

Aprendiendo del territorio: la arquitectura como posibilidad de transformación

Learning from the territory: Architecture as a possibility of transformation

El artículo es una reflexión teórica y metodológica sobre la relación entre arquitectura, infancias y educación. Para ello, identifica la posibilidad de educar desde el propio territorio, desde una perspectiva transdisciplinar que valore como fundamental la extensión universitaria, y observa la escuela como un espacio con potencial educativo territorial. También critica las formas de hacer y pensar la arquitectura, especialmente en cuanto a la formación en el área, mostrando nuevas posibilidades de actuación a partir de dos estudios de caso en escuelas públicas de la periferia del Distrito Federal de Brasil, utilizando metodologías activas en el contexto de la investigación-acción.

Palabras clave: infancias, arquitectura, escuela, derecho a la ciudad, territorio educativo, transformación, participación.

A theoretical-methodological reflection on the relationship between Architecture and Urbanism, childhoods, and basic education is presented here. Identifying the possibility of education from the territory itself, in a transdisciplinary perspective and that values the university outreach as something fundamental in this process, observing the school as a space with territorial educational potential. There is also a critique of the ways of doing and thinking about architecture, especially with regard to training in the area, demonstrating new possibilities of action from two case studies from public schools in the outskirts of the Federal District — Brazil, using active methodologies within the scope of Action Research.

Keywords: childhood, architecture, school, right to the city, educational territory, transformation, participation.

Ana Luiza Aureliano Silva
alaurelianosalva@gmail.com
Facultad de Arquitectura y Urbanismo,
Universidad de Brasilia

Liza Maria Souza de Andrade
lizamsa@gmail.com
Facultad de Arquitectura y Urbanismo,
Universidad de Brasilia

Caroline Soares Nogueira
caroline.soares.nogueira@gmail.com
Facultad de Arquitectura y Urbanismo,
Universidad de Brasilia

Natália Maria Machado Côrtes
nataliamachadocortes@gmail.com
Facultad de Arquitectura y Urbanismo,
Universidad de Brasilia

DOI: <https://doi.org/10.18389/dearq35.2023.05>

INTRODUCCIÓN

Existe una potencialidad compleja y plural en el territorio latinoamericano, muchas veces suprimida por la importación de ideas y filosofías eurocéntricas, que provocan la represión de otras culturas, frutos del propio territorio. En este contexto, hablar del espacio urbano presupone una lectura interseccional de los espacios, una lectura que considera los marcadores sociales presentes en el territorio. Las desigualdades urbanas son el reflejo de un sistema de reproducción económica y política que secuestra las formas de vivir y percibir la ciudad, rigiendo los movimientos de los cuerpos en el lugar. El pensamiento de los espacios, con algunas excepciones, se ha basado en un modelo "tipo" de ser humano que responde bien a las perspectivas de mantenimiento de un modelo productivo, como afirma Tonucci: "tomando como parámetro un ciudadano medio con las características de adulto, hombre y trabajador, y que corresponde al elector fuerte" (2015, 558). Como posibilidad de transformación de las ciudades, Tonucci (2015) propone tomar a los niños como parámetro.

Atravesado por diferentes culturas, el espacio urbano en América Latina tiene en sí mismo un enorme potencial pedagógico, e incluso emancipador si hablamos de una educación liberadora. Una pedagogía de estas ciudades, de estos espacios y territorios puede ser un camino en la lucha contrahegemónica, especialmente si consideramos a los niños sujetos en este proceso, que representan lo contrario al "hombre tipo". También es el papel de la arquitectura y el urbanismo como ciencia social aplicada ser parte de este movimiento de valorización de la cultura latinoamericana y de la insurgencia de una pedagogía que se consolida en el territorio, sobre todo si consideramos la arquitectura como política.

En el contexto brasileño, el debate sobre las ciudades no suele formar parte del día a día de la mayoría de las personas que ocupan estos espacios, lo que avala la existencia de lo que Maricato (2002) denominó *analfabetismo urbano*. Para la autora, el *urbanês*, presente en las leyes y en la planificación urbana, no se acerca a la apropiación cotidiana de aquellos quienes viven en las ciudades. Las ciudades brasileñas siguen un modelo de producción capitalista y esto ha configurado la forma de ver y vivir la ciudad, de gestionar las ciudades y, principalmente, ha presentado límites a la consecución del efectivo "derecho a la ciudad". Lefebvre (2001) nos recuerda que el "derecho a la ciudad" es un clamor, una necesidad de todos los hombres y mujeres de reclamar, de gritar, de exigir derechos fundamentales para su reproducción en la ciudad.

Una nueva mirada sobre el pensar/hacer de la arquitectura nos orienta hacia otras formas de actuación que la hagan cumplir con su función social, lo que presupone también repensar la enseñanza en este ámbito. Brasilia es un ejemplo de ciudad construida sobre un pensamiento productivista, que prioriza el automóvil y reproduce las desigualdades sociales, al expulsar a los grupos sociales excluidos. En este contexto, nace la necesidad del Grupo de Investigación y Extensión Periférico-Trabajos Emergentes, que propone una nueva mirada sobre el territorio, valorando la función social de la arquitectura y permitiendo a los estudiantes tener contacto con la realidad del espacio vivido. El grupo viene trabajando con "asesorías sociotécnicas de resistencia" en territorios populares y trata la enseñanza-investigación-extensión como un continuo, a través del desarrollo de innovaciones en los procesos de enseñanza con metodologías activas y de inclusión social. Estas experiencias se viven como una construcción social para promover un doble intercambio de conocimientos: entre los investigadores/estudiantes y la comunidad, y entre esta y la universidad.

En la línea de investigación "Educación y arquitectura y urbanismo", el grupo también ha trabajado estrechamente con niños y ha utilizado el contexto escolar como una poderosa interfaz en la relación entre ellos y el espacio urbano y entre el proceso de diseño y construcción de espacios. A partir de los relatos expuestos aquí de dos experiencias en escuelas del sistema público de enseñanza en regiones periféricas del Distrito Federal (Brasilia), este artículo presenta caminos posibles, desde estas acciones en el territorio, que tuvieron la investigación-acción

Es necesario pensar el espacio con sesgo político y potencial educativo, para que desde el espacio se pueda constituir, junto con los niños, una nueva mirada sobre el lugar: un “territorio educativo”.

como metodología. Ambas experiencias buscaron construir posibilidades para la inserción del tema de la arquitectura en las escuelas mediante la colaboración entre los conocimientos técnicos y populares de los territorios locales, teniendo en ellos la construcción de nuevos parámetros para el mantenimiento de los espacios en las ciudades. Las acciones se llevaron a cabo a través de una red de colaboración entre el grupo de investigación y extensión Periférico, tres escuelas públicas y dos estudiantes de grado en el contexto de su trabajo final de graduación en Arquitectura y Urbanismo en la Universidad de Brasilia (FAU-UnB).

NUEVAS PRÁCTICAS POSIBLES: ARQUITECTURA-EDUCACIÓN-INFANCIA

Tradicionalmente, la inclusión de la arquitectura y el urbanismo en el mercado de trabajo formal colabora en el mantenimiento de un *statu quo* de la profesión, al tiempo que borra su función social e influye en la enseñanza y producción de conocimiento en el área, muchas veces más asociada con el tecnicismo y con la importación de normas y conceptos que a la valorización del conocimiento local. No es posible aprender sobre las ciudades, los espacios, la ocupación urbana, la arquitectura y el urbanismo solo en las aulas y la teoría. Debemos buscar en el espacio de la ciudad, como encuentro de símbolos, culturas e historias, el espacio para el aprendizaje mutuo, empezando a construir un aprendizaje integrador, que incorpore varios saberes.

Partimos de la premisa de la educación freiriana, donde “educar es un acto político”, es cuestionar, problematizar, sacudir, resistir a ese mundo que es menos mundo, entendiendo el espacio urbano como una construcción colectiva y la arquitectura y el urbanismo como poderosas herramientas en la construcción y mantenimiento de la ciudadanía por parte de los sujetos (Freire 1991). En este contexto, asocia la educación, la arquitectura y el urbanismo como herramientas de transformación cotidiana y de acción política que se desarrollaron en las experiencias aquí relatadas, a partir del potencial transformador de la extensión universitaria como medio para la construcción del conocimiento, y de las metodologías participativas llevadas a cabo con los niños como forma de construir el espacio.

La educación es una vía potencial para combatir el analfabetismo urbano y lograr la emancipación social y el derecho a la ciudad. Una vez que la ciudad pueda educar y ser simultáneamente objeto, por los símbolos, signos e historias que añada, y ser de hecho el objeto aprehendido por los alumnos, al fin y al cabo, habrá “una pedagogía innegable en la materialidad del espacio” (Freire 1996, 45). Necesitamos, cada vez más, volver a conectar la cuestión urbana con la experiencia de los espacios. La propuesta de erradicar el analfabetismo urbano está vinculada con la idea de una educación que considere a los alumnos sujetos multidimensionales y que vivencien las ciudades como territorios educativos.

La toma de conciencia de lo que somos nos lleva a la transformación del mundo y la toma de conciencia se hace desde una perspectiva de educación contrahegemónica, capaz de convertir el pensamiento cognitivo desde lo que Dagnino (2019) llama “adecuación sociotécnica”. Anunciado por el autor como una “postura comprometida y optimista” frente a lo que se plantea como pensamiento cognitivo, el asesoramiento sociotécnico se configura como una construcción social, “y puede ser rediseñado a través de la politización e interiorización de valores e intereses alternativos, así como la observación de preceptos de pluralidad, control interno y a priori democrático, en las instituciones donde habitualmente se produce” (Dagnino 2019, 49). En otras palabras, es un nuevo pensamiento para lo que consideramos ciencia y tecnología, para la educación y la acción en los territorios.

Aprender con el espacio, junto con los niños, aporta a la arquitectura nuevas perspectivas como ciencia. El reconocimiento de la ciudad, de lo urbano como espacio de emancipación, implica el conocimiento y la aprehensión de este espacio

y la comprensión del concepto de territorio, de una reconfiguración del pensamiento desde el territorio. Una construcción que se revela en la manifestación del “espacio diferencial” descrito por Lefebvre (1974), en el que un “espacio diferente” puede surgir de las propias diferencias entre los individuos, un “espacio-proceso, un espacio socialmente construido” (Haesbaert 2014, 58). Una práctica espacial que converge con el acto de “conocer las posibilidades existentes y escribir una nueva historia” a partir de los resultados de la universalidad presente en la experiencia de los espacios. Para Haesbaert, el concepto de territorio tiene que ver con la “mirada sobre el espacio geográfico”, con “enfoque en las relaciones espacio/poder” (2014, 55), y se puede distinguir, según los sujetos en cuestión, como categoría de análisis, categoría práctica y categoría normativa. Este último responde a lo que el territorio “debe ser, desde ciertos intereses políticos” (55). Con una doble connotación “material y simbólica” (57), el territorio tiene que ver con el poder y con la posibilidad, con la apropiación efectiva. El autor caracteriza el territorio, como “espacio-tiempo vivido”, como “siempre múltiple, diverso y complejo” en contraposición al territorio “monofuncional”, propuesto y reproducido por la lógica capitalista hegemónica (58).

Mientras el territorio se encuentre “inmerso en relaciones de dominación y/o apropiación sociedad-espacio” (Haesbaert 2014, 58) es posible afirmar, tomando el espacio socialmente producido descrito por Lefebvre, que estas conceptualizaciones del espacio y lugar se traducirán en la materialidad y en la relación de lo vivido en las ciudades con la pluralidad de las dinámicas del espacio-tiempo, y que se acercarán al significado del territorio, que debe ser considerado en la “multiplicidad de sus manifestaciones”. Como categoría de práctica, el territorio puede verse como “un fin en sí mismo” (60), como un recurso contrahegemónico, en la manifestación del “espacio diferencial” (Lefebvre 1974), el espacio de la emancipación o el territorio como política, constitutivo de la dimensión simbólica del territorio.

En un sentido de territorio como práctica política, y en busca de su reconfiguración como categoría normativa que pueda subvertir la lógica dominante, nos adentramos aquí en la idea del *territorio educativo*, pensándolo como una práctica para constituir o reconfigurar espacios y políticas desde lo vivido. Pensamos en el territorio educativo como una configuración que se puede crear, identificar o potenciar desde el espacio construido, desde el espacio-escuela, estableciendo una relación dialógica y plural de la escuela con el lugar y de la arquitectura con la infancia desde este espacio, una relación de aprendizaje y construcción mutua. Es necesario pensar el espacio con sesgo político y potencial educativo, para que desde el espacio se pueda constituir, junto con los niños, una nueva mirada sobre el lugar: un “territorio educativo”. Comprender y relacionar las dinámicas infancia-escuela-ciudad es fundamental en este proceso, para combatir un estándar típico y reproductivo de la ciudad basado en procesos homogeneizadores. El territorio educativo educa en el espacio y sobre este, al tiempo que modifica la relación con la ciudad, con el espacio construido y con la educación. La posibilidad del territorio educativo desde el espacio construido, desde las escuelas, genera dinámicas que transforman: modifican el espacio desde la perspectiva política del lugar, reconfiguran la posibilidad en relación con lo aparentemente establecido y abren espacio para la transformación física y social.

Azevedo, Rheingantz y Costa reconocen la escuela como “artefacto”, al considerar la subjetividad y el valor simbólico de los territorios y afirman: “La escuela ya no puede estar desconectada de la ciudad: la separación entre ambas no se ajusta a la realidad actual” (2016, 21). Esta noción de artefacto entiende que este, desde una perspectiva “sociotécnica”, es el resultado de la compleja diversidad de relaciones que realiza: “una mediación con el mundo, con otras personas y con el objeto”. En este sentido “entender la escuela como artefacto es poner el acento en comprender cómo realiza esta mediación con el mundo” (22). Así, es posible, por tanto, constituir fortalecer o identificar los territorios educativos desde las escuelas y con las escuelas.

Pensando en la posibilidad del territorio educativo, hacemos posible “devolver la calle a los niños” y “devolver los niños a la calle”, como decía Paulo Freire.

A finales de la década de los noventa, Lima nos advertía: “los adultos nos apoderamos de los espacios de los niños y los transformamos en instrumentos de dominación” (1989, 10). Pensando en la posibilidad del territorio educativo, hacemos posible “devolver la calle a los niños” y “devolver los niños a la calle”, como decía Paulo Freire. Devolver la posibilidad de una construcción política del espacio desde la multiplicidad de sentidos, de los territorios. Es preciso encontrar en los niños un parámetro para la construcción y mantenimiento de las ciudades, constituyendo este proceso con ellos y construyendo un territorio educativo y una territorialidad activa, política, transformadora, contrahegemónica.

ACTIVANDO LOS TERRITORIOS EDUCATIVOS CON LOS NIÑOS

La premisa de las experiencias que aquí se presentan es la de una investigación participativa que se lleva a cabo desde la extensión universitaria, con la metodología de investigación-acción —en la que los sujetos de la investigación no solo participan, sino que desarrollan el proyecto—, que parte de la perspectiva de un territorio educativo, así como de la realidad vivida y compartida por los niños en el contexto escolar. La metodología utilizada presupone una escucha activa, donde la práctica de la acción colectiva, social e individual colabora en la producción de conocimiento y conciencia que contribuyen de forma orgánica a la acción transformadora (Thiollent 1986).

Las acciones cooperativas se constituyeron en un proceso participativo, cuyo fin era culminar en la proposición de alternativas a los problemas encontrados. Ello dio como resultado el trabajo final de graduación y se desarrolló con la presencia activa de los alumnos, quienes buscaron establecer una relación entre conocimiento, acción y participación. Otros aspectos fueron fundamentales en el transcurso de las experiencias, como: la relación entre el conocimiento formal e informal, que buscaba establecer o mejorar la comunicación entre todos los involucrados; la capacidad de aprendizaje, asociada con el proceso de investigación/extensión; el papel de la teoría en la elaboración de un plan de acción, y la posibilidad de experimentación a partir del contacto profundo con el contexto local.

También se consideró en este proceso el concepto de *adecuación sociotécnica*, utilizado por el grupo Periférico, en el que los sujetos del conocimiento científico comparten sus códigos técnicos con los sujetos sociales organizados, un verdadero “interaccionismo pedagógico y socio-técnico” (Andrade et al. 2019; Neder 2016). En el ámbito sociotécnico, el arquitecto y urbanista parte inicialmente del análisis del contexto físico y social con la participación de los estudiantes. Así, el conjunto de impresiones de alumnos, profesores y arquitectos podría llegar a propuestas factibles al contexto socioterritorial de la escuela, desde los escenarios soñados de un territorio educativo. Todo este proceso se resumió en dos diagramas de flujo (figs. 1 y 2).

MAESTRO IMAGINARIO

La experiencia del proyecto *Maestro imaginario* se llevó a cabo en dos escuelas públicas ubicadas en el sector residencial Mestre D’armas, en Planaltina, región administrativa del Distrito Federal (Brasil), con niños de entre ocho y diez años. Estuvo dedicada al movimiento de redescubrimiento de la ciudad por parte de los niños, para contribuir a la construcción de una ciudad más acogedora e inclusiva. A través de talleres desarrollados conjuntamente con los profesores, los residentes voluntarios y el investigador, las actividades se plantearon en las clases de tercer y quinto grado.

El uso de un lenguaje y unos materiales accesibles a través de la narración de cuentos, los dibujos, la creación de personajes, la lectura de mapas y las maquetas físicas motivó a los niños a trabajar en la comprensión del territorio y la noción espacial, explorando el contexto local y descubriendo sus características,

su potencial y los problemas existentes. A lo largo de los encuentros, se animó a los niños a explorar su imaginación y remodelar la ciudad: transformarla en la ciudad de sus sueños, trabajando en la inclusión de la participación infantil en la construcción de los espacios urbanos locales.

El proyecto presentado a las instituciones CED Pompílio y CEF JK fue perfeccionado con la comunidad escolar. Se propusieron actividades lúdicas como forma de escuchar activamente la voluntad e impresiones de los niños sobre la ciudad, fomentando —mediante talleres y juegos— el potencial imaginativo y la percepción del territorio. Las actividades realizadas en el ámbito escolar permitieron el reconocimiento y la pertenencia territorial, así como el rescate de la historia local.

Al dibujar mapas afectivos, los niños identificaron y transformaron puntos importantes en los caminos entre el hogar y la escuela. La narración de cuentos generó la leyenda del “maestro imaginario”, que rescató a personajes históricos y los transformó en maestros con superpoderes, capaces de mejorar el barrio. En grupos, los alumnos elaboraron colectivamente sus propios maestros imaginarios llenos de sueños y propuestas. En los murales de palabras propusieron cuestiones clave sobre la ciudad y señalaron mejoras, destacando temas como educación, seguridad, ocio y respeto a la diversidad. Debatieron sobre la importancia de las profesiones, el estudio y la participación comunitaria para el funcionamiento de la ciudad, además de elegir y construir modelos de tres áreas principales del barrio, reconociendo su potencial y sugiriendo nuevas ideas (fig. 1).

Todos los datos recogidos durante las actividades condujeron a la creación de escenarios imaginarios en “lugares clave” del barrio. Las ideas de los niños, sumadas a la visión técnica del estudiante de posgrado, los profesores y los miembros de la comunidad, dieron como resultado propuestas para transformar el espacio, que convirtieron diversos espacios en lugares lúdicos de mayor calidad. La premisa en el establecimiento de posibles cambios para el sitio, incluyendo a los niños en el proceso, se logró al proponer escenarios con el potencial de convertirse en realidad, porque contribuyen a la construcción de

Figura 1_Flujograma de las actividades del proyecto *Maestro imaginario*. Fuente: elaborado propia.



la ciudad de los sueños, deseada e imaginada por los niños. Este proyecto fue recopilado en un cuaderno físico —donado a la escuela— por el estudiante graduado y presentado tanto a la comunidad escolar en eventos locales como a la comunidad universitaria.

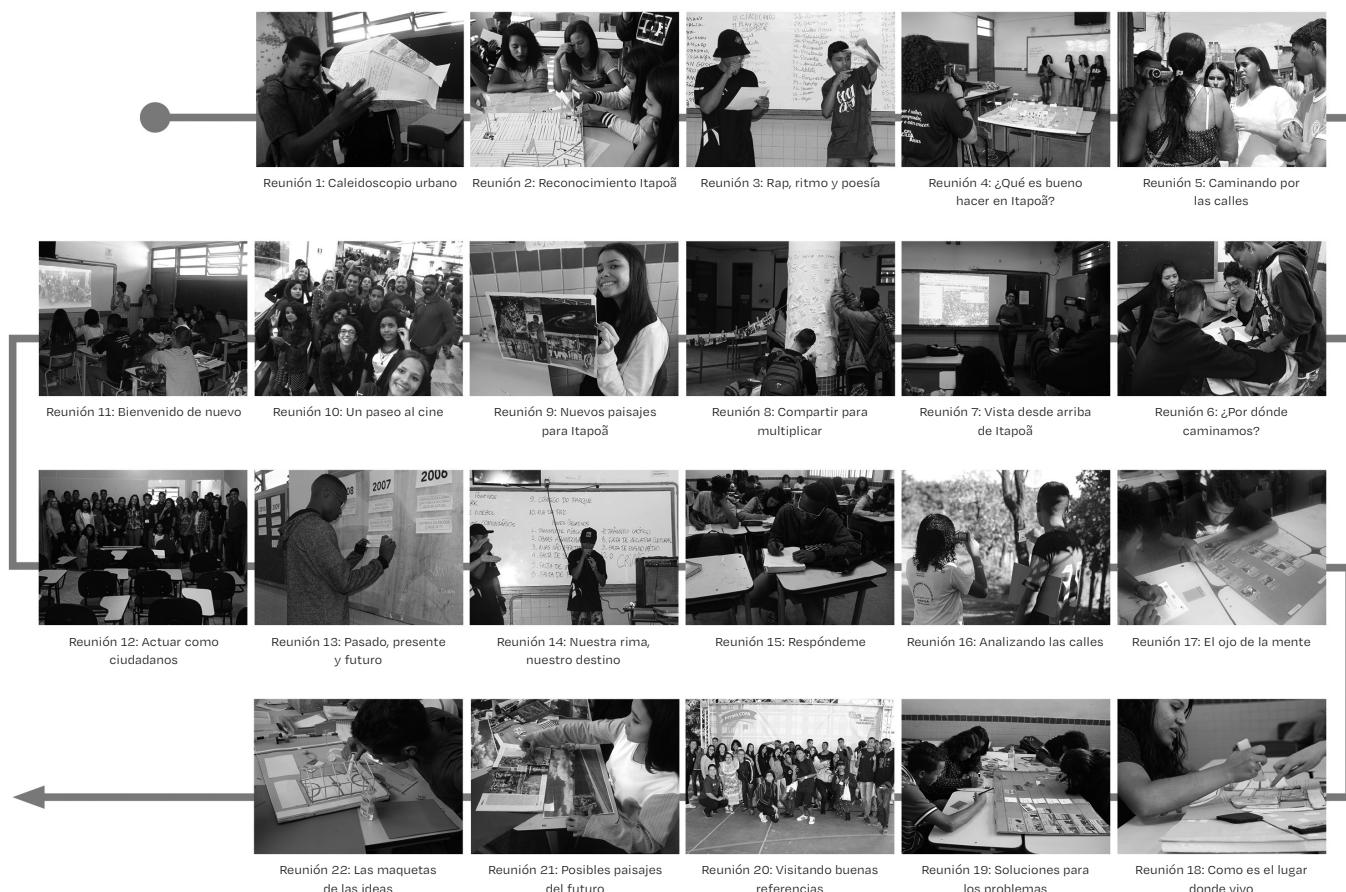
El proyecto, realizado mediante procesos participativos de la comunidad, dio objetivos reales al trabajo académico, que aportaron a la educación cívica de los niños. Se entiende que el papel del arquitecto se acerca más a la identificación de las demandas y propuestas colectivas, al superar la identidad del arquitecto como dueño de todos los conocimientos y soluciones. A lo largo del proceso, quedó clara esa laguna didáctica existente en la formación de los arquitectos, para que puedan tener una acción directa dentro de las escuelas, y fue reconstruida en este proceso, mediante un sistema de acción-reflexión-acción, propio de la metodología de investigación-acción. Entre los resultados obtenidos, destaca el desarrollo del proyecto, que sigue activo y se ha conseguido la continuidad y el apoyo a través de la subvención gubernamental.

PROYECTO RIMA: HACIENDO DE LA CIUDAD UNA GRAN EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

La experiencia del proyecto *Rima* se llevó a cabo en una escuela pública CEF Dra. Zilda Arns, ubicada en Itapoã, región administrativa del Distrito Federal (Brasil), con adolescentes de entre catorce y dieciocho años de edad, de los últimos años de la secundaria.

El territorio donde estudiaban y vivían era la base para el desarrollo de actividades cuyos pilares eran la creatividad y la interdisciplinariedad. En cada actividad se experimentó una herramienta para despertar y concienciar sobre sus capacidades artísticas, su autonomía, su lugar para hablar, su pertenencia, sus derechos y deberes ciudadanos. Las reuniones se celebraron semanalmente en lugares más allá de los muros de la escuela para trazar otros espacios de aprendizaje junto con los alumnos.

Figura 2_ Flujograma de las actividades del proyecto *Rima*.
Fuente: elaboración propia.



Las actividades se llevaron a cabo con metodologías adaptadas o creadas para el contexto, en función del grupo de edad y de los intereses particulares de los alumnos, que se encontraban desmotivados a asistir a la escuela, debido a sus diferencias de edad, grado y vulnerabilidades socioeconómicas. Fue una experiencia orgánica, basada en la metodología de la investigación-acción, en una búsqueda continua para facilitar la comprensión de la percepción de los jóvenes sobre las cuestiones sociales y urbanas del lugar donde vivían, mediante un aprendizaje horizontal y multidisciplinar (entre la geografía, la historia, el portugués y las artes), para estimular a los estudiantes a asistir a la escuela. La mayoría de las actividades se desarrollaron en grupo, siguiendo los principios de cooperación, colaboración y autonomía (fig. 2).

La educomunicación fue una de las herramientas que más despertó el interés de los alumnos, ya que de forma espontánea y auténtica retrataron y entrevistaron tanto a sus propios compañeros como a personas que conocieron en la calle sobre los temas tratados.

Muchos de los registros de las actividades en fotos y videos fueron realizados por los propios estudiantes durante las reuniones. Retrataron y entrevistaron, de forma espontánea y auténtica, tanto a sus propios compañeros como a las personas con las que se cruzaron en la calle, sobre los temas tratados.

La escucha y los datos recogidos durante el curso, más la visión técnica del estudiante de posgrado, dieron como resultado la descodificación de los parámetros espaciales locales y la proposición de escenarios factibles para transformar la región en un territorio educativo. El estilo musical y el movimiento cultural del rap resultaron ser el instrumento más eficaz de la pedagogía urbana en ese contexto; exploramos la escritura y la improvisación de rimas, basadas en sus percepciones del espacio urbano que rodea la escuela. Esta práctica aumentó el significado del acto de aprendizaje de los alumnos, a través del lenguaje poético-musical de reflexión y denuncia de las cuestiones urbanas vinculadas con la expresión de la identidad, el reconocimiento social y la formulación de demandas sociopolíticas relacionadas con la vida cotidiana de las periferias. Así, este proyecto pudo corroborar que esos adolescentes desarrollaron miradas más atentas y percepciones más críticas sobre la realidad socioespacial y económica en la que vivían. Una educación ciudadana que logró despertarlos para exigir y proponer mejoras urbanas a la administración local.

El proyecto fue recopilado en un cuaderno físico, presentado y expuesto a la comunidad escolar y universitaria, junto con los alumnos participantes. El objetivo era lograr que adquirieran una nueva mirada (más crítica, consciente y política) del lugar donde vivieron y estudiaron, además de un mayor sentido de pertenencia.

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS

La asociación entre investigación y extensión, en la línea de la investigación-acción, tal y como se han desarrollado las actividades del grupo Periférico, permite el desarrollo de “una conciencia colectiva a nivel político y cultural sobre los problemas” (Thiollet 1986). No solo de los problemas, sino también, desde una perspectiva proyectual, colectiva y política, presenta la posibilidad de soluciones a través de la arquitectura y de una pedagogía del territorio. Se trata de posibilitar una experiencia educativa que valore al individuo y sus relaciones con el contexto en el proceso de aprendizaje.

La lectura del mundo donde viven los alumnos precede a la lectura de la palabra, en la visión freiriana. El acto de leer este mundo implica una lectura dentro y fuera de él (Freire 1989). Las experiencias relatadas entienden el espacio urbano como una construcción colectiva, que integra la arquitectura, la educación y la infancia. Explora el carácter generalista del arquitecto de la educación y su potencial transdisciplinario para disolver las barreras disciplinarias en las universidades para integrar áreas de conocimiento y otros saberes.

Ambas obras responden a la demanda de una comprensión de la arquitectura como herramienta de sensibilización, mostrando que es posible un diálogo entre la arquitectura y los niños en el contexto escolar y un cambio de las relaciones con el espacio construido y con las propuestas espaciales. Desde la perspectiva de la adaptación sociotécnica, las experiencias revelaron dos puntos fundamentales: la potencialidad pedagógica de los espacios a partir de su decodificación, a través de un enfoque pedagógico diferenciado, y la necesidad de una transformación en la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo que considere el título como una posibilidad de educación y acción.

CONCLUSIONES

Debemos incluir a los niños en el debate, en la construcción del aprendizaje con las ciudades y sobre estas, en los procesos del proyecto, creando nuevos códigos desde ellos y con ellos: ¡aprendamos a decodificar el espacio con ellos! El territorio como práctica política se manifiesta en el espacio social, así como el territorio educativo, que puede configurarse desde el espacio escolar y tener en los niños su construcción, como clave para pensar y repensar el espacio construido y la forma de construirlo.

Es posible y necesario buscar caminos alternativos a lo establecido, ampliando así las nociones de espacio y territorio, a través de la arquitectura. Acerca el área de conocimiento a la sociedad, cuestiona el *statu quo* y permite una dimensión más amplia y diversa de la arquitectura. Este camino puede estar dado por el aprendizaje de/en/con las ciudades, con la inserción del arquitecto y urbanista en el espacio de las escuelas y el acercamiento con la pluralidad de infancias existentes, hacia la posibilidad de una transformación también en otras áreas del conocimiento, a partir de las interacciones en el espacio, con la posibilidad de la emancipación del conocimiento.

Presentamos la idea del grado en arquitectura y urbanismo como una posibilidad de transformación, no solo de lo establecido para los procesos de formación del profesional, sino como un camino hacia una acción más humana y que facilite la función social de la arquitectura, a fin de potenciar el conocimiento local, el diálogo con los territorios y una dimensión más integral de la gestión y la política de las ciudades.

BIBLIOGRAFÍA

1. Andrade, Liza, Natália Lemos, Vânia Loureiro y Maria Emilia Monteiro. 2019. "Adequação sociotécnica para projetos de urbanismo participativo do grupo de pesquisa e extensão periférico". Anais do XVIII Enanpur, Natal.
2. Azevedo, Giselle, Paulo Rheingantz y Rodrigo Costa. 2015. "Educação integral e território educativo: Diálogos possíveis em um contexto complexo". En *Do espaço escolar ao território educativo: O lugar da arquitetura na conversa da Escola de Educação Integral com a cidade*, compilado por Giselle Azevedo, Vera Tângari y Paulo Rheingantz, 31-44. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ. <http://projedata.grupoprojetar.ct.ufrn.br/dspace/handle/123456789/1091>
3. Dagnino, Renato. 2019. *Tecnociência solidária: Um manual estratégico*. Marília: Lutas Anticapital.
4. Freire, Paulo. 1991. "A educação é um ato político". *Cadernos de Ciência*, n.º 24: 21-22.
5. Freire, Paulo. 1989. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados:Cortez.
6. Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
7. Haesbaert, Rogério. 2014. *Viver no limite*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
8. Lefebvre, Henri. 2001. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro.
9. Lefebvre, Henri. 1974. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
10. Lima, Mayumi. 1989. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.
11. Maricato, Ermínia. 2002. "Erradicar o analfabetismo urbanístico". *Revista Fase*. <https://labhab.fau.usp.br/2018/01/erradicar-o-analfabetismo-urbanistico/>
12. Neder, Ricardo. 2016. "Interacionismo sociotécnico e cultura de resistência em políticas de incubação de cooperativas populares". En *Democracia e economia solidária: Impasses e oportunidades*. Juazeiro do Norte: Universidade Federal do Cariri.
13. Thiolent, Michel. 1986. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
14. Tonucci, Francesca. 2015. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Grao. Versión Kindle.