

hEXtable: una mesa en crecimiento. Un proyecto desde lo común

____ hEXtable: a growing table.
A project rooted in the common

La escuela tiene que ser una celebración de lo común, y las mesas, el lugar que nos une y nos conecta, decían los maestros. Había que superar el concepto del pupitre. De ahí que se presente un recorrido sobre la práctica proyectual, abordando desde lo común una búsqueda de transformación del espacio pedagógico del aula. Así nació hEXtable, una serie escalar de mesas en crecimiento que se despliegan como un mosaico y se recogen en nido como un juego de muñecas rusas. Las mesas juegan con el orden con base en hexágonos irregulares que se agrupan en formas diversas y favorecen modos de apropiación individuales y colectivos.

____ Palabras clave: infancia, recuerdos, común, escuela, espacio, mobiliario, proyecto.

School must celebrate the common and the tables must be the place that unites and connects us, the teachers said. The concept of the desk had to be reimaged. This paper charts a journey through the author's design practice, pursuing transformation of the pedagogical space of the classroom through the common. hEXtable is a scalar series of tables that grow and unfold like a mosaic but that can also nest within each other like a set of Russian dolls. The irregular hexagonal tables grouped in different ways play with order, favoring individual and collective forms of appropriation.

____ Keywords: childhood, memories, common, school, space, furniture, project.

Pero, ¿qué es la Mesa Blanca? Un plano neutro, que puede decir lo que sea, dependiendo de la fantasía y capacidad del hombre. Es el más blanco de los blancos. No contiene ninguna receta; nada obliga al hombre a hacer esto o aquello. Es una circunstancia extraña y única. [...] La Mesa Blanca de mi niñez era grande; ha continuado creciendo y sobre ella he realizado el trabajo de mi vida. Aalto (2000, 16 y 17)

En el presente artículo trataremos de desgranar, desde dentro, el proceso de diseño de un elemento de mobiliario escolar, *hExTable*, diseño de Clara Eslava y Miguel Tejada, *eslava y tejada arquitectos*, un soporte para la acción pedagógica (fig. 1) en cuya definición se asumen determinadas *elecciones*, buscando dejar abiertas *opciones múltiples*.

DE LA MÁQUINA DE EDUCAR A LAS OPCIONES MÚLTIPLES

Cuando se impone la *escuela como máquina de educar* (Pineau, Dussel y Caruso 2001), el proceso de enajenación del juego y lo colectivo es una consecuencia estructural que se acuña históricamente. La arquitectura y el mobiliario colaboran en la implantación de estas dinámicas del control, al construir organizaciones espaciales rígidas basadas en la repetición modular del aula, cual cajón estanco ocupado por un ejército de pupitres; los espacios de circulación se subordinan, conduciendo los flujos, frente al libre movimiento; el soporte físico no es neutral: "la escuela es una institución política, donde se disputa la concepción de la sociedad y donde se enfrentan los conflictos entre mundos" (Garcés 2020, 64).

La dificultad para responder a otros modelos educativos evidencia la caducidad de la estructura espacial de la escuela, tanto a la escala de las construcciones escolares como a la de cada uno de sus ámbitos, caracterizados a su vez por la concepción del mobiliario y la configuración de su disposición. A pesar de las actuales tendencias de innovación en el panorama educativo, predomina una homogeneidad normativa y estandarización comercial en los equipamientos escolares. Aquellas propuestas pedagógicas que crearon sus propios espacios, mobiliario y materiales, buscando reflejar de forma específica su enfoque educativo, contrastan con el panorama escolar, donde encontramos, con pequeñas variaciones, los mismos espacios, las mismas sillas, pupitres, estanterías, pizarras o corchos...

Figura 1_ *hExTable*, opciones múltiples. Diseño: Miguel Tejada y Clara Eslava, 2019 (<http://eaaestudio.com/>). Seleccionada en la Bienal Iberoamericana de Diseño BID'20.

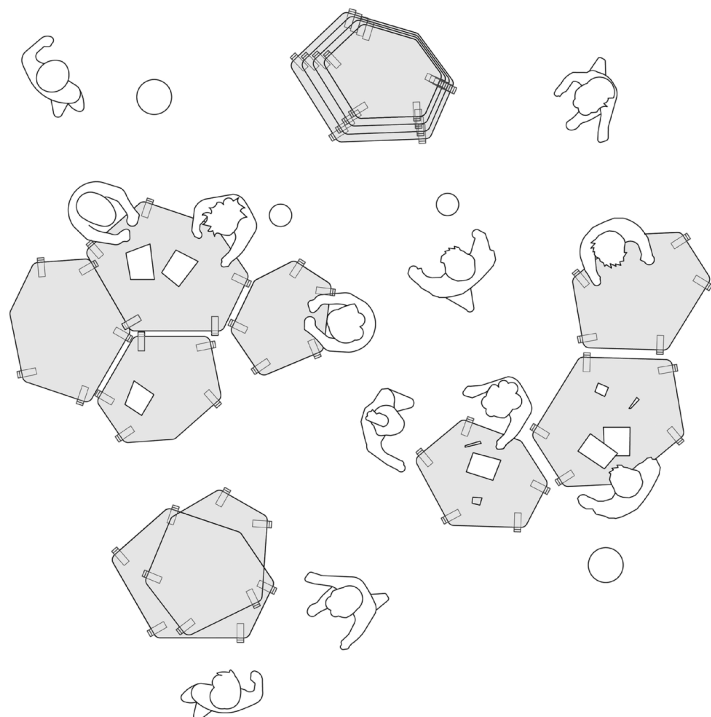




Figura 2_ hEXtable, soporte para la acción. Fuente: fotografías Alfredo Hoyuelos y escuela de Arbizu.

Algunos entornos escolares parecen basar su apuesta de innovación educativa en la renovación de equipamientos, según la elección de una marca o un modelo, que obedece a las tendencias del mercado. En otros casos, el aula se remodela estableciendo determinadas zonificaciones funcionales o busca el cambio actuando sobre sus límites de contorno; pero la herencia omnipresente del mobiliario existente dificulta una transformación integradora, a partir de la definición intrínseca que de ella hacen los objetos que la habitan. Encontramos también escuelas que trabajan de forma colaborativa en la reutilización y reciclaje de mobiliario doméstico, mientras otras se plantean la autoconstrucción o acuden al mercado de mobiliario doméstico, evitando lo escolar para redefinirse. Son alternativas que, con mayor o menor aporte de los equipos de diseño, arrojan procesos participativos de interés.

Podemos afirmar que repensar el mobiliario escolar y del aula, es un cuestionamiento necesario y fundamental para el ámbito educativo, una reflexión que parte de los distintos enfoques pedagógicos que, a lo largo de la modernidad (Carbonell 2017), incorporaron en su reflexión el soporte físico como escenario mediador del acontecimiento educativo, y que alcanzó, en algunos momentos de convergencia, grandes referentes, que están por retomar y revisar, crítica y creativamente (fig. 2).

Una escuela comunitaria, viva, transformable, que se construye a sí misma, capaz de *autopoiesis*, requiere un nuevo abordaje del proyecto arquitectónico, que supere la *noción de tipo*, estática. Implica asumir la *complejidad* y la *contradicción* desde nuevos paradigmas, pues se trata de “una realidad compleja que no puede representarse como la simple proyección de un modelo. De hecho, los principios que la inspiran entran en conflicto y debe ser considerada como un juego de tensiones pedagógicas” (Ader 1977, 28). La *escuela de opciones múltiples*, enfoque que define en la década de 1970 el pedagogo Jean Ader, implica la continua construcción del proyecto educativo por la comunidad: “esta pedagogía de la elección, esencial a este tipo de escuela, se traduce a nivel organizativo en la opción” (1977, 27). El concepto de *opción* resulta básico para la construcción de la persona en lo colectivo, pues acepta el aprendizaje a ritmos distintos y contempla, por tanto, frente a espacios homogéneos de una pretendida igualdad, espacios flexibles y variados que permitan una atención a la diversidad, esencial en la construcción equitativa de lo común. Una *escuela de opciones múltiples* es un proceso dinámico, “no debería ser considerada nunca como algo definitivo” (Ader 1977, 37), sino una respuesta de una comunidad en un momento dado, por lo que “debe ser estudiada y comprendida desde una perspectiva de cambio” (37), lo cual implica fuertes consecuencias en la concepción de una organización flexible del espacio escolar y su mobiliario.

EL CONTEXTO HUMANO: UN PROYECTO EN DIÁLOGO

Arbizuko Herri Eskola es una escuela pública de la zona rural de la Sakana, una comarca de Navarra (España), con una fuerte “identidad” enraizada en un territorio de singular riqueza cultural y lingüística, integrada en un *proyecto común*, “en el que quieren que las escuelas rurales sean un lugar de encuentro e integración” (Consejo Escolar de Navarra 2016). En 2015, la escuela de Arbizu emprende un proceso de cambio que contempla un proyecto pedagógico donde se da a cada niño la posibilidad de decidir dentro de un espacio-tiempo, “una estructura creadora de posibilidades” (Bonàs 2010, 34). La escuela de Arbizu parte de un sentimiento, una reflexión y una cultura de la infancia enraizada en lo comunitario. Así, se busca una concepción de lo común desde una visión crítica de su pérdida en el modelo social y económico capitalista, que disuelve la *crianza cooperativa* (Del Olmo 2013, 107) deshaciendo las estructuras de apoyo mutuo y de reciprocidad de las sociedades tradicionales.

El enfoque es sistémico; lo común no es no reductible a la simple formación de equipos como herramienta operativa, sino que explora la dimensión comunitaria de las acciones y las relaciones humanas en un escenario de naturaleza colectiva. Y es entonces, desde la conciencia de la naturaleza estética, ética y política de la escuela, cuando la educación vuelve a ser requerida “como terreno para el desarrollo de formas de intervención críticas desde las que implicarse en un mundo común y que apunten a la transformación de nuestras vidas” (Garcés 2013, 85).

La escuela de Arbizu crece como comunidad viva, se teje con las personas, conectada con lo global e imbricada en lo local. En pocos años resulta necesario ampliar sus exigüas infraestructuras y se inicia la construcción de una escuela de nueva planta. Maestros y maestras se implican con las familias en un proceso de reflexión colectiva sobre el espacio escolar que dará lugar a una renovación de los parámetros establecidos y elaboran los criterios que serán adoptados por la administración. Nos sumamos al proceso, trabajando en la configuración de organigramas, herramienta de diálogo y mediación entre la escuela y la administración (fig. 3) que se incluyeron finalmente en el pliego de condiciones del concurso de arquitectura para la edificación de la nueva escuela¹.

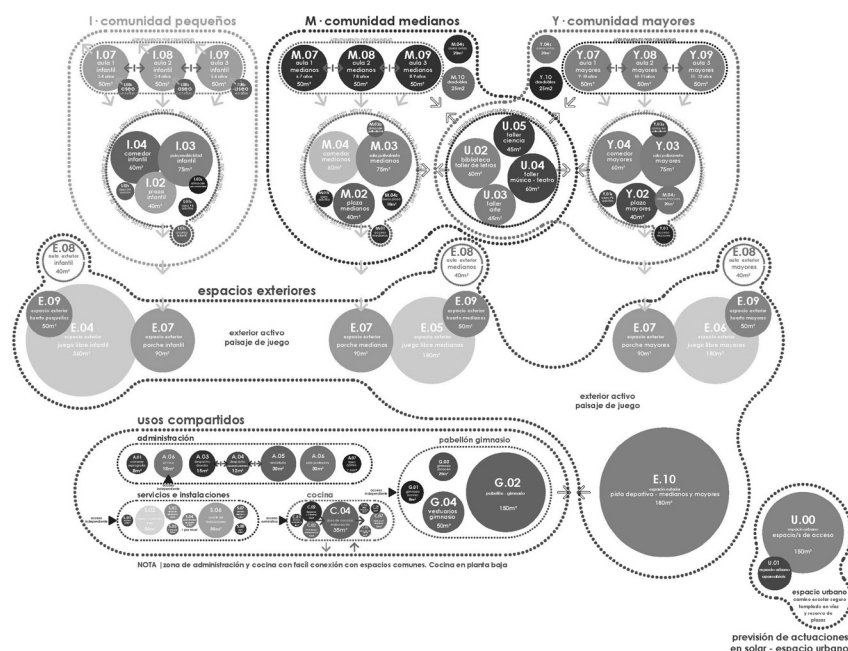
Con la nueva escuela en construcción², se traslada el debate a la escala del aula, cuya organización seguirá la pauta de la escuela catalana El Martinet,³ formando tres comunidades infantiles conectadas: pequeños, medianos y mayores.

1. La mediación de Aitor Etxarte, en representación del Consejo Escolar de Navarra, resulta decisiva en la implicación de la administración, el Área de Infraestructuras Educativas del Gobierno de Navarra.

2. Obra del estudio OM ARQ (<https://www.omarq.com>).

3. Escola Institut El Martinet (<https://www.escolaelmartinet.com/>).

Figura 3_ Organigrama global de espacios y relaciones de la escuela. Fuente: eslava y tejada arquitectos.



Se trabaja con diagramas que reflejan estrategias para la redefinición de una articulación flexible de los futuros espacios como herramienta de trabajo (fig. 4), articulando la redefinición de tres aulas convencionales en una comunidad flexible, a partir de espacios a menor escala y disponiendo distintas alternativas de mobiliario.

Recorrer el problema en todas sus escalas implicaba concretar las alternativas de mobiliario, inicialmente genéricas, en coherencia con el proyecto educativo. Por ello, se acuerda con la administración focalizar la intervención sobre un único elemento. Y surge la pregunta: ¿cuál elemento del mobiliario escolar condiciona de forma estructural el espacio educativo del aula? ¿Cuál objeto implica mayor capacidad de transformación en la búsqueda de una pedagogía del cambio? ¿Cuál es la pieza clave capaz de aportar una nueva significación y generar múltiples opciones?

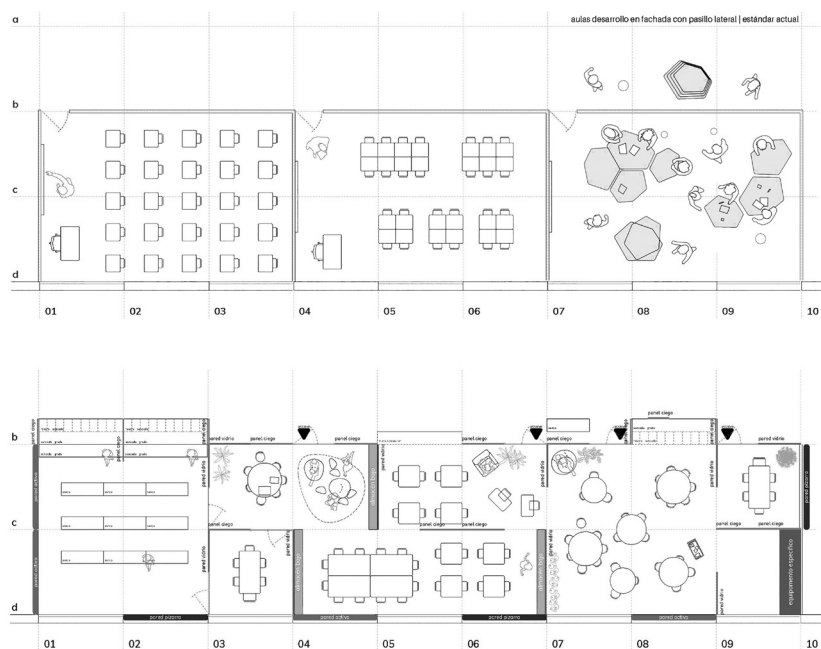
El equipo docente participa activamente en la gestación de la idea motora, reflexionando sobre la configuración de espacios, tiempos y agrupamientos en cada comunidad; surgen términos como *espacios de referencia*, *libre movimiento* o *agrupamientos flexibles*... Nos trasladan sus motivaciones y observaciones sobre las vivencias cotidianas de niños y niñas en la escuela; expresan con rotundidad cómo quieren abrir un nuevo capítulo; reclaman superar la unidireccionalidad y jerarquía de las soluciones convencionales; rechazan el abanico de productos estándar comercializados para el equipamiento escolar. El cuestionamiento de los pupitres, omnipresentes en el aula, aparece finalmente como la clave para la transformación buscada.

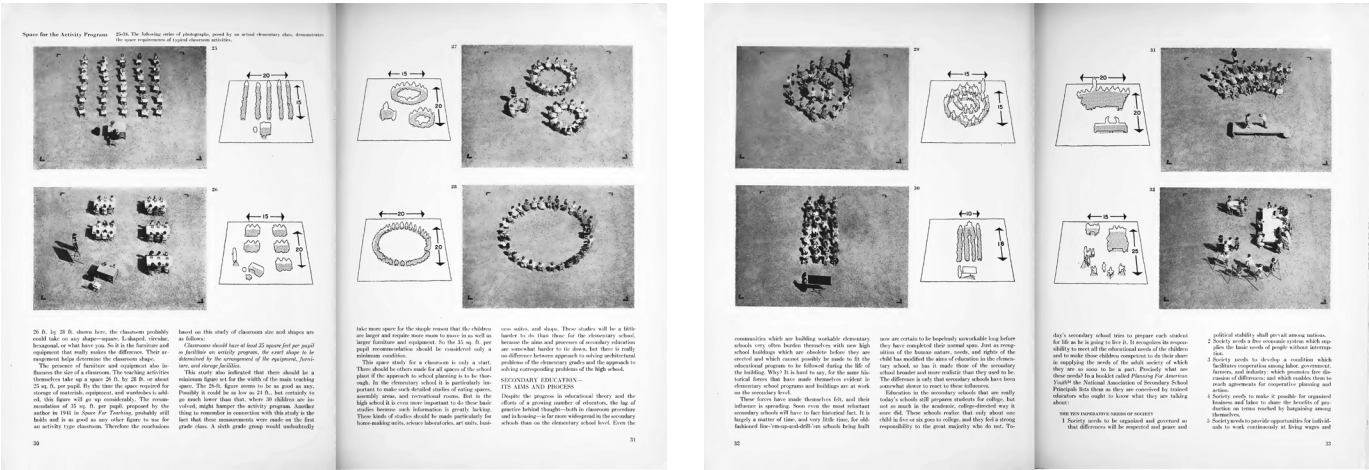
DEL PUPITRE A LA MESA: UN PROYECTO EN COMÚN

Históricamente, el pupitre ha caracterizado la escuela, un *tipo* específico de mesa que nos traslada a un modelo de pedagogía pretérito. Testigos del pasado, los pupitres protagonizan el espacio escolar de forma omnipresente, como un pequeño ejército ordenado en filas y columnas que refleja el ideal del aislamiento, una pedagogía desde la cual, como señalaba ya en 1942 el pedagogo Julio Castro, “el niño además de estar callado y quieto, debía estar solo” (2007, 13).

El aula, célula de la organización escolar, busca inicialmente renovarse comprendiendo “el mueble como arquitectura” (Peláez 2020, 68; Peláez 2021). Partiendo del equipamiento convencional, se exploran distintas disposiciones, como es el caso del extraordinario estudio de configuraciones (fig. 5) que realizó

Figura 4_ Diagramas para la transformación de tres aulas en una micro comunidad formada por un ciclo educativo. Fila superior, articulación del espacio con mobiliario convencional en disposición por filas, por equipos y -finalmente- con *hEXtable*. Fila inferior, actuación integral transformando el espacio. Fuente: eslava y tejada arquitectos.





el arquitecto William Wayne Caudill (1954, 30-35), en 1954. Un camino de experimentación que vincula arquitectura y mobiliario escolar que desgrana Amy Ogata en su ensayo “Building Creativity in Postwar Schools” (2013).

Pero en la escuela de Arbizu, la recombinación de pupitres era insuficiente; no respondía al impulso vital del proyecto educativo, no implicaba una nueva significación. Tampoco los diseños modulares existentes en el mercado y sus posibilidades de combinatoria satisfacían al equipo. Había que incidir profundamente, superar la noción de *pupitre* en favor de lo comunitario y optar de manera rotunda por la “*mesa colectiva*” (Castro 2007, 13). Sin saberlo, habíamos llegado al manifiesto que el pedagogo uruguayo Julio Castro publicara en 1942: *El banco fijo y la mesa colectiva*, un estudio comparativo de dos tipos de mobiliario escolar, que corresponden a dos etapas y concepciones opuestas: en la metáfora de Castro, si el *banco fijo* es el elemento que representa el símbolo de la pedagogía tradicional, la *mesa colectiva* refleja las tendencias y movimientos de la nueva educación (32). El equipo lo expresaba así: “la escuela tiene que ser una celebración de lo común; en una comida familiar, o de amigos, no juntamos mesitas pequeñas para tener una grande, sino que un gran tablero nos une, nos conecta”.

En paralelo, era esencial el logro de la viabilidad económica del proyecto y, por tanto, del nuevo de paradigma; ¿cómo trabajar en el entorno de precios de equipamientos escolares accesibles? Intuimos que lo común, que arroja otra forma de hacer, el compartir, podía ser también una forma de economía. Cambiamos las reglas de juego, había que hacer menos: no resultaba necesaria una mesa para cada niño o niña, sino el acceso de todos a un soporte de trabajo en común: la mesa colectiva. Se trata de la superación de estándares cuantitativos que conducen a disponer “un pupitre para cada uno”, apostando por lo común con “un juego de mesas para todos”. En el proceso, frente al elemento tipo que genera un conjunto por adición, aparece la noción del teselado como una estrategia creativa contemporánea capaz de generar el acercamiento al problema a distintas escalas y considerar distintos agrupamientos. Se deshace la autonomía del objeto mesa y aparece una totalidad, un conjunto de mesas que alberga lo colectivo. Un mosaico que crece hasta la utopía de una geometría infinita y permite la articulación de agrupamientos flexibles; se define una serie escalar de hexágonos irregulares donde cada mesa puede también separarse del conjunto, alojando pequeños grupos como una pieza suelta.

Volvemos así sobre la mesa hexagonal que renovó en la década de los sesenta las aulas infantiles, ya presente en 1955 en la Hallfield Primary School, obra de Lindsay Drake y Denys Lasdun en Reino Unido (Kozlovsky 2010); pero ahora la trama se deforma dibujando una teselación de hexágonos irregulares, elegida entre los tres tipos posibles de *teselados hexagonales monoedrales convexos*, que se definen por condiciones fijas y parámetros variables. Adoptamos el teselado de hexágonos formados por tres ángulos de 120°, en posición alterna, y simetría de los lados que los conforman, aun cuando son variables

Figura 5_ Exploración de distintas posibilidades de disposición del aula, con pupitres, sin pupitres y con mesa colectiva. Fuente: Caudill, W. Wayne. 1954. *Toward Better School Design*. (págs. 30-33).

las longitudes de los lados y los tres ángulos restantes (fig. 6). Se trata de una figura muy versátil, que ofrece un sutil equilibrio entre el orden de lo regular y su distorsión, una relación compleja, con un balance inestable, dinámico, entre orden y caos.

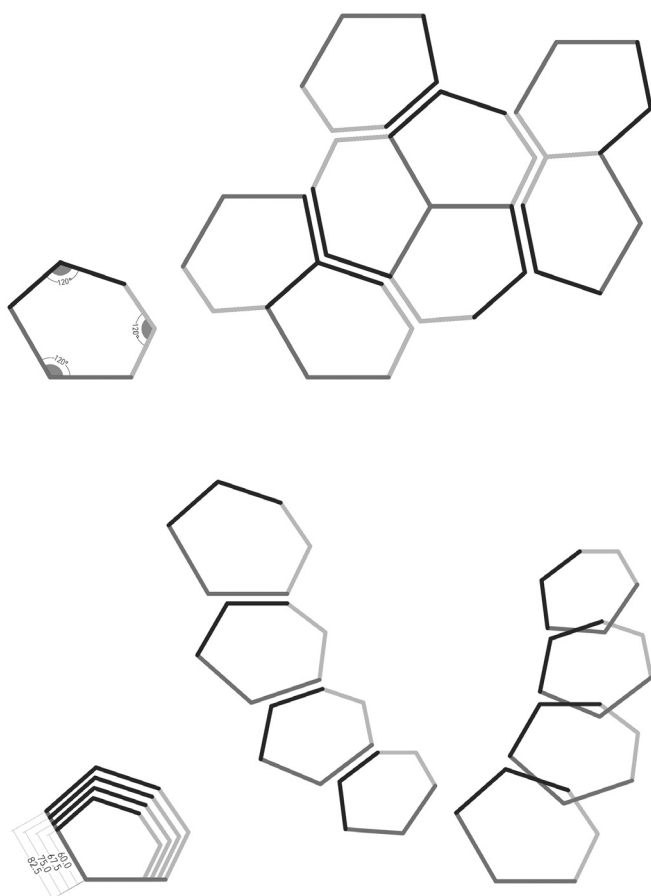
LA MESA NIDO: ACOMPAÑANDO EL CRECIMIENTO

Las mesas tienen que evolucionar y crecer con los niños y las niñas, acompañándolos, reclama la escuela. Nos planteamos cómo dar respuesta a un desarrollo que no sucede de forma lineal ni homogénea, pues con la misma edad pueden tener tallas muy diferentes y esto debe considerarse: surge la idea de la mesa en crecimiento. El mobiliario escolar lo tiene en cuenta desde los puntos de vista funcional y ergonómico, aplicando distintas tallas al conjunto de la escuela, pero no dentro de un mismo curso y edad. En nuestro caso, el tallaje protagoniza el diseño explícitamente, se despliegan distintas tallas en un mismo espacio y resulta, en verdad, significativo.

Las mesas tienen también que poder desaparecer y liberar el espacio del aula para posibilitar otras configuraciones de manera flexible, para rescatar el suelo como espacio para el libre movimiento y generar espacios vacíos abiertos a otras formas de acción pedagógica. La teselación propuesta juega a colonizar el espacio con su geometría para, a continuación, replegarse, alojando una mesa dentro de otra, dispuestas en nido (fig. 7). Se libera así nuevamente el espacio educativo del aula, al configurarse un mosaico cambiante, un soporte para la acción, un escenario para la exploración de las *opciones múltiples* que constituyen la cotidianidad viva de la escuela.

Figura 6_ Teselación hexagonal adoptada con *hEXtable*.
Fuente: eslava y tejada arquitectos.

Figura 7_ Seriación de tamaños adoptada con *hEXtable*.
Fuente: eslava y tejada arquitectos.



sí un mundo rico y amable, que construye un escenario para su crecimiento y aprendizaje. Nos preguntamos ¿por qué el sistema en nido y su potencial, tan lúdico y como funcional, no se ha trasladado a la escuela?

Miramos hacia atrás y recordamos las icónicas mesas nido que diseñó Joseph Albers (1926-1927) para la casa de los psicoanalistas Fritz y Anna Moellenhof de Berlín, con su delicada escala de color en vidrios lacados encajados en una estructura de madera, o las mesas en tubo metálico que diseñó Marcel Breuer (1925) para Mücke Melder, con sus colores primarios (fig. 8). Los clásicos de la primera modernidad ya recorrieron este camino, tratando el objeto como un sistema abierto que se despliega en el espacio, trazando nuevos caminos de experimentación con el color y la materia.

La idea de serie, creciente o decreciente, aparece espontánea en el juego infantil, que encuentra placer en ordenar guijarros, palos, cuerdas u otros objetos, según una progresión de tamaños, para crear conjuntos coherentes formados por elementos iguales, de una misma especie, pero distintos por la sutil apreciación de sus dimensiones. Un diálogo oscilante entre “repetición y diferencia”, parafraseando a Gilles Deleuze (2002), enraizado espontáneamente en las prácticas lúdicas, que observamos también en los grafismos infantiles que parecen dialogar (fig. 9) con *Pétalo*, el sugestivo diseño de Charlotte Perriand (1951).

María Montessori (2002) lo explora con su torre de cubos, una escala matemática tridimensional que apela tanto al número y la medida como a lo topológico, con la inclusión secuenciada de unas piezas dentro de otras como matrioskas. Los conjuntos de piezas con distintos tamaños invitan a su colocación y recolocación, al juego de equilibrio, al placer sorpresivo de tirar la torre o al reto de ordenar el caos recomponiendo la serie (fig. 10), que se despliega y se recoge una y otra vez, seduciéndonos.

Frente a la modularidad del aula ocupada por unidades individuales de pupitres iguales, concebimos la *mesa colectiva* como un sistema complejo y coherente, una familia de *piezas sueltas* (Nicholson 1971) cada una con autonomía, capaces en conjunto de articular un lugar y contribuir al escenario común. La geometría irregular suscita otras miradas, desde el juego, la riqueza de la diversidad y la inclusión de todas las personas. Pero el proceso creativo no solo se articula desde estos factores; recibe también la impronta sensible del encuentro directo con las escenas cotidianas del juego infantil: las vivencias de los niños y niñas que se esconden, que exploran, que descubren el otro lado de los objetos y que interactúan de manera creativa con su entorno.

EL ESPACIO OCULTO DE LA MESA: EL RECUERDO DE INFANCIA

El juego infantil, en su exploración de las cosas, integra el mundo material y lo transforma según sus vivencias primordiales. La acción lúdica infantil se inserta en el complejo entramado con que cohabitamos y provoca la dislocación del código cultural, alterando la lógica de *El sistema de los objetos* (Baudrillard 1999). La infancia nos descubre creativamente el valor de lo inútil, del espacio oculto, del *otro lado* de lo cotidiano; sus metáforas transgresoras y subversivas de lo real conforman un sustrato de ricos nutrientes del proceso creativo adulto, como recrea Enric Miralles con su mesa Ines-table (fig. 11), en su viaje hacia lo imaginario.

Walter Benjamin emplaça en su infancia una forma de conocimiento directo, prelingüístico, de la realidad: encerrado en el interior del mundo material, este le resultaba accesible y claro al niño, pues de este se producía una comprensión muda, sin palabras. En *Berlín hacia el mil novecientos*⁴, en el fragmento titulado “Escondrijos”, Benjamin recrea a su ser niño, que se funde con lugares y objetos de la casa: “Yo ya conocía en la vivienda todos los escondrijos y así, volvía a ellos al igual que a una casa en la que sabes que todo va a estar como lo dejaste. Mi corazón latía acelerado, conteniendo el aliento” (2011, 29). Buscando su “otro lado”, surge una forma de conocimiento que se desprende de las cosas, que

4.

Escrito en los años 1932-1938 y publicado póstumamente por Theodor Adorno, en 1950.

comunican el sentido que les es inherente con su presencia significativa: “En verdad que aquí estaba encerrado al interior del mundo material. Este mundo era claro para mí, y se me acercaba sin hablar” (29).

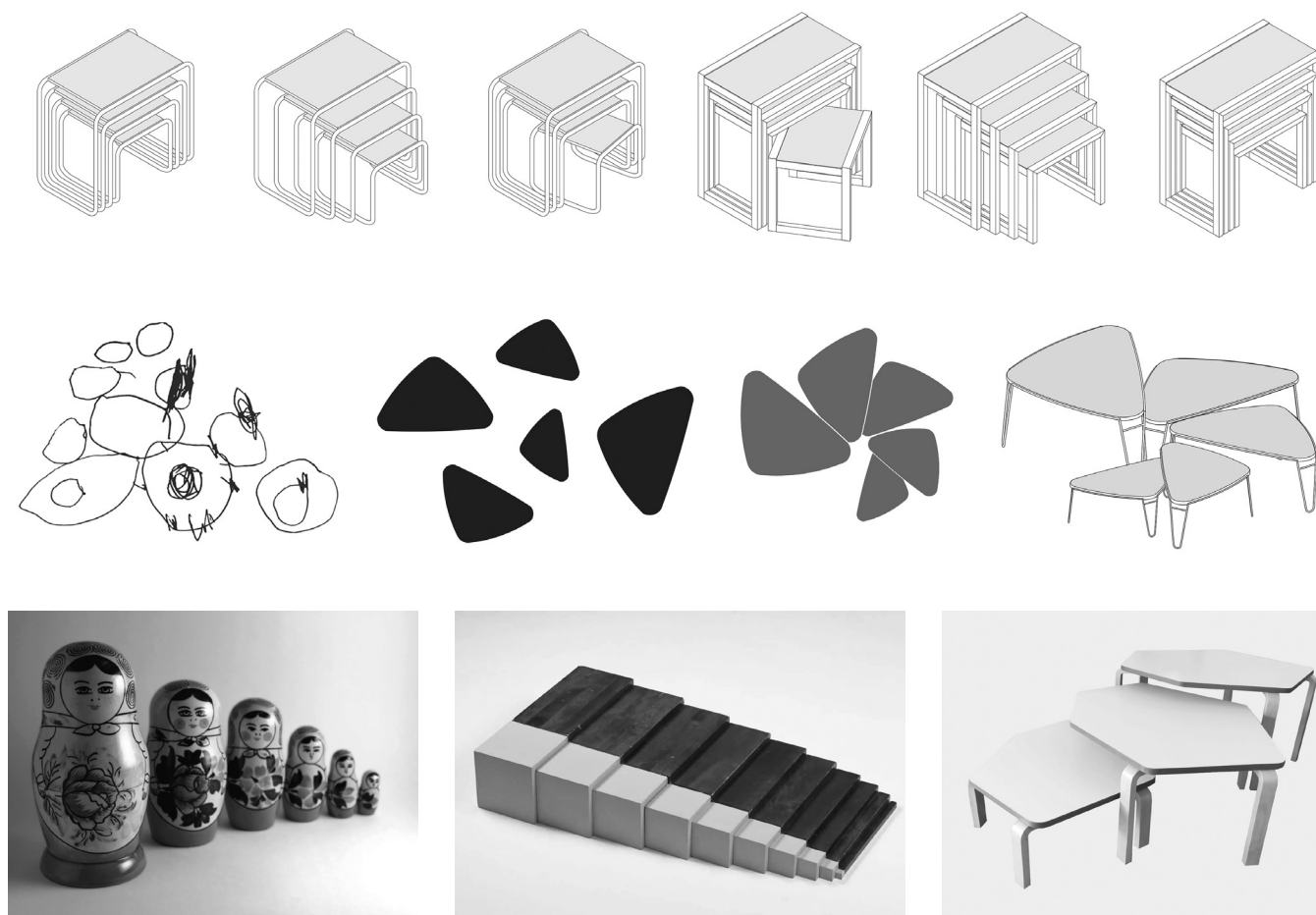
Más allá de su función convenida, en el despliegue imaginario del juego, aparecen los lugares que el entorno doméstico ofrece para la trasgresión y el ocultamiento, como el espacio tras la cortina, tras la puerta o bajo la mesa: “El niño que está detrás de la cortina se convierte así en algo tremolante y blanco, a saber, se convierte en un fantasma” (Benjamin 2011, 29). En vínculo vivo con lo inerte de las cosas, se mimetiza con los objetos o se transforma habitándolos en la alternancia de esconder y encontrar: “La mesa del comedor bajo la cual se encuentra acurrucado lo convierte en el ídolo de madera del templo, donde las patas talladas son las cuatro columnas. Y, detrás de una puerta, él mismo también es una puerta” (29). El tiempo es elástico, es *para siempre*, aunque solo sea mientras dure el juego, hasta el cierre de ese tiempo alterado, el retorno súbito a la normalidad tranquilizadora y cotidiana. Al abandonar el reino de lo imaginario, lo invisible estalla y recuperamos con placer anticipado la propia identidad. Los “escondrijos” trazan así otro posible mapa del territorio vital de la infancia, donde sumergirse enajenando el sentido convencional de las cosas, construyendo una constelación “del otro lado” o disfrutando de su cara oculta, de su alteridad.

Figura 8_ Izquierda: Marcel Breuer, *Mesas nido* (1925), tres posiciones. Derecha: Josef Albers, *Mesas nido* (1926-1927), tres posiciones. Fuente: elaboración propia.

Figura 9_ Izquierda: Dibujo infantil de niña (dos años y siete meses): una teselación primigenia. Fuente: Escuelas Infantiles municipales de Pamplona. Derecha: Charlotte Perriand, *Pétalo*, 1951, tres posiciones. Fuente: elaboración propia.

Figura 10_ Izquierda: serie de matrioskas. Fuente: Stephen Edmonds, Melbourne, Australia, CC BY-SA 2.0. File: Matryoshka dolls. Centro: combinación de la Torre Rosa y la Escalera Montessori. Derecha: serie de mesas nido *hEXtable*. Fuente: eslava y tejada arquitectos.

La escritora Marisa Madieri inicia *Verde agua* (2000) con un recuerdo de su niñez. Nos encontramos recorriendo con sus *ojos de niña* el espacio bajo la mesa en el vestíbulo doméstico e íntimo, de la casa de su abuela: una mirada de introspección hacia un ámbito protector, creado conjuntamente por los planos envolventes de mesa, pared y suelo: “Contra una pared se apoyaba una gran mesa de madera maciza con patas extrañas, ora delgadas, ora voluptuosamente abultadas, que terminaban en grandes bulbos” (9).



Sus dedos infantiles recorrían las curvas y recovecos que recuerda, en la penumbra; unas patas de madera que evoca cual piernas, tobillos y pantorrillas, sintiendo la duración del recorrido de sus manos, “tocando” la experiencia: “En el largo recorrido entre la mesa y el suelo, su redondez a veces cedía bruscamente ante la angulosidad de un cubo. Para después recomponerse enseguida en un nuevo y ágil tobillo o en una robusta pantorrilla” (Madieri 2000, 9). En el largo recorrido entre la mesa y el suelo, en sus accidentes táctiles y sus medidas, sentimos la dimensión vivencial, que implica el tiempo sentido en la distancia recorrida, desvelando así la escala infantil de forma lírica, sin necesidad del contraste con el mundo adulto. El espacio bajo la mesa, ámbito primigenio, lugar habitable, se recuerda en lo corpóreo; los dedos tocan las cosas y estas se animan como seres protagonistas de un íntimo refugio, pues el entorno doméstico es también el ámbito de los afectos: “Mis dedos infantiles recorrían poco a poco aquellas curvas y aquellos recovecos, descubriendo nidos secretos de polvo que ni siquiera el riguroso y tal vez excesivo amor de la abuela por la limpieza lograba alcanzar” (Madieri 2000, 9).

El espacio bajo la mesa —por encima de cuyo nivel insistían en vivir los adultos— aparece también en “Influencias tempranas”, el fragmento autobiográfico del arquitecto Richard Neutra, donde el ámbito de exploración infantil, “ese piano grande, bajo cuyo vientre había una cueva acogedora” (2013, 47), implica la visión transformada del mundo del adulto y sus dimensiones, desde la proximidad con el suelo: “el piso conservaba su condición de mundo dilatado que convenía explorar” (47) Imagen del piano que nos recuerda también Ines-Table, el juego de Miralles (fig.11).

Un texto que también acerca sus reflexiones sobre la casa es el del arquitecto Xavier Monteys (2014, 36). Bruno Munari explora también el vínculo entre el hábitat adulto y el *abitacolo* de la infancia, el espacio propio que no tuvo en su niñez y que reclama con su diseño y a través de sus acciones performativas. Algunos espacios cotidianos, revisitados a través del recuerdo, se erigen como un rico acervo para su exploración a través del diseño: nos emplazamos por tanto dentro de un armario, tras la puerta o bajo la mesa, todos ellos son escenarios cotidianos, disponibles y maravillosos.

DEL RELATO ÍNTIMO A LA ACCIÓN CONSTRUCTIVA

Sustentar el plano de la mesa aparece como el interrogante final del proceso de diseño, para lo cual se opta por reutilizar una versión existente de la clásica pata de madera laminada curvada, patentada por Alvar Aalto, en 1934 (fig. 11), que a lo largo de este tiempo apenas ha hecho su aparición en la escuela. Con sus diferentes alturas surge, bajo las mesas, oculto, un bosque por descubrir, un territorio, un pequeño mundo. El color se escapa y se esconde bajo la mesa, en la cara inferior del tablero, dejando su superficie en blanco. La escalera de alturas de las mesas provoca el reflejo del color de cada mesa sobre la inferior, lo que crea un halo de color luz que seduce la mirada e invita a descubrir su lado oculto (fig. 12).

La disposición en remolino de las patas (figs. 12 y 13) permite agrupar las mesas sin interferencias. El espacio “bajo la mesa” nos traslada a recordar un tiempo y un ámbito de infancia, una experiencia recurrente y pregnante en la memoria: la oscuridad bajo la mesa camilla, la solidez de las patas o la temperatura del suelo de la casa con los pies fríos de andar descalzos...

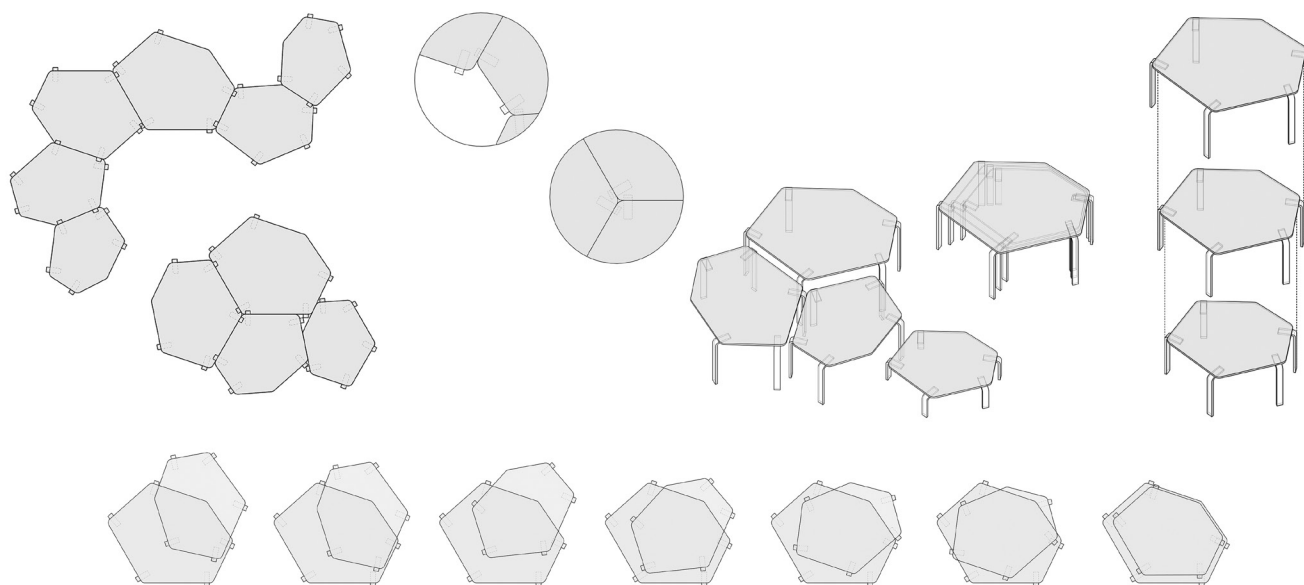
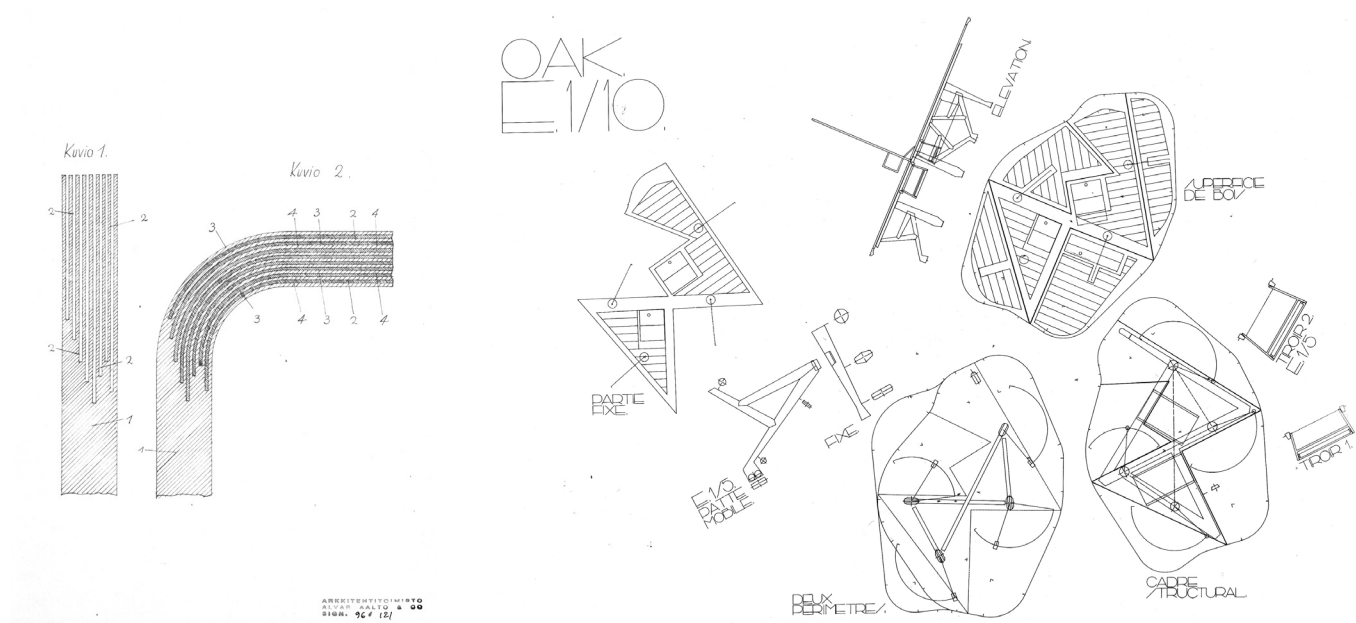
Iniciamos el presente artículo con un fragmento de “La mesa blanca”, el recuerdo de infancia del arquitecto Alvar Aalto, aquella enorme mesa sobre la que su padre extendía los mapas de la geografía finlandesa, que cartografiaba trabajando con instrumentos de precisión, mientras él, un niño, era el privilegiado habitante del espacio inferior (Cabanellas et al. 2005). Aalto recuerda el espacio entre las patas de la mesa, percibido a la escala infantil como una plaza o un templo cuyo habitante único es el niño hasta que, conforme crece, accede al nivel superior: “Yo fui el habitante del nivel inferior desde que comencé a gatear

Figura 11_ Izquierda: Alvar Aalto, patente de la pata de madera laminada, 1934. Fuente: Aalto Foundation. Derecha: Enric Miralles. Ines-Table, 1993, singular mesa con una superficie de 15 m2. Fuente: Cortesía Fundació Enric Miralles y Benedetta Tagliabue EMBT Architects.

Figura 13_ Solución y disposición de la pata en relación con la geometría de las piezas. Fuente: eslava y tejada arquitectos⁵.

Figura 12_ Serie de imágenes del espacio inferior y niñas, jugando bajo el reflejo de color de la mesa *hExTable*. Fuente: eslava y tejada arquitectos y escuela de Arbizu.

⁵ En la elaboración del material gráfico se ha contado con la colaboración de Guillermo Perales y Javier Ordóñez.



a cuatro patas. Parecía una espaciosa plaza, tan solo dominada por mí. Después alcancé la madurez suficiente para mudarme al nivel superior, al mismo tablero de la mesa blanca" (Aalto 2000, 16 y 17). Como un horizonte, el plano de la mesa divide lo real y lo imaginario, conecta el mundo inferior y el superior: una bisagra entre ambos mundos, el de la infancia y el adulto. Es en la escena inferior donde lo real se transforma en clave imaginaria, y es esta riqueza la que se transporta al del superior, transformando el gran plano blanco en metáfora del crecimiento y raíz de su personal manifiesto creativo, expresión de las *opciones múltiples* vitales, de la infinitud de lo posible.

Esperamos que estas vivencias primordiales aparezcan también con *hExTable* (fig. 14), pues sentimos que estuvieron en su gestación, integrando el impulso creativo con las condiciones que lo hacen viable, buscando hacer posibles otras acciones, configurando entornos escolares diversos y disfrutándolos.

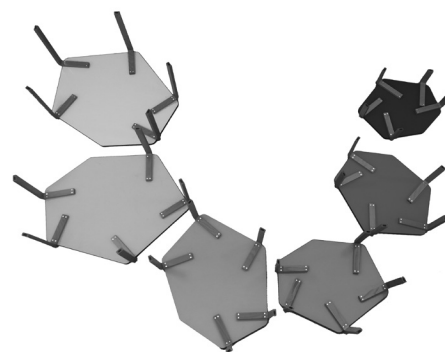


Figura 14_ *hExTable*, 2019. El otro lado de las cosas.
Fuente: eslava y tejada arquitectos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvar. 2000. *Alvar Aalto, de palabra y por escrito*, editado por Göran Schildt. El Escorial: El Croquis.
2. Ader, Jean. 1977. *La escuela de opciones múltiples: Sus incidencias sobre las construcciones escolares*, 1. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
3. Baudrillard, Jean. 1999. *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
4. Benjamin, Walter. 2011. *Infancia en Berlín hacia el mil novecientos*. Madrid: Abada.
5. Bonàs, Meritxell. 2010. "El espacio vacío: Tiempos y espacios de posibilidades". *Aula de Innovación Educativa*, n.º 193-194: 32-35.
6. Cabanellas, Isabel, Clara Eslava, Alfredo Hoyuelos, Raquel Polonio, Miguel Tejada y Walter Fornasa. 2005. *Territorios de la infancia*. Barcelona: Graó.
7. Carbonell, Jaume. 2017. *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
8. Castro, Julio. 2007. *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y nueva educación*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
9. Caudill, W. Wayne. 1954. *Toward Better School Design*. New York: F. W. Dodge Corporation. <https://archive.org/details/towardbetterscho00caud/page/34/mode/2up>
10. Consejo Escolar de Navarra. 2016. "Identidad y futuro en Sakana". <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/2016/04/29/identidad-y-futuro-en-sakana/>
11. Del Olmo, Carolina. 2013. *¿Dónde está mi tribu? Maternidad y crianza en una sociedad individualista*. Madrid: Clave Intelectual.
12. Deleuze, Gilles. 2002/1972. *Repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
13. Ogata, Amy F. 2013. "Building Creativity in Postwar Schools". En *Designing the Creative Child*, 105-147. Minnesota: University of Minnesota.
14. Garcés, Marina. 2013. *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
15. Garcés, Marina. 2020. *Escuela de aprendices*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
16. Kozlovsky, Roy. 2010. "The Architecture of Educare: Motion and Emotion in Postwar Educational Spaces". *History of Education* 6, n.º 39: 695-712.
17. Madieri, Marisa. 1987. *Verde agua*. 1987. Barcelona: Minúscula.
18. Montessori, María. 2002. *Teaching Materials 1813-1935, Furniture and architecture*. Berlín: Prestel.
19. Monteys, Xabier. 2014. *Casa collage*. Barcelona: Gustavo Gili.
20. Neutra, Richard. 2013/1972. *Vida y forma*. San Francisco: Atara Press.
21. Nicholson, Simon. 1971. "The Loose Parts Theory". *Landscape Architecture* 62: 30-34.
22. Peláez, Alfredo. 2020. "El aula como mobiliario: Estrategias modernas para un escenario escolar contemporáneo". *A&P Continuidad* 7, n.º 13: 62-71.
23. Peláez, Alfredo. 2021. "El aula integral del Ministerio de Obras Públicas de la República Oriental del Uruguay (1954-1973)". Tesis doctoral, Universidad de la República.
24. Pineau, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso. 2001. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.