

# Paisajes educativos: los entornos socioespaciales educativos como recursos para la arquitectura y la planificación urbana

\_\_\_\_ Educational landscapes: Socio-spatial educational environments as resources for architecture and urban planning

Este artículo constituye una reflexión en torno a las nociones de *paisajes educativos* y *entornos educativos socioespaciales*, y a cómo pueden contribuir a la práctica de la arquitectura y la planificación urbana para la promoción de un desarrollo urbano sostenible y balanceado. Tras una sucinta discusión conceptual y presentación de casos de estudio alemanes y peruanos, el espacio es reconocido como una categoría educativa en la medida en que la educación es una categoría espacial. A grandes rasgos, aunque se ha avanzado en la promoción y consecución de paisajes educativos y entornos educativos espaciales, persisten retos importantes para incorporarlos más decididamente a una práctica de la arquitectura y planificación urbana y, con ello, a los procesos de desarrollo urbano.

\_\_\_\_ Palabras clave: paisajes educativos, entornos educativos socioespaciales, arquitectura, planificación urbana, desarrollo urbano, Perú, Alemania.

This article reflects on the concepts of “educational landscapes” and “socio-spatial educational environments” and how they can inform the practice of architecture and urban planning for the promotion of a sustainable and balanced urban development. Following a brief conceptual discussion and presentation of case studies in Germany and Peru, space is recognized as an educational category inasmuch as education is a spatial category. In broad terms, the article concludes that, while progress has been made in the promotion and achievement of educational landscapes and socio-spatial educational environments, significant challenges remain to integrate them more decisively into architecture and urban planning practice and therewith to urban development processes.

\_\_\_\_ Keywords: educational landscapes, socio-spatial educational environments, architecture, urban planning, urban development, Peru, Germany.

Recibido: 10 de mayo de 2022. Aceptado: 28 de septiembre de 2022  
Cómo citar: Million, Angela y Castillo Ulloa, Ignacio. "Paisajes educativos: los entornos socioespaciales educativos como recursos para la arquitectura y la planificación urbana". *Dearq* no. 35 (2023): 62-73. DOI: <https://doi.org/10.18389/dearq35.2023.05>

## Angela Million

angela.uttke@tu-berlin.de  
Universidad Técnica de Berlín,  
Instituto de Planificación Urbana y Regional

## Ignacio Castillo Ulloa

i.castilloulloa@tu-berlin.de  
Universidad Técnica de Berlín,  
Instituto de Planificación Urbana y Regional

\_\_\_\_ DOI: <https://doi.org/10.18389/dearq33.2022.06>

## UNA FUSIÓN IMPENSABLE

Las cuestiones relativas al desarrollo urbano sostenible, con el advenimiento de la transición de una sociedad de servicios a una sociedad de la información (Castells 1996), se debate cada vez más en círculos de planificación urbana y arquitectura el tema de la educación como factor económico fundamental y progreso social en las ciudades y regiones; particularmente en el marco del desarrollo social urbano, donde la educación —entendida como oferta de escolarización o formación y su concomitante infraestructura— se discute como una forma de integración y participación social, al igual que de mitigación de la disparidad y creciente polarización socioespacial. Esto se debe, entre otras cosas, al hecho que, para promover la consecución práctica de un desarrollo urbano sostenible, se requiere una planificación interdepartamental e integral, la cual debe ser apoyada y sustentada en políticas públicas adecuadas de planificación y educación. Siendo esto así, la adquisición de conocimientos y habilidades, así como el aprendizaje continuo, plantean interrogantes como qué y cómo sería un contexto adecuado (desde barrios hasta ciudades y regiones) y, más específicamente, cómo se diseñan los espacios de aprendizaje, cuya materialidad es moldeada por el ejercicio de la arquitectura y la planificación urbana.

Dichos cuestionamientos se complementan con preguntas concretas sobre el desarrollo de la localidad y la configuración físico-material de la infraestructura educativa y social. Sendos aspectos, además, se materializan por medio de los programas de desarrollo urbano social, los cuales son, en buena lid, diseñados conjuntamente por planificadores urbanos y arquitectos e implementados por los gobiernos locales en sus respectivas jurisdicciones. Ahora bien, un camino para dilucidar cómo opera(ría) la interacción entre educación y entorno físico-espacial —esa “impensable fusión”— exige una comprensión más amplia sobre la noción de educación y cómo ello deriva en los conceptos *paisaje educativo* y *entornos socioespaciales educativos*<sup>1</sup>.

## MÁS ALLÁ DE LA INSTRUCCIÓN FORMAL

Desde un punto de vista más holístico, la educación<sup>2</sup> supone que los niños y los jóvenes aprenden en todo momento y lugar; es decir, más allá del ámbito escolar. Por ejemplo, el tiempo-espacio de los desplazamientos que preceden y suceden al horario de clases por calles, plazas, parques y demás sitios que componen su cotidianidad son parte integral de su aprendizaje, el cual se define como *informal*. Asimismo, las divisiones entre los tiempos y los espacios del aprendizaje formal e informal tienden a ser, en la mayor parte, difusos, dadas las complejas imbricaciones que existen entre ellos (fig. 1).

Ciertos proyectos que se están desarrollando en algunos municipios alemanes dan cuenta de la existencia de interfaces, en términos de contenido y espacio, entre el desarrollo urbano y la educación, entendidos ambos como campos de acción (política). Un vistazo analítico a la puesta en práctica de dichas interfaces en el contexto alemán revela que hay líneas de discusión comunes y que, tanto en las políticas regionales como en las municipales, se establecen enfoques a la vez análogos y distintos. En varios sitios en Alemania, el desarrollo social urbano se está llevando a cabo, deliberadamente, en cooperación con instituciones educativas, con el fin de crear medidas dirigidas al fomento de una visión de desarrollo de largo plazo y sostenible, y para ello abarca desde la escala regional hasta la barrial (Million et al. 2017a; Heinrich 2018). A tal fin, los educadores, diseñadores y planificadores se reconocen, cada vez más, como socios cercanos que suscitan sinergias entre sus saberes y ámbitos de acción, lo cual ha dado paso al surgimiento de los así llamados, en la literatura alemana, *paisajes educativos* (*Bildungslandschaften*) (Mack 2008).

En la actualidad, en numerosas ciudades y municipios alemanes, la promoción y la cristalización de paisajes educativos constituyen una zona de intersección entre diversos esfuerzos de planificación educativa y desarrollo urbano. Ello ha supuesto, en términos de prácticas y políticas educativas, que las preguntas

1.

Pese a estar conscientes que el punto de discusión aquí planteado —la relación entre espacio y educación— se ha abordado en el debate hispanoparlante, por ejemplo, en el marco de educación, infancia y arquitectura —véase Raedó Álvarez (2021) y Navarro Martínez, Raedó Álvarez y Rosales Noves (2018)— y que existe vasta literatura, lo mismo que proyectos ejecutados en diversos países latinoamericanos, no sería viable esbozar un estado del arte lo suficientemente riguroso, por cuanto se sale del enfoque (como tal limitado) del artículo.

2.

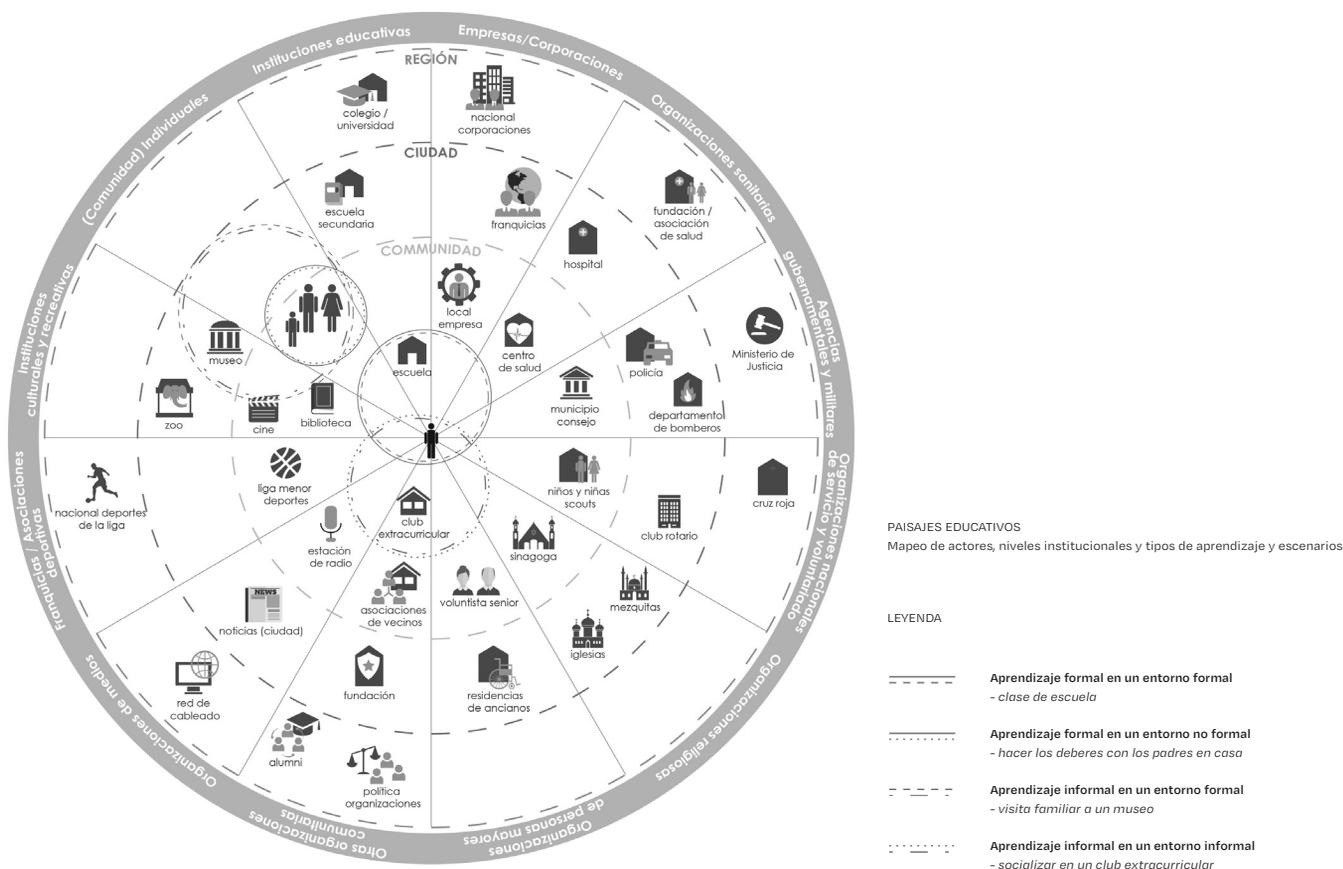
Los pertinentes matices que diferencian educación, aprendizaje, instrucción y formación entre sí sobrepasan la discusión que planteamos en este artículo. Para reflexiones preliminares al respecto, véase Rojas Medina y Cabrera Vásquez (2001). Como aclaración, los términos *educación* y *aprendizaje*, pese a no poseer un carácter sinónimo, son empleados de forma intercambiable.

sobre enfoques pedagógicos innovadores para la igualdad de oportunidades en la educación, en los últimos años, hayan sido abordadas, casi unánimemente, promoviendo paisajes educativos (Bleckmann y Durdel 2009; Bollweg y Otto 2011). Para dicho fin, como se ha mencionado, se requiere de la contraparte de arquitectos y planificadores urbanos (pre)dispuestos al trabajo colaborativo con educadores (e, incluso, con otros actores involucrados, como padres de familia, jóvenes y niños). Como resultado, los paisajes educativos devienen en *entornos espaciales educativos*, los cuales, a su vez, constituyen, tal y como se argumenta en este artículo, en valiosos recursos para el ejercicio de la arquitectura y planificación urbana, por cuanto dichas disciplinas son agentes instrumentales del desarrollo urbano.

En lo que sigue, se profundiza en dicha transición, primero, en el marco de cuatro proyectos llevados a cabo en Alemania. Luego, se examinan dos iniciativas, con un trasfondo muy diferente, llevadas a cabo en Lima (Perú). Para ello, cabe destacar, los entornos socioespaciales educativos que se presentan del contexto alemán se discuten tanto como campo de acción conjunto entre los actores del desarrollo urbano y del sistema educativo como en función de motivos subyacentes. Para los casos peruanos, el acercamiento persigue dilucidar procesos menos estructurados y sujetos a una institucionalidad y normatividad que, antes bien, han dado paso entornos socioespaciales educativos.

Mientras que los casos alemanes exhiben una clara intencionalidad procesual, los casos peruanos, si bien resultan de proyectos específicos, no dejan de exhibir una cierta serendipia. Asimismo, el objetivo último de abarcar realidades contextuales dispares no persigue una comparación, lo que terminaría resultando fútil, dada la disparidad socioeconómica entre uno y otro contexto. No obstante, ello no impide, en absoluto, que de sendos casos de estudio se extraigan lecciones valiosas que informan no solo el debate teórico sino también —y quizás más importante— la aplicación práctica de las ideas que se discuten en ambas realidades, por más dispares que sean.

Figura 1\_ En los paisajes educativos, el aprendizaje *formal* (dirigido, con exámenes, certificados, por ejemplo, la escuela), *semiformal* (sin exámenes, certificados, pero conducente, por ejemplo, los servicios infantiles y juveniles) e *informal* (no dirigido y sin ostensible conducción, por ejemplo, la familia, los amigos) confluyen en entornos formales (escuela, instituto, etc.) e informales (patio de la escuela, cine, centro juvenil, calles, plazas, parques, etc.). Fuente: Brkovic Dodig y Million (2018).



Así pues, lo que el artículo procura es una mirada crítica sobre un fenómeno que muestra cómo la práctica de la arquitectura y la planificación urbana, de manera receptiva a las circunstancias contextuales, ayuda a configurar los procesos educativos formales e informales y, con ello, a inscribir, de manera sustantiva, los entornos socioespaciales educativos en el desarrollo urbano. Del mismo modo, comprender que el aprendizaje no solo es formal e informal, sino que es continuo y que está directamente influenciado por el orden físico-material que acota sus procesos, hace patente que la educación es mucho más que mera instrucción formal. Entonces, haciendo eco del proverbio africano, se requiere un pueblo “diseñado acorde” para educar a sus niños y jóvenes.

### **UNA TRANSICIÓN PREDICAMENTAL, DE PAISAJES EDUCATIVOS A ENTORNOS EDUCATIVOS SOCIOESPACIALES**

En el debate germanoparlante, el término *paisaje educativo* (*Bildungslandschaft*) (Mack 2008), a diferencia de *asociaciones educativas*, frecuentemente lo utilizan los profesionales en planificación urbana y arquitectos (paisajistas), ya que engloba características físico-materiales de espacios, tanto públicos como privados, a diferentes escalas de intervención práctica (desde edificios y parcelas, pasando por manzanas, vecindarios y distritos, hasta ciudades y regiones enteras) (Million et al. 2017). Por consiguiente, no es de sorprender la inexistencia de consenso en torno a la definición de dicho “concepto rector”. De acuerdo con Bleckmann y Durdel, los entornos educativos son, por ejemplo:

[...] redes de largo plazo, diseñadas profesionalmente sobre el tema de la educación, concebidas por la política local y destinadas a una acción conjunta y planificada, que basadas en la perspectiva del tema de aprendizaje, se componen tanto de instalaciones educativas formales como de entornos de aprendizaje informal y hacen referencia un área local definida. (2009, 12)

En cuanto a las interfaces e interdependencias entre educación y desarrollo urbano, entendidos como campos de acción, hay un tipo particularmente estratégico: son paisajes educativos que se “caracterizan por el trabajo en red de las políticas educativas orientadas al espacio social como espacio educacional” y “el diseño de condiciones de vida socioespaciales [...] como la base de los procesos educativos” (Berse 2009, 202). Dicho de otro modo, la implementación de paisajes educativos con un carácter socioespacial incorpora una “perspectiva espacial” dentro de la noción de educación. Consecuentemente, los paisajes educativos se convierten en entornos educativos socioespaciales.

### **CUATRO PILARES, UNA PERSPECTIVA EMPÍRICA DE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS SOCIOESPACIALES**

Por medio del estudio empírico de ocho ejemplos prácticos de entornos educativos socioespaciales, académicos de la educación y la planificación han brindado aportes que permiten refinar y distinguir más claramente las definiciones planteadas (Million et al. 2017). Al describir las características comunes de los entornos educativos socioespaciales en la práctica, se reconstruyen cuatro *componentes constitutivos*:

- *Diversidad de instituciones participantes.* El espectro de participación es amplio y comporta heterogéneos actores (por cierto, dicha condición caracteriza también a otros tipos de entornos educativos). Por lo regular, los participantes son “organizaciones de los sectores de la educación infantil, de la educación escolar (de tiempo completo), del trabajo con niños y jóvenes, de la educación cultural, de la educación de adultos y de la asistencia para el cuidado de la salud” (Million et al. 2017, 205). Además, la cooperación no se limita a temas de carácter estrictamente educativo, sino que también aborda las relaciones físico-espaciales entre las organizaciones. Así, un factor importante resulta ser la creación de proximidad espacial entre las instituciones involucradas, lo que implica, entre otras cosas, intensificar la cooperación y comunicar la unidad al mundo exterior.





Colonia, Paisaje Educativo Casco Antiguo Norte

Osterholz-Scharmbeck, Campus de Aprendizaje Permanente

## ENTORNOS EDUCATIVOS SOCIOESPACIALES MATERIALIZADOS

Figura 2\_ Ejemplos de entornos educativos socioespaciales proyectados en Alemania.  
Fuente: Million et al. (2017).

Se escogieron varios ejemplos de entornos educativos espaciales de ciudades de Alemania y Perú para explorar, acentuando las singularidades de uno y otro contexto geográfico, sus procesos de gestación.

### Coordinación escalonada: entornos educativos socioespaciales en Alemania

Se estima que en 2017 existían en Alemania cerca de 400 paisajes educativos, de los cuales unas dos docenas podrían considerarse entornos educativos socioespaciales (Million et al. 2017). De ahí que los entornos educativos socioespaciales todavía se vean como un fenómeno, en términos cuantitativos, pequeño e incipiente. Ejemplos que han sido completados y están en operación son el Bildungszentrum Tor zur Welt (Centro Educativo Puerta al Mundo, Hamburgo), el Campus Technicus (Bernburg), el Quartiersbildungszentrum Morgenland (Centro Educativo de Barrio Morgenland, Bremen), el entorno educativo de Altstadt-Nord (Colonia), el Campus Rütli (Berlín) y el Campus de Aprendizaje Permanente (Osterholz-Scharmbeck).<sup>3</sup> Estos casos se planearon bajo el *modelo de concentración*, por lo que los entornos educativos socioespaciales se valen de la proximidad de las edificaciones —tanto las existentes como las que se erigen— para establecer, en mayor o menor medida, una interconexión con el tejido urbano de los barrios donde se construyeron (fig. 2).

Dicho detalle da cuenta de la complejidad que inherentemente conlleva —tal como ya se indicó— el establecimiento de las *relaciones socioespaciales*. En estos cuatro ejemplos, ha existido una preocupación por dotar con áreas verdes y de libre acceso los entornos educativos socioespaciales, como el mecanismo que relaciona las edificaciones que los componen y, así, conferirles un “carácter unitario”.

Asimismo, todos los ejemplos mencionados incluyen constelaciones variopintas de actores que han sido amalgamados en torno a objetivos e intereses comunes y corporeizados en un plan programático que engloba tanto la cuestión

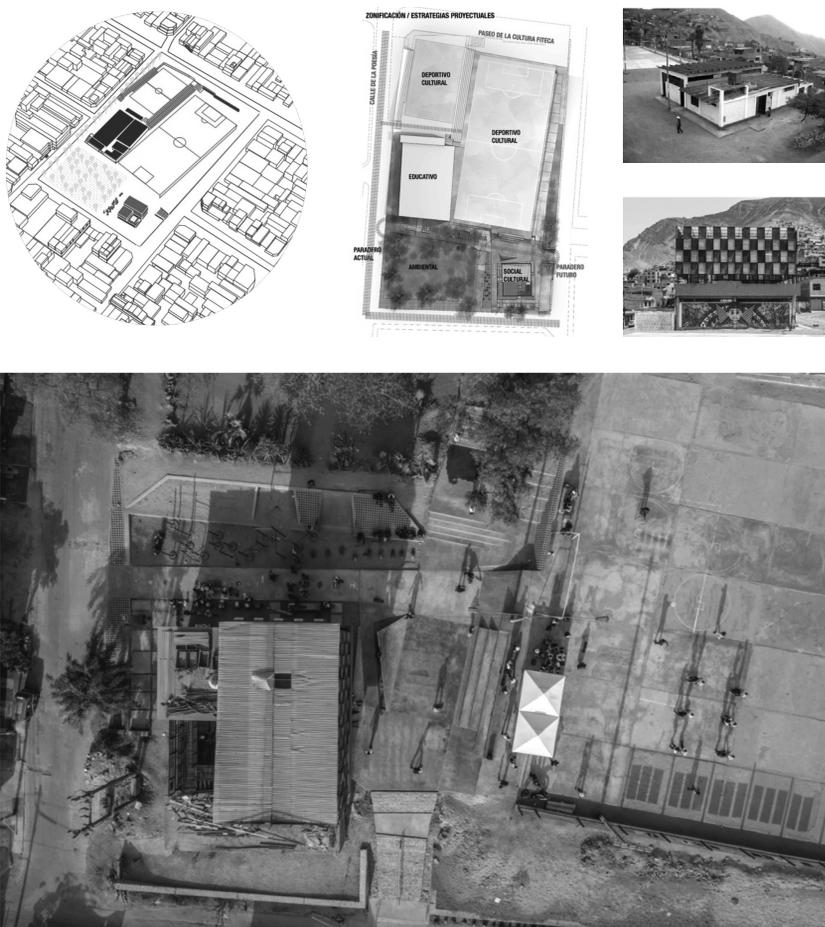
3. Otros proyectos que han sido concebidos y ejecutados en otros países europeos, y que bien pueden clasificarse como entornos educativos socioespaciales, son, las “escuelas extendidas” (*brede scholen*) en los Países Bajos y las “escuelas ampliadas” (*extended schools*) en Gran Bretaña (Baumheier & Warsewa 2009, 24; Du Bois-Reymond 2011, 519ff).

urbanística (renovación de un sector de la ciudad) como la pedagógica (oferta educativa holística y alternativa). Otro denominador común que resulta fundamental es el hecho de que la construcción de los entornos educativos socioespaciales en cuestión se ha integrado directamente a las estructuras de apoyo financiero (por ejemplo, del gobierno federal, de los estados federados o de las fundaciones) (Million et al. 2017).

**Azar e intencionalidad: entornos educativos socioespaciales en Perú**

En el contexto latinoamericano, las nociones de paisaje educativo y —su estadio refinado— de entornos educativos socioespaciales, si bien no se abordan con esa precisa terminología, su trasfondo semántico resulta ciertamente análogo (cuando no el mismo) en el marco de iniciativas como la Sociedad Internacional de Ciudades Educadoras, la cual incluye 84 ciudades en diez países diferentes de Latinoamérica (se puede consultar la página web en <https://www.edcities.org>). Pese a que Lima no forma parte de la red (ni ninguna otra ciudad peruana), hay dos casos concretos de proyectos que, en efecto, han perseguido el establecimiento de un entorno educativo socioespacial. Mientras que en uno de los ejemplos el entorno educativo socioespacial pareciera emerger *in promptu*, el otro se ideó —es decir, todavía no se ha concretado— como un proceso más deliberado que exhibe algunas semejanzas con los casos del contexto alemán. Además, una semejanza entre estas dos instancias, que los diferencia acentuadamente de los entornos educativos socioespaciales en Alemania, es que los entornos educativos socioespaciales no se inscriben en el tejido urbano por medio de edificaciones nuevas, sino echando mano de las existentes. Al mismo tiempo, no se cuenta con el músculo financiero de entes estatales, mas no por ello en el proceso de desarrollo urbano resulta el efecto positivo (uno tangible, el otro potencial) menos valioso y pertinente.

Figura 3\_ El Parque Tahuantinsuyo como entorno educativo socioespacial contingente. Fuente: elaboración propia, archivo de la CCC, Eleázar Cuadros.



*Parque Tahuantinsuyo: cálculo serendípico*

El Parque Tahuantinsuyo consta de un parque, dos campos deportivos, una escuela primaria y un comedor comunitario autogestionado (fig. 3). El conjunto, además, compone el espacio público central más grande del barrio de La Balanza, perteneciente al distrito de Comas en el norte de Lima. Dicho distrito se ubica en la periferia marginal de la ciudad, donde las condiciones socioeconómicas (los residentes pertenecen a los primeros quintiles de ingreso) y espaciales (reflejado en la calidad y cantidad de infraestructura pública) contrastan visiblemente con las del “centro privilegiado”. Dado que la intervención y remodelación de estos espacios no perseguían de manera explícita consolidar un entorno educativo socioespacial, su consecución es, de cierta manera, producto de serendipia. Con el Comedor Comunal San Martín (una cocina de barrio organizada autónomamente) como “eje central”, se agregaron una sala polivalente y una pequeña biblioteca (fig. 3). El comedor se adaptó por primera vez a partir de las iniciativas de las madres del Comedor San Martín y de los miembros de la asociación artística Fiteca, que durante años habían recuperado espacios públicos en todo el barrio, con el objetivo de promover actividades culturales (teatro, danza y artes plásticas) para niños y jóvenes. Desde 2012, la Coordinadora de la Ciudad (en Construcción) (CCC), un estudio de arquitectura limeño fundado y dirigido por los arquitectos peruanos Javier Vera y Eleazar Cuadros, formuló y llevó a cabo la creciente intervención del comedor, el parque y sus entornos adyacentes (prevista en dos fases, 2012-2014 y 2015-2017).

La gestión y financiación del proyecto abarcó desde pequeñas iniciativas de los vecinos hasta la participación en concursos de financiamiento internacional; además, la Municipalidad de Comas prestó maquinaria y mano de obra e invirtió directamente para la creación de un taller de carpintería (Bayona 2017).

Figura 4\_ Proyecto semilla (foto superior) y su consolidación como relaciones socioespaciales del entorno educativo en el barrio La Balanza. Transiciones entre el edificio que alberga el comedor, el salón multiuso y la biblioteca y el área verde (foto inferior derecha y central) y una de las canchas de fútbol (foto inferior izquierda). Fuente: archivo CCC y los autores.

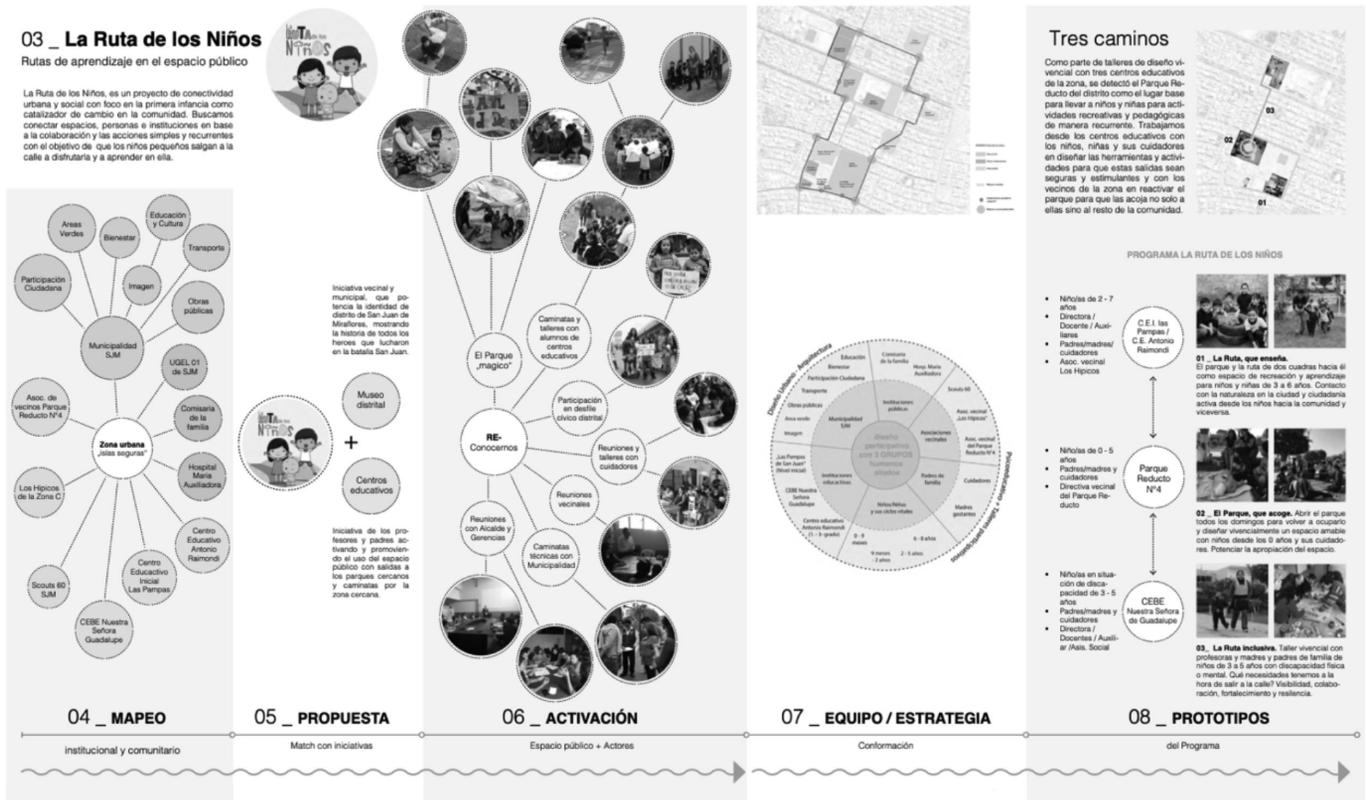


Por la estrecha colaboración y trabajo conjunto entre la CCC y Fiteca —en calidad de instituciones participantes que cooperaban organizacionalmente—, existe un cierto velo programático más amplio que abarca, de una u otra manera, aspectos concernientes al entorno educativo socioespacial de un carácter más informal. Sin embargo, el grado de planificación programática que haya existido no comprendió de manera explícita su consecución, sino la intervención y mejora de edificaciones y espacios públicos de acuerdo con un plan maestro trazado por la CCC (fig. 3).

Así, un grupo de actores variados ha estado participando de modo activo, sin ostensiblemente tener que alinear intereses y acciones a través de una visión global específica contenida en, como se mencionara antes, una misión común o acuerdo de cooperación (como uno de los cuatro *componentes constitutivos*). Por otro lado, la incorporación de lo pedagógico y lo urbanístico se presenta algo desmembrado el uno del otro, toda vez que, por ejemplo, la modesta biblioteca (más allá del aporte que hace, sobre todo, a los niños y jóvenes del barrio) no dialoga de manera clara con la escuela primaria. Y, aparte de eso, la variable urbanística (la renovación de los espacios públicos) lleva el mayor peso de las actividades realizadas y, de una forma algo incidental, ha ido entretejiendo el resto de los componentes a partir de la zonificación y estrategias proyectuales contenidas en el plan maestro (fig. 3).

Sea como fuere, es de notar cómo el proceso gradual de creación de relaciones socioespaciales no solo eventualmente podrá subsanar dichas falencias, sino que también ha emergido de la colaboración —y mutuo aprendizaje— entre diseñadores y niños (Castillo Ulloa et al. 2021); incluso en los ejemplos alemanes, los niños participan en mayor o menor medida en el diseño del paisaje educativo. Más específicamente, en un primer paso, llamado *proyecto semilla*, se pintaron postes de madera con colores brillantes y se colocaron justo delante de la entrada principal del comedor, para atraer a los niños y ver qué hacían con ellos. Al cabo de un tiempo, los niños empezaron a subir y bajar de los postes y, finalmente, intentaron pasar audazmente de uno a otro. Además, se pusieron a disposición de los niños bancos hechos con neumáticos pintados y se sustituyó una valla por una rampa de tierra que llevaba a una zona verde

Figura 5\_ Propuesta diagramática para *La ruta de los niños: rutas de aprendizaje en el espacio público*. Fuente: Carlos Javier Vega, Hannah Klug, Walter Soto, Abel Castello y Silvia Aragón.



cercana (figs. 3 y 4). Las sugerencias que los niños articulaban con sus actos se integraron a las subsiguientes fases de implementación del plan de intervención o, mejor dicho, de consolidación de relaciones socioespaciales (fig. 4).

En resumen, debido a la ubicación estratégica de los espacios públicos e instituciones, junto con las funciones que albergan y su convergencia espacial progresiva, este ejemplo puede leerse como un entorno educativo socioespacial, particularmente dirigido a niños y jóvenes (e, incluso, también a adultos, dada la relativa acentuación del aprendizaje informal que la iniciativa, de un modo algo tácito, supone).

*Ruta de los niños: hacia una (potencial) navegación autónoma del espacio público*

En el sureño barrio de San Juan de Miraflores, también ubicado en la periferia marginal, y como parte integral del proyecto Alto Perú, la propuesta llamada *La ruta de los niños: rutas de aprendizaje en el espacio público*, si bien aún no erigida, se ha concebido como un entorno educativo socioespacial, al contrario del caso en La Balanza, más acorde con el carácter procesual-escalonado del modelo alemán (fig. 5). La iniciativa persigue la conectividad urbana y social y se enfoca en la primera infancia, como catalizadora de un cambio en la comunidad. Espacios, personas e instituciones vinculados con el aprendizaje formal e informal formarían la base de una colaboración de acciones simples y recurrentes dirigidas a que los niños pequeños salgan a la calle a disfrutarla y a aprender en ella. En otras palabras, que vivencien los espacios de su aprendizaje formal e informal de manera distendida y, en el mejor de los casos, independiente.

Asimismo, siguiendo a Million et al. (2017), en esta iniciativa son perceptibles las improntas de los cuatro *componentes constitutivos* que caracterizan los entornos educativos socioespaciales: diversidad de instituciones participantes, distintas formas de cooperación organizacional, integración de aspectos pedagógicos y urbanísticos en el concepto global y relaciones socioespaciales. Por ejemplo, tal y como se aprecia en la figura 5, las etapas de mapeo y equipo/estrategia brindan una idea general de posibles instituciones y actores clave participantes y, sobre todo en lo referente a estrategia, se esbozan los contornos de potenciales formas de colaboración organizacional. Del mismo modo, los así denominados *prototipos* —descritos como *tres caminos*— sugieren cómo las relaciones socioespaciales podrían llegar a materializarse.

Asimismo, dado que *La ruta de los niños* no está pensada como una intervención “acupuntural” (como en el caso del Parque Tahuantinsuyo), sino que se inscribe en una estrategia programática más amplia, el entorno educativo socioespacial que podría llegar a surgir se movería a lo largo del continuo entre aprendizaje formal e informal. De hecho, la idea motriz planteada, el “barrio escuela”, apunta a que el aprendizaje formal debería “sacarse de las aulas” y fusionarse con su contraparte informal de manera fluida y orgánica.

### **DE LA INTENCIÓN A LA ACCIÓN: ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**

El entorno social y urbano de ciudades, municipios, distritos y barrios ofrece, en distintas intensidades, modos e intencionalidades, espacios y oportunidades de aprendizaje tanto formal como informal. Como se ha tematizado en este artículo, en entornos educativos socioespaciales se unen objetivos y motivaciones tanto de contenido temático como de carácter físico-material concernientes al aprendizaje visto como un proceso holístico y continuo. Esto, además, revela el carácter inherentemente espacial de los procesos de aprendizaje y la necesidad de flexibilizar las transiciones e intersecciones entre formalidad e informalidad. Después de todo, el “espacio urbano en el que el individuo interactúa, se desenvuelve, recoge experiencias y busca posibilidades se convierte en una cuestión constitutiva para la educación ‘flexible’” (Bollweg y Otto 2011, 206). Así pues, bien se podría considerar que el espacio es una categoría educativa, en tanto

que la educación es una categoría espacial. Siendo esto así, bien vale la pena o, mejor dicho, es menester considerar la práctica del diseño arquitectónico y la planificación urbana como disciplinas que moldean la materialidad de los espacios (urbanos), desde el ángulo de la pedagogía y, con ello, preguntarse qué tipo de paisajes educativos necesita la sociedad del conocimiento de hoy y de mañana.

Con respecto a los ejemplos del contexto peruano, si bien la iniciativa para San Juan de Miraflores todavía se encuentra en fase de anteproyecto, en La Balanza las obras ya se ejecutaron (eso sí, el proceso de mejora sigue), y las intuiciones contenidas en ambos casos, dado que responden a la (con)formación de un entorno educativo socioespacial, son relevantes para la discusión más amplia sobre la gestión del desarrollo de barrios, distritos y la ciudad de Lima como un todo. Desde la apertura —simbólica y material— de escuelas primarias, las cuales tienen como denominador común ser amuralladas de manera inevitable, pasando por la inversión entre escuela y barrio para difuminar los bordes que los separan (en San Juan de Miraflores), hasta la incorporación directa del aporte de niños y jóvenes para gestar relaciones socioespaciales (en La Balanza), el potencial que subyace en sendas instancias analizadas todavía tiene mucho por ofrecer al quehacer de la arquitectura y la planificación urbana. Para ello, cabe destacar, hace falta incrementar la coordinación entre las instituciones y continuar la incesante búsqueda de recursos que permitan implementar los proyectos (quizás el reto más importante).

Por otra parte, en el contexto alemán, aunque existe un debate académico en crecimiento y una experiencia práctica que se amplía, promover la creación de paisajes educativos y, más aún, entornos educativos socioespaciales, no está exento de dificultades. Por ejemplo, un obstáculo es la urgente necesidad de nuevos edificios para escuelas, lo cual riñe con los complejos y lánguidos procesos de coordinación para la creación de entornos educativos socioespaciales. Además, la falta de subsidios regulares también constituye un inconveniente importante para el trabajo en equipo necesario, así como la potencial carencia de espacio para la implementación ideas creativas estructurales. En este respecto, la sapiencia mostrada por los equipos de trabajo en Perú, en especial la CCC, representa un punto de referencia sobre cómo eludir limitaciones presupuestarias y maximizar recursos.

Aun así, existen varias razones por las que los paisajes educativos y los entornos educativos socioespaciales deberían seguir desarrollándose. En concreto, la figura conceptual del entorno educativo socioespacial aborda problemas sociales urgentes como la constante necesidad de reconsiderar la calidad de la educación formal, la segregación social en las ciudades y la lenta y compleja construcción o rehabilitación de la infraestructura social. También los entornos educativos socioespaciales representan un marco conceptual coherente para lograr una adecuada coordinación entre diversos actores institucionales. Así, es plausible perseguir varios objetivos y atender diferentes intereses, en instancias donde, por regla general, tienden a surgir relativamente pocos conflictos. En la otra cara de la moneda, se carece de evidencia sistemática y confiable en torno al impacto último que tienen los paisajes educativos y, en especial, los entornos educativos socioespaciales en la promoción de educación. Para dicho efecto, es necesario que se compruebe su utilidad práctica y el rol que va a desempeñar en la escala de barrio (y más allá). Opiniones críticas cuestionan, por un lado, la concentración de las actividades de aprendizaje en los entornos educativos socioespaciales y la extensión de las actividades escolares al tiempo libre de los niños y los jóvenes (Million et al. 2017). Por otro, una potencial disolución de los límites de la enseñanza en el contexto socioespacial, en general, y en el espacio público, en particular, se señala como problemática.

Finalmente, algo que resulta común a todos los ejemplos abordados, a pesar de marcadas diferencias contextuales, es que tanto las edificaciones como los espacios intersticios entre sí se concibieron como piñones del engranaje que suponen los paisajes educativos y los entornos educativos socioespaciales.

Al mismo tiempo, el pensar el espacio, su diseño y planificación, como categorías de educación que se materializan en forma de entornos educativos socioespaciales, requiere una contraparte práctica de naturaleza iterativa. En otras palabras, los paisajes educativos y los entornos educativos socioespaciales no son autopropulsados y, como tales, necesitan estructuras y asignación de responsabilidades para poner en red a los actores. Ello significa que nunca llegan a estar “simplemente terminados”, sino que, muy por el contrario, deben ser constantemente gestionados, moderados, mantenidos e, incluso, adaptados. A dicho fin, para volver al punto medular de este artículo, hay que reconocer que, entre los entornos socioespaciales educativos, como componentes estratégicos, y la práctica de la arquitectura y planificación urbana, persiste todavía un largo trecho que separa el “dicho teórico” del “hecho material y palpable”. No obstante, recorrer el trecho bien vale la pena.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Baumheier, Ulrike y Günter Warsewa. 2009. “Vernetzte Bildungslandschaften, Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung” [Paisajes educativos en red, La experiencia internacional y el estado del desarrollo alemán]. En *Lokale Bildungslandschaften, Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* [Paisajes educativos locales, perspectivas para las escuelas de jornada completa y los municipios], editado por Peter Bleckmann y Anja Durdel, 19-36. Wiesbaden, VS: Verlag für Sozialwissenschaften.
2. Bayona, Delia. 2017. “De comedor a local comunal: Un proyecto que enmarca la memoria del barrio La Balanza-Comas en Lima”. *ArchDaily Colombia*, 20 de marzo. <https://www.archdaily.co/co/867095/de-comedor-a-local-comunal-un-proyecto-que-enmarca-la-memoria-del-barrio-la-balanza-comas-enlima/58c6be8be58ece278c000264-de-comedor-a-local-comunal-un-proyecto-que-enmarca-la-memoria-del-barrio-la-balanza-comas-en-lima-foto>
3. Berse, Christoph. 2009. *Mehrdimensionale Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften: Bestandsaufnahme und Perspektiven* [La educación multidimensional en el contexto de los paisajes educativos municipales, Balance y perspectivas]. Opladen: Budrich UniPress.
4. Bleckmann, Peter y Anja Durdel. 2009. “Einführung, Lokale Bildungslandschaften—die zweifache Öffnung” [Introducción, Paisajes educativos locales — La doble apertura]. En *Lokale Bildungslandschaften, Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* [Paisajes educativos locales, perspectivas para las escuelas de jornada completa y los municipios], editado por Peter Bleckmann y Anja Durdel, 11-16. Wiesbaden, VS: Verlag für Sozialwissenschaften.
5. Bollweg, Petra y Hans-Uwe Otto. 2011. “Bildungslandschaft, Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung” [Paisaje educativo, sobre el uso orientado a la materia y el diseño topológico]. En *Räume flexibler Bildung, Bildungslandschaft in der Diskussion* [Espacios de educación flexible: Panorama educativo en debate], editado por Petra Bollweg y Hans-Uwe Otto, 13-35. Wiesbaden, VS: Verlag für Sozialwissenschaften.
6. Brković Dodig, Marta y Angela Million. 2018. “Wenn Stadt zur Lernlandschaft wird. In jedem Raum Bildung!” [Si la ciudad se convierte en un paisaje de aprendizaje. ¡Educación en cada espacio!] *Metron*, n.º 34: 22-25.
7. Castells, Manuel. 1996. *The Rise of the Network Society*, vol. I: *The Information Age*. Oxford: Blackwell.
8. Castillo Ulloa, Ignacio, Angela Million y Jona Schwerer. 2021. “I Spy with My Little Eye: Children’s Actual Use and Experts’ Intended Design of Public Space”. En *Spatial Transformations: Kaleidoscopic Perspectives on the Refiguration of Spaces* editado por Angela Million, Christian Haid, Ignacio Castillo Ulloa y Nina Baur, 294-309. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003036159-26>.
9. Du Bois-Reymond, Manuela. 2011. “Bildungslandschaften in einem offenen Europa: Das Beispiel Niederlande” [Paisajes educativos en una Europa abierta: El ejemplo de los Países Bajos]. En *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion* [Espacios de educación flexible: Panorama educativo en debate], editado por Petra Bollweg y Hans-Uwe Otto, 519-532. Wiesbaden, VS: Verlag für Sozialwissenschaften.
10. Heinrich, Anna Juliane. 2018. *Die sozialräumliche Bildungslandschaft Campus Rütli in Berlin-Neukölln, Begründungen und Bedeutungen aus der Perspektive gestaltender Akteure* [El paisaje socio-espacial educativo Campus Rütli en Berlín-Neukölln, justificaciones y significados desde la perspectiva de los actores de la formación]. Wiesbaden: Springer VS.
11. Mack, Wolfgang. 2008. “Bildungslandschaften” [Paisajes educativos]. En *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* [Conceptos básicos de la educación de todo el día: El Manual], editado por Thomas Coelen y Hans-Uwe Otto, 741-749. Wiesbaden, VS: Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8\\_74](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_74)
12. Navarro Martínez, Virginia, Jorge Raedó Álvarez y Xosé M. Rosales Noves (comps.). 2018. *Ludantia: I Bienal de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. Coruña: Xaniño.
13. Million, Angela, Anna Juliane Heinrich y Thomas Coelen (comps.). 2017. *Education, Space and Urban Planning*. Cham: Springer International Publishing, 2017a. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-38999-8>.
14. Raedó Álvarez, Jorge. 2021. “Luz amarilla de infancia, sonido verde de arquitectura, viento azul de educación”. *Temps d’Educació*, n.º 60: 7-13.
15. Rojas Medina, Jesús Jeremías y Marco Antonio Cabrera Vásquez. 2001. “Reflexiones sobre instrucción, aprendizaje, educación y formación”. *Revista de Investigación Universidad Nacional Mayor de San Marcos* 3, n.º 4: 69-72.