolección de datos y los distintos niveles de información que se fueron recopilando y cuadrículando a fin de generar *insight* significativo para el proceso de diseño arquitectónico.

2. B. Marius, P. Juan David, « De l'intuition dans la décision des managers de l'action publique » in *Revue française de gestion*, (N° 251), 2015/6, pp. 115-130.

Ejemplo de llenado de encuesta del colegio, desplazamientos etarios y apreciaciones espaciales.



Entender el espacio educacional desde la comunidad implica entender como los actores de ésta se despliegan en los espacios educacionales a partir de los tipos de interacción y usos que estos les dan. Los “lugares” seleccionados, su posición en los espacios y los usos no solo nos hablan de donde prefieren estar, sino que nos revelan aquello que valoran, lo que consideran relevante y sus necesidades respecto a las interacciones con los otros actores. Conceptualizar los diagramas de uso del espacio nos dará valiosos *insight* para el diseño de los espacios específicos relacionados con sus usuarios, permitiéndonos tipificar en el diseño la mirada de la comunidad. A modo de ejemplo podemos adelantar que a partir de la información levantada observamos interacciones y usos muy característicos de tres actores de la comunidad, 1) alumnos entre 1ro y 6to básico, 2) alumnos entre 8vo básico y 3ro medio y 3) los apoderados.

Talleres participativos de imaginario espacial educativo

Un tercer instrumento metodológico que se aplicó, fueron talleres de LEGO con alumnos, profesores y apoderados. Este instrumento tenía un doble objetivo. Por un lado, aumentar los niveles de participación, y por otro lado, dinamizar el diálogo entre actores educativos y arquitectos. Como se dijo en la sección anterior, las reuniones periódicas que estaban previstas como método participativo, no facilitaba una comunicación dinámica entre los diferentes actores. Se esperaba con estos talleres cambiar el cuadro de la relación donde se alternen formas sociales, posiciones y saberes diversos.

Por otro lado, esta herramienta permitía que los actores educativos puedan expresar con sus propias manos conceptos complejos que fuesen de fácil lectura para los arquitectos.

Foto de ejemplo de trabajo realizado en los talleres



Por razones prácticas, no nos haremos cargo en este artículo de la discusión sobre lo idóneo de las metodologías metafóricas³ para el diseño arquitectónico. No obstante podemos anunciar que las formas desarrolladas por los actores nos dicen más que la solución constructiva propuesta, nos revelan sus juicios sobre el espacio y la naturaleza del uso y valor que estos le otorgan proporcionándonos información fenomenológica de sus experiencias. Encontrar vínculos entre las personas, los objetos y sus significados, implicaba escarbar un poco más allá de lo declarado, implica entrar en dialogo con el espacio de conocimiento intuitivo de las personas, es por ello, que las técnicas metafóricas como el LEGO, se presta para relevar nuevos aspectos de la experiencia y de dialogo.

Observación, fotografía etnográfica y entrevistas

Estas técnicas son una condición “sine qua non” para desplegar el significado potencialmente heurístico de las interacciones espaciales y para comprender los usos en el espacio. El tema del conocimiento y de la comprensión de los espacios educativos como realidades situadas y culturales, debe estar acompañado de las palabras, de las experiencias y de las vivencias de aquellos que ahí habitan, juegan, socializan y aprenden.

Estas herramientas metodológicas nos permiten un acceso a información de manera rápida, completa y verificable sobre la experiencia de los actores en el espacio educativo y además nos permiten tener un acceso privilegiado a la construcción de percepciones y de los relatos de estos actores en situación. La imagen etnográfica es un dato que habla por sí solo, podemos percibir aquello que se está investigando y transmitirlo al mismo tiempo. La cita es un dato que desde el

3. N. Lebrument N., « Une éthique en creux du chercheur qualitatif: une lecture merleau-pontienne » in *Recherche Qualitative*, Hors-Série, N°12, 2002, pp.55-70.

lenguaje nos permite comprender la experiencia de aquellos actores que usan los espacios educativos.

El cuerpo y el reposo



Presentación de resultados

Hay que señalar que la manera de presentar los resultados, se diferencia del resto del texto y de lo que sería un artículo sociológico, ya que tiene un carácter diferente. Esta parte presentara los análisis finalizados, haciendo hincapié en cómo se les anunciaron los resultados a los arquitectos y no explicando la validación de los datos recolectados. A pesar de una sección relativamente grande, en sentido estricto es un resumen apretado de los temas que probablemente requeriría un tratamiento más extenso. Sin embargo, creemos que esta parte cumple con el objetivo de mostrar la fuerza de un trabajo conjunto entre comunidad educativas, sociólogos y arquitectos.

La manera de presentar nuestros resultados se enfoca, entonces, a la lectura y comprensión arquitectónica, a fin de facilitar el trabajo de análisis del arquitecto para que puedan ir aplicando en sus diseños los conceptos encontrados con la comunidad. Bajo esta premisa se decidió ordenar los resultados en cinco dimensiones dentro del marco conceptual arquitectónico, es decir en relaciones a las distintas escalas desde las cuales abordan el diseño de una obra arquitectónica.

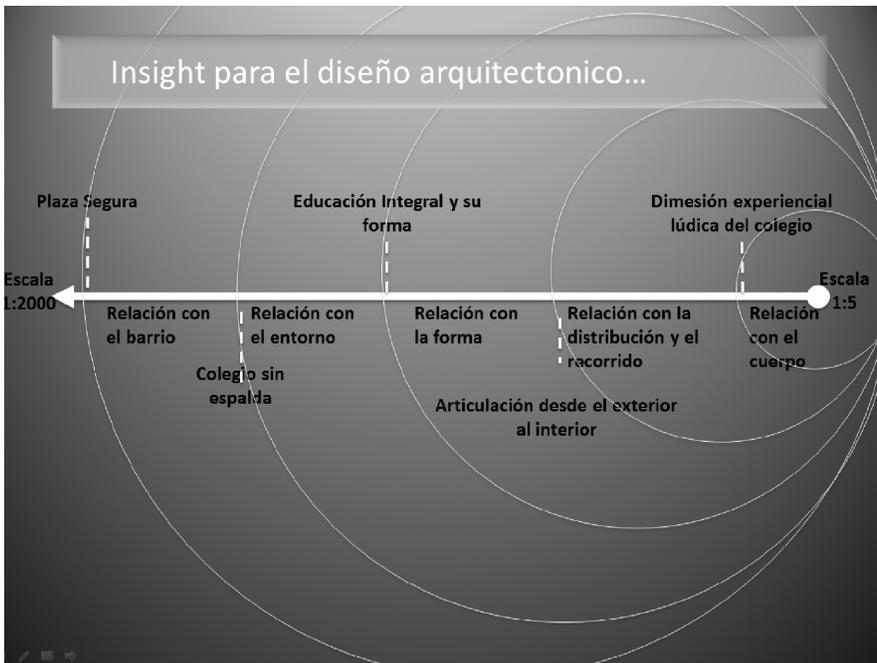
Esta decisión se sustenta en la necesidad de construir un lenguaje común a los actores que están trabajando en el proyecto, pues una de las dificultades más importantes del trabajo multidisciplinario es la confusión que engendra el uso de las mismas palabras con distintas cargas semánticas, determinadas por los diferentes universos discursivos de donde proceden⁴. En este sentido, es fundamental

4. C. A. Lértora Mendoza, "Enfoque epistemológico de los problemas de interdisciplinariedad", *Polylog*, 2000. Obtenido de <https://them.polylog.org/1/alc-es.htm>

que los sociólogos a cargo de la consultoría configuren un lenguaje que pueda ser comprendido e interpretado por los arquitectos de manera que la información les haga sentido y así integrarla en su trabajo de diseño arquitectónico. Asimismo, es deseable que el lenguaje empleado y las propuestas pueda ser de fácil comprensión para la comunidad educativa, de forma que los actores educativos se sientan parte de los resultados expuestos, participes de la creación de resultados.

En fin, a partir de los trabajos de campos con la comunidad educativa del colegio E.B y gracias a las herramientas metodológicas utilizadas se distinguieron 5 dimensiones que pueden ser de un fuerte impacto para la concepción arquitectónica del colegio estudiado.

Escalas y conceptos encontrados en la investigación



Por razones de extensión solo presentaremos a continuación 4 de las dimensiones que creemos las más importantes, “cuáles son las relaciones importantes y cuáles son triviales depende de la persona que maneja el problema; la cuestión de la banalidad depende del interés del investigador”⁵.

5. P. Watzlawick, *Teoría de la comunicación humana: interacción, patologías y paradojas*, Ediciones Herder, Madrid, 2002.

Plaza segura: La relación con el barrio

Uno de los aspectos relevantes que se encontró en el trabajo de campo, es la posición que se le da al colegio en el espacio público de Peñalolén. El Colegio E.B no solo representa para la comunidad educativa de este sector, un espacio de cohesión, de vínculo y de contacto social entre dos barrios de Peñalolén, las torres y la galbarino (ya volveremos al tema), sino a demás suplía una gran falencia del espacio público de la comuna: la falta de espacios públicos lúdicos y seguros, espacios donde los niños y adolescentes puedan socializar sin riesgos y en una infraestructura adecuada.

Comprender el concepto de plaza segura tiene relación con comprender que el colegio E.B representa y es para los actores educativos, profesores, apoderados, alumnos y directivos una extensión del barrio. Este colegio no solo es un espacio de cohesión comunal, con una historia y patrimonio, sino además tiene la función de suplir las falencias estructurales y perceptivas del entorno. En pocas palabras, el colegio está interconectado de manera muy fuerte con su contexto físico, con su historia, con sus virtudes y sus defectos. En términos concretos, comprender la concepción del colegio E.B como una plaza segura se materializó en las siguientes sugerencias:

- El E.B se debe pensar como un hito urbano subsidiario de espacios públicos escasos y subutilizados por una alta inseguridad percibida.
- El diseño debe pensar el colegio como un espacio privado abierto a la comunidad educativa y al contexto urbano.
- El diseño debe hacer accesible a la comunidad los programas de valor educativo, lúdico (salas de medios, bibliotecas, canchas, anfiteatro, etc.)
- El diseño debe abordar el desafío de la seguridad, de su función y su percepción minimizando el uso de “rejas, cadenas, candados etc.”, es decir sin códigos penitenciarios.
- Árboles y vegetación son códigos de plaza, deben estar presentes en el diseño del colegio.

Colegio sin espaldas: La relación con su entorno

La configuración actual de colegio no se hacía cargo de su posición geográfica, el colegio se encontraba en el medio de dos poblaciones que se encuentran en el sector, Las Torres y La Galvarino. El estudio muestra que existe un juicio en la comunidad respecto al tema, que el colegio le da la espalda a La Galvarino, de hecho, los sectores más conflictivos y de riesgo (La animita de “Quesito” como un ejemplo de ello) dan a la vía principal de acceso de los alumnos del colegio que vienen del sector San Luis (La Galvarino).

Todas las herramientas metodológicas utilizadas en el estudio arrojaron el concepto de la “espalda de colegio” como un espacio de riesgo, conflicto y temor. Sin embargo, el problema trasciende a la contingencia arquitectónica, el “problema de

la espalda” es un problema simbólico social. “La sociedad te dio la espalda” (abandono), “están hablando a tus espaldas” (traición), “cuidate la espalda” (daño). Estos tres dichos parecen estar muy anclados en la cultura del sector de Las Torres y San Luis. Abandono, traición y daño, son dimensiones del trato indigno a la comunidad, la familia y el individuo. Estos tres juicios reflejan claramente una percepción de la comunidad de Las Torres y San Luis de no ser considerados como actores legítimos en la tomas de decisiones sobre los temas que los involucran.

El sueño es hacer comunidad “mirando a la sociedad a la cara”, “hablándose a la cara” y “cuidándonos las espaldas”, es decir, hacerse cargo del diálogo y del cuidado de sus espaldas, y la infraestructura puede representar y facilitar estos anhelos e intenciones. No se puede pensar en un diseño arquitectónico en Peñalolén que no se haga cargo de las espaldas del proyecto como desafío dada su trascendencia.

En términos concretos, comprender el concepto colegio sin espalda, se materializa en las sugerencias siguientes:

- La obra debe enriquecer el barrio activando su entorno y haciendo ciudad. En este contexto socio-urbano, las “espaldas” son espacios residuales.
- Muros altos de ladrillo u hormigón son códigos de espalda, el tipo de cierre perimetral debe vincular la vereda. Transparencia y visibilidad deben ser recursos presentes en las 3 fachadas del colegio.
- Se sugiere que el diseño considere al menos dos accesos principales, en las esquinas de los Arrieros con calle A y la esquina de los Arrieros con los Marroquinos.
- La comunidad percibe como el frente de la infraestructura a aquellos espacios bien iluminados. El diseño de la iluminación de los tres frentes del colegio debe ser un tema resuelto en el diseño.
- La animita de “Quesito” debe ser integrada al diseño del acceso desde sur, se debe generar una conversación con familia por parte de la oficina de arquitectura.

Educación integral y su forma: La relación con la forma arquitectónica...

El colegio E.Bes reconocido por la comunidad educativa como un patrimonio de la familia y de la historia de Peñalolén. La comunidad educativa de Peñalolén expresa claramente su anhelo de que el colegio Eduardo de la Barra debe ser un hito urbano del sector de las torres, debe ser reconocible como edificio educativo y valorarse en su entorno. Como nos dice un apoderado: *“por qué no podríamos estar orgullosos de nuestro colegio y que vengan de afuera a mirarlo y estudiar aquí, quizás hasta esos de los colegios particulares, shee! por que no!?”*, *El colegio se vería bien de tres pisos, se vería desde lejos, como un lugar importante...*” Apoderado

Los actores educativos de Peñalolén diseñaron con sus propias manos aquello que soñaban, aquello que anhelaban: un colegio alto, visible y de colores vivos:

Rojos, amarillos y azules. Un colegio que represente y comunique en su fachada la complejidad de todos los saberes sociales y educativos, formales e informales, es decir, que represente en su forma una sumatoria de actividades, teatro, matemáticas, baile, juego, paseos, descansos, conversaciones etc... Se imaginaron un colegio que represente en su fachada un espacio que concentra y da lugar a todas estas actividades.

Los actores educativos anhelan una fachada que le confiera una nueva identidad educativa al colegio, una fachada que los enorgullezca, pero que a la vez reafirme su identidad local: comunitaria, Solidaria, multi-cultural y lúdica.

En términos concretos, nuestras sugerencias para el diseño son las siguientes:

- La comunidad educativa soñó con una fachada que represente una educación integral. La fachada debe representar dicho sueño.
- La fachada debe considerar las suficientes aberturas para que desde el exterior se visualicen los programas educativos (anfiteatro, canchas, patios, gimnasio, etc.).
- El colegio debe ser visible desde lejos, La fachada debe en algún punto alcanzar los 3 pisos de altura.

Dimensión de la experiencia lúdica del colegio: La relación con el cuerpo...

La pregunta sobre el espacio escolar descontextualizada de la actitud de los cuerpos de quienes ahí se encuentran y perciben, es cavar un abismo infranqueable para el diseño arquitectónico. Comprender la actitud del cuerpo de los jóvenes del colegio E.B es incluir en el diseño arquitectónico una cultura local, una manera particular de vivir y usar los espacios educativos.

Cuando uno observa a los niños del colegio, cuando uno observa cómo juegan, cómo se sientan, donde se sientan, cómo reposan, donde reposan, cómo conversan, como mueven las manos, es decir, cuando uno observa la actitud del cuerpo y la experiencia lúdica de estos niños en el espacio escolar, uno de los comportamientos constatados es el uso del cuerpo en la actitud del “hecharse” que no son simples comportamientos personales, sino más bien características de un grupo de pertenencia. El arquitecto entonces debe ser capaz de prolongar estos cuerpos y sus usos en el diseño de los espacios educativos. No es lo mismo para los cuerpos de los niños de Vitacura, que para los cuerpos de los niños de Peñalolén un suelo, un espacio bajo las escaleras, los pasillos, la tierra o los desniveles, el modo de vivir los espacios arquitectónicos.

En términos arquitectónicos, hacernos cargo del cuerpo y la experiencia lúdica de la comunidad es poner el problema del interiorismo como una dimensión relevante en el proceso de diseño. Hacernos cargo de la comunidad educativa es hacerse cargo de los suelos, los niveles, las alturas, las texturas, colores y formas, mobiliario, juegos, y equipamientos, funcionales a la experiencia de esta comunidad.

En términos concretos, nuestras sugerencias para el diseño son las siguientes:

- EL “hecharse” es el modo de estar y usar los espacios de los alumnos del Eduardo de la Barra. Cada espacio (programas arquitectónicos) deberá proponer una manera “hecharse” contextualizada a su uso.
- Bancos, pavimentos y muros son elementos que en el Eduardo de la Barra serán utilizados para “hecharse”. El desafío del arquitecto es hacer que estos elementos den lugar y faciliten el acto de “hecharse”.
- La vegetación, los árboles y el pasto, son elementos que se perciben positivamente para el acto del “hecharse” como en el contexto plaza.
- Se reconoce en la comunidad del Eduardo de la Barra el graffiti y el mural como un acto de apropiación territorial. El diseño de los patios interiores debe considerar superficies para murales y graffiti
- Sombras y protección de la intemperie... (muy relacionado con el hecharse)

Conclusión, la imagen dice más que mil palabras

La relación existente hoy sobre quienes preocupan de la contratación de una obra, de quien hace una obra arquitectónica, y de aquellos que habitaran la obra, ha cambiado muy poco este último tiempo. Es desde esta preocupación que hoy se hace indispensable preguntarse de cómo impulsar un salto entre las escalas materiales de la arquitectura y la escala cultural, lo que necesariamente nos desafía a generar o imaginar nuevos instrumentos, métodos y tecnologías operatorias en el diseño arquitectónico.

Hoy no se puede dejar de discutir sobre como la arquitectura debe considerar la el dato fenomenológico y experiencial en la construcción de nuestro medio de vida, la ciudad. Como nos lo diría Varela⁶ los organismos dan forma a su medio ambiente al mismo tiempo que este se transforma o como nos lo diría Merleau-Ponty⁷, la percepción exterior y la percepción del cuerpo propio varían conjuntamente, porque son las dos caras de un mismo acto.

En términos fuerte, nuestro cuerpo inscribe el medio ambiente dentro sí no como un objeto de contemplación pasivo y abstracto, sino por lo contrario encarnado y vivido, las propiedades de los objetos percibidos y las intenciones de los sujetos no solamente se mezclan unos con otros, sino más bien constituyen un nuevo conjunto.

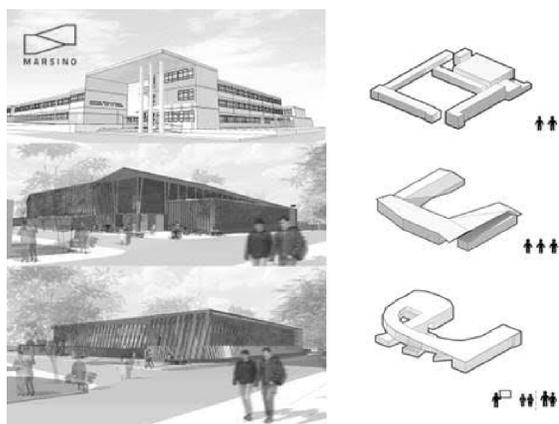
En fin, hoy se hace indispensable abrir la discusión sobre nociones como medio, sobre como cristalizar en el espacio las emociones y anhelos comunes. Ya no se puede seguir pensando en nuestros paisajes de vida sin considerar en su diseño aquellos que lo constituyen. No obstante a lo anterior, no será en este artículo que entraremos en la discusión, pues nos parece que en ciertas ocasiones

6. F. Varela, E. Thomson, E. Rosch, *L'inscription Corporelle De L'esprit: Sciences Cognitives Et Expérience Humaine*, Editions du Seuil, Paris, 1993.

7. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, op.cit.

y aprendiendo de la arquitectura y de la fenomenología, no es la palabra donde reside la verdad, toda escena se ve y es en ella misma suficiente.

Aquí presentamos dos figuras del desarrollo del diseño del colegio E.B. Estas figuras presentaran en tres tiempos el desarrollo del diseño hasta su diseño final donde se incorporó los resultados de las metodologías participativas.



Bibliografía

- « Criterios de diseño para los nuevos espacios educativos », Ministerio Educación, Gobierno de Chile, 2015.
- Daniel C. & Perreau L. (dir.), *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*, CURAPP-ESS/CEMS-IMM, Paris, 2012.
- Dewey J., *L'art comme expérience* (1934), Gallimard, Paris, 2012.
- Goyette G., & Lessard-Hebert M., *La Recherche Action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Presses de l'Université du Québec, 1987.
- Joseph I., *Erving Goffman et la microsociologie*, PUF, coll. Philosophie, Paris, 1998.
- Lebrument N., « Une éthique en creux du chercheur qualitatif : une lecture merleau-pontienne » in *Recherche Qualitative*, Hors-Série, N° 12, 2002, pp. 55-70.
- Lértora Mendoza C. A., "Enfoque epistemológico de los problemas de interdisciplinariedad", *Polylog*, 2000. Obtenido de <https://them.polylog.org/1/alc-es.htm>
- Marius B., & Juan David P., « De l'intuition dans la décision des managers de l'action publique » in *Revue française de gestion*, N° 251, 2015/6, pp. 115-130.
- Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception*, Editions Gallimard, Paris, 1945.
- Varela F., Thomson E., & Rosch E., *L'inscription corporelle de l'esprit: Sciences Cognitives et expérience humaine*, Editions du Seuil, Paris, 1993.
- Watzlawick P., *Teoría de la comunicación humana: interacción, patologías y paradojas*, Ediciones Herder, Madrid, 2002.