



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
SEK

Facultad de Arquitectura e Ingeniería Civil
Maestría de Arquitectura con mención en Proyectos Integrales

**CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE LA INFANCIA MIGRANTE
EN SAN ANTONIO DE PICHINCHA**

Autor: Arq. Guillermo Sebastián Morales Tipán
Tutor: Arq. Néstor Andrés Llorca Vega

Quito, Agosto 2021



DECLARACIÓN JURAMENTADA

Yo, GUILLERMO SEBASTIÁN MORALES TIPÁN, con cédula de ciudadanía número 171855312-4, declaro bajo juramento que el trabajo aquí desarrollado es de mi autoría, que no ha sido previamente presentado para ningún grado a calificación profesional; y, que he consultado las referencias bibliográficas que se incluyen en este documento.

A través de la presente declaración, cedo mis derechos de propiedad intelectual correspondientes a este trabajo a la UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su reglamento y por la normativa institucional vigente.

GUILLERMO SEBASTIÁN MORALES TIPÁN
C.C.171855312-4

DECLARATORIA

El presente Trabajo de Titulación titulado:

“Centro de Desarrollo Integral para la Inclusión Escolar de la Infancia Migrante en San Antonio de Pichincha”

Realizado por:

GUILLERMO SEBASTIÁN MORALES TIPÁN

Como requisito para la obtención del Título de:

MAGÍSTER EN ARQUITECTURA: MENCIÓN EN PROYECTOS INTEGRALES

Ha sido dirigido por el profesor

NÉSTOR ANDRÉS LLORCA VEGA

Quien considera que constituye un trabajo original de su autor.

Néstor Andrés Llorca Vega

TUTOR

DECLARATORIA DE PROFESORES INFORMANTES

Los profesores informantes:

Violeta Carolina Rangel Rodríguez

Luis Gonzalo Hoyos Bucheli

Después de revisar el trabajo presentado,
Lo han calificado como apto para su defensa oral ante el tribunal examinador

Violeta Carolina Rangel Rodríguez

Luis Gonzalo Hoyos Bucheli

DEDICATORIA

La presente tesis es fruto del trabajo de Consuelo y Jesús. Nada de este documento podría existir sin su apoyo, consejo, paciencia y amor. Todo este esfuerzo es dedicado a ellos, mis padres.

AGRADECIMIENTO

Entre tantas personas que formaron parte en la conformación de este trabajo, en primer lugar un especial agradecimiento a Néstor. Su guía y conocimiento fueron fundamentales, además de ser un gran mentor en la búsqueda continua por el conocimiento objetivo. Agradezco a todos los profesores del MAPI, quienes son artífices de una renovada curiosidad para el campo de la arquitectura contemporánea ecuatoriana, y lo que nos espera para el futuro de esta maravillosa disciplina.

A mis amigos y compañeros, que conformaron un entorno agradable durante este tiempo de aprendizaje y descubrimiento.

A mis hermanos, Andrés, Juan y Gaby, que fueron el mayor apoyo durante los tiempos mas oscuros de la pandemia.

RESUMEN

La migración se encuentra ligada al desarrollo de las sociedades humanas, conformando la historia e identidad de cada una de nuestras familias. Sin embargo, usualmente se tiende a otorgar connotaciones problemáticas a las personas migrantes, a pesar de ser un fenómeno social presente en toda la historia de la humanidad. El objetivo de la investigación es formular estrategias espaciales concretas orientadas a la inclusión, y no discriminación de personas migrantes en el sistema educativo actual.

En un inicio se realiza un diagnóstico del contexto socio-espacial de San Antonio de Pichincha. Esta parroquia ubicada en Quito, Ecuador, es receptora de flujos migratorios en los últimos años. Posteriormente se genera una matriz de parámetros de diseño, que fomenten la inclusión social al sistema educativo para personas en condición de vulnerabilidad por movilidad humana. Se considera como antecedente que la inclusión educativa de niños es uno de los factores fundamentales para el éxito del proyecto migratorio de las familias en condición de movilidad.

Estos parámetros se sustentan teóricamente a partir de autores como Herman Hertzberger y Aldo Van Eyck, arquitectos y pensadores que se encargaron de ampliar los conocimientos sobre arquitectura educativa inclusiva enfocada a niños de las ciudades contemporáneas.

Finalmente, se utilizan los parámetros formulados en el diseño de un centro de desarrollo integral para la inclusión educativa de la infancia migrante. Este anteproyecto arquitectónico expresa las estrategias espaciales para inclusión social, a través de espacios educativos no convencionales, que fomentan la igualdad en el aula, la utilización del espacio público infantil, y los espacios de superación para personas vulnerables. Por lo tanto, se genera un planteamiento arquitectónico que elimina fronteras espaciales, tanto en su desarrollo funcional interno, como en la relación entre espacio público y privado, con el propósito de incluir activamente a todos los miembros de la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Migración, Arquitectura Infantil, Inclusión, Educación

ABSTRACT

Migration is linked to the development of human societies, shaping the history and identity of each of our families. However, migrants usually tend to be given problematic connotations, despite being a social phenomenon present throughout the history of humanity. The objective of the research is to formulate specific spatial strategies aimed at the inclusion and non-discrimination of migrants in the current educational system.

Initially, a diagnosis of the socio-spatial context of San Antonio de Pichincha is made. This parish located in Quito, Ecuador, has been the target of migratory flows in recent years. Subsequently, a matrix of design parameters is generated, which promote social inclusion to the educational system for people in a condition of vulnerability due to human mobility. It is considered as a precedent that the educational inclusion of children is one of the fundamental factors for the success of the migratory project of families in mobility conditions.

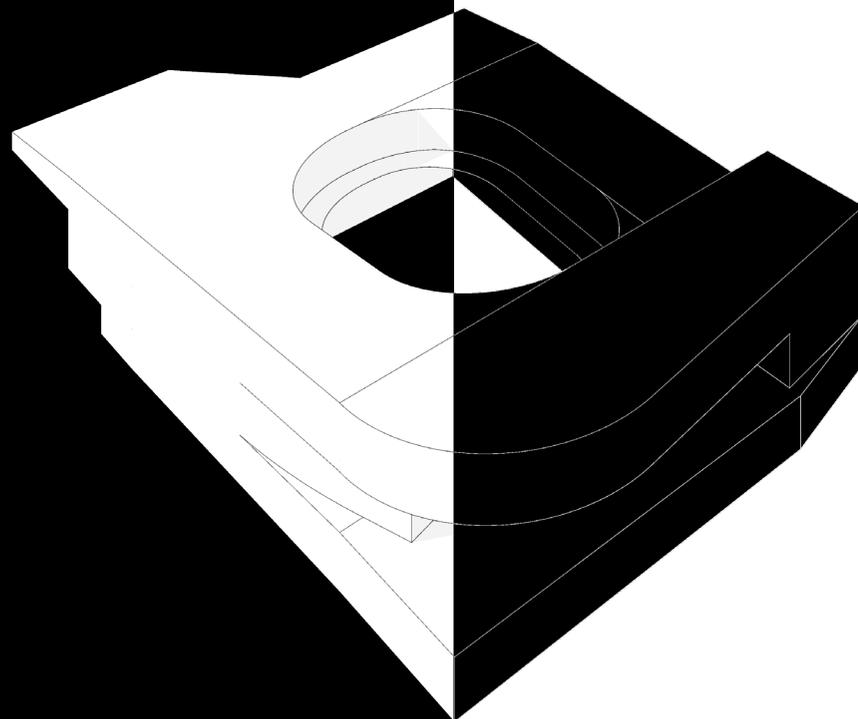
These parameters are theoretically supported by authors such as Herman Hertzberger and Aldo Van Eyck, architects and thinkers who were in charge of expanding the knowledge about inclusive educational architecture focused on children in contemporary cities.

Finally, the parameters are used in the design of a comprehensive development center for the educational inclusion of migrant children. This architectural project expresses the spatial strategies for social inclusion, through non-conventional educational spaces, which promote equality in the classroom, the use of public space for children, and spaces for self-improvement for vulnerable people. Thus, obtaining an architectural approach that eliminates spatial boundaries, both in its internal functional development, and in the relationship between public and private space, in order to actively include all members of society.

KEY WORDS

Migration, Childhood Architecture, Inclusion, Education

ÍNDICE



Declaración Juramentada	iii
Declaratoria.....	iv
Declaratoria Profesores Informantes.....	v
Dedicatoria.....	vi
Agradecimientos.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix

01	INTRODUCCIÓN	02
	1.1. TEMA	02
	1.2. OBJETIVO GENERAL	02
	1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	02
	1.4. ALCANCE	02
	1.5. LIMITANTES INTERNAS Y EXTERNAS	03
	1.6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	03
02	CONTEXTO Y PROBLEMÁTICA	04
	2.1. ÁREA DE ESTUDIO	04
	2.1.1. Barrios de San Antonio de Pichincha.....	04
	2.1.2. Contexto y Territorio.....	07
	2.1.3. Contexto y Antropización.....	10
	2.1.4. Equipamiento Educativo.....	14
	2.2. CONTEXTO SOCIAL Y ENFOQUE DE USUARIO	15
	2.2.1. Población en condición de movilidad en el área de estudio.....	15
	2.2.2. Campamentos Informales y Centros de Acogida.....	16
	2.2.3. Vulnerabilidad Población Infantil en Condición de Movilidad.....	17
	2.2.4. Línea de Tiempo y Contexto Histórico.....	18
	2.3. DIAGNÓSTICO Y PROBLEMÁTICA	20
	2.3.1. Caracterización Población Infantil Vulnerable en San Antonio De Pichincha.....	20
	2.3.2. Problemática Identificada.....	21
	2.4. ENFOQUE	22
	2.4.1. Postura ante la Problemática.....	22
	2.4.2. Enfoque del Planteamiento Arquitectónico.....	22
	2.4.3. Justificación Global y Particular.....	23
03	MARCO METODOLÓGICO	24
	3.1. DISEÑO DE PROYECTOS INTEGRALES	24
	3.2. DEFINICIÓN DE PARÁMETROS DE DISEÑO	26
	3.2.1. Rizoma de Causas, Efectos y Problemáticas.....	26
	3.2.2. Matriz de Ponderación de Parámetros de Diseño.....	28

04

MARCO TEÓRICO

30

4.1. MIGRACIÓN.....	30
4.1.1. Migración, Sociedades Receptoras y Prejuicios.....	30
4.1.2. Migración en Latinoamérica y Ecuador.....	32
4.1.3. Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en Condición de Movilidad.....	34
4.2. GRUPOS VULNERABLES EN EL SISTEMA EDUCATIVO	35
4.2.1. Resistencias y Discriminación en Escuelas de Quito.....	35
4.2.2. Interculturalidad en la Escuela Ecuatoriana.....	37
4.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE GRUPOS VULNERABLES	38
4.3.1. Sistema Educativo Nacional enfocado a Niños, Niñas y Adolescentes en Condición de Movilidad.....	38
4.3.2. Interculturalidad en favor de la Inclusión Educativa y Social.....	39
4.3.3. Pedagogía y Arquitectura. Herramientas en la Conformación de Espacios Educativos Inclusivos.....	40
4.3.4. Pedagogías de la Nueva Escuela e Igualdad en los Espacios Educativos.....	42
4.4. ARQUITECTURA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL.....	43
4.4.1. Arquitectura Escolar de Herman Hertzberger.....	43
4.4.2. Espacios de Superación. Caso Maggies Centre.....	47
4.5. INFANCIA E IDENTIFICACIÓN CON EL ESPACIO PÚBLICO.....	49
4.5.1. El Patio Escolar. Relación Entre Niño y Espacio Público.....	49
4.5.2. Jan Gehl. Espacio Público Para el Encuentro Social.....	51
4.5.3. Espacio Público Infantil Según Aldo Van Eyck.....	53

05

MARCO REFERENCIAL

56

5.1. INTEGRACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO AL PROGRAMA ARQUITECTÓNICO.....	56
5.1.1. Playgrounds en Ámsterdam - Aldo Van Eyck.....	56
5.1.2. Escuela Voogels, Opmaat, Schalkwijk - Herman Hertzberger.....	58
5.1.3. Ópera de Oslo - Snohetta Arq.....	60
5.1.4. Museo de Arte Moderno Medellín - 51/1 Arquitectos.....	61
5.2. AULA, CALLE DEL APRENDIZAJE Y PLAZA	62
5.2.1. Fuji Kindertgarden - Tezuka Architects.....	62
5.2.2. Escuela Montessori Delft -Herman Hertzberger.....	64
5.2.3. Escuelas Apollo - Herman Hertzberger.....	65
5.3. ESPACIOS DE SUPERACIÓN Y APOYO.....	66
5.3.1. Maggie Centre Barts - Steven Holl Architects	66
5.3.2. Maggie Centre Gartnavel - Rem Koolhaas.....	67
5.4. RECORRIDOS Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL.....	68
5.4.1. El Lugar de la Memoria - Barclay & Crousse.....	68
5.4.2. Museo Marítimo de Dinamarca - Bjarke Ingels Group.....	69

06

PLANTEAMIENTO ARQUITECTÓNICO INTEGRAL

70

6.1.	CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROYECTO.....	70
	6.1.1. Filosofía del Proyecto.....	70
	6.1.2. Brief de Requerimientos Espaciales.....	74
	6.1.3. Esquema de Conceptualización Espacial.....	76
	6.1.4. Programa Arquitectónico.....	78
6.2.	UBICACIÓN.....	80
	6.2.1. Área de Estudio y Zona de Implantación.....	80
	6.2.2. Análisis del Terreno.....	82
6.3.	ESTRUCTURA DEL PROYECTO.....	84
	6.3.1. Configuración Volumétrica y Formal.....	84
	6.3.2. Configuración Espacial y Funcional.....	85
	6.3.3. Planteamiento Técnico Constructivo.....	88
6.4.	INTEGRACIÓN EN EL CONTEXTO.....	94
	6.4.2. Playground Infantil Público y Privado.....	94
	6.4.2. Espacio de Aula.....	98
	6.4.3. Recorridos y Visuales.....	100
	6.4.4. Estudio de Asoleamiento.....	108
	6.4.3. Accesibilidad Universal.....	110
6.6.	PLANIMETRÍAS.....	112
	6.6.1. Plantas.....	112
	6.6.2. Cortes y Fachadas.....	118
	6.6.2. Perspectivas e Isometrías.....	124
6.7.	EVALUACIÓN.....	140
	6.7.1. Matriz de Evaluación de parámetros de Diseño.....	140

07

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

144

BIBLIOGRAFÍA

148

ÍNDICE DE TABLAS

Tab 1. Situaciones Problemáticas	28
Tab 2. Ponderación de parámetros espaciales	29
Tab 3. Estudiantes en condición de movilidad inscritos en 2018 en Quito	34
Tab 4. Estudiantes en condición de movilidad inscritos en 2021 en Quito.....	34
Tab 5. Fases pedagógicas según Piaget.....	42
Tab 6. Estrategias de configuración espacial para escuelas	46
Tab 7. Brief arquitectónico de requerimientos espaciales para los Maggie's Centre	47
Tab 8. Estrategias espaciales para fomentar la seguridad y circulación en el espacio público.	52
Tab 9. Programa arquitectónico 1.....	78
Tab 10. Programa arquitectónico 2.....	79
Tab 11. Matriz de evaluación de Parámetros espaciales	141
Tab 12. Matriz de evaluación de Parámetros espaciales 2	143

ÍNDICE DE PLANOS

P1.Ubicación	112
P2.Implantación.....	113
P3.Planta de Cubierta	114
P4.Subsuelo	115
P5.Planta Baja.....	116
P6.Planta Alta.....	117
P7. Corte A-A'	118
P8. Corte B-B'.....	120
P9. Corte C-C'	122
P10. Fachada y perspectiva Norte	124
P11. Fachada y perspectiva Sur.....	126
P12. Fachada y perspectiva Oeste	128
P13. Fachada y perspectiva Este.....	130
P14. Perspectivas 1.....	132
P15. Perspectivas 2.....	133
P16. Perspectivas 3.....	134
P17. Perspectivas 4.....	135
P18. Perspectiva Aula	136
P19. Perspectivas Playground	137
P20. Perspectiva Noreste.....	138
P21. Perspectiva Noroeste.....	139

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig 1. Visualización Conceptual del Proyecto Arquitectónico Integral.....	xxi	Fig 42. Ilustración Sobre interculturalidad en libro de Estudios Sociales de 8vo EGB	36
Fig 2. Espacios de Juego	02	Fig 43. Fragmento “Caminos para la interculturalidad” del libro de Estudios Sociales de 8vo EGB	37
Fig 3. Ubicación del área de estudio	04	Fig44. Relaciones espaciales en los espacios educativos.....	40
Fig 4. Contexto del área de Estudio	05	Fig 45. Arquetipo de aula de la escuela Montessori en Delft	44
Fig 5. Barrios de la zona de estudio	06	Fig 46. Calle del Aprendizaje - Escuela Montessori, Delft.....	44
Fig 6. Vista del cerro Casitagua desde el cerro Catequilla.....	07	Fig 47. Aulas de Extended Schools, Arhem	44
Fig 7. Planta y perspectiva de la topografía del área de Estudio	07	Fig 48. Escuela Polygoon, Herman Hertzberger	44
Fig 9. Áreas verdes naturales y artificiales.....	08	Fig 49. Plaza central interior de las Escuelas Apollo.....	45
Fig 10. Llenos y vacíos del área de estudio	08	Fig 50. Espacio de contemplación del Maggie Centre en Glasgow, Rem Koolhaas....	48
Fig 11. Hitos urbanos del área de Estudio.....	09	Fig 51. Patio escolar en Bolivia, 1968	49
Fig 12. Contaminación por canteras.....	09	Fig 52. Patio de la primaria Vogels, Oegstgeest.	49
Fig 13. Monumento a la Mitad del Mundo	09	Fig 53. Plaza del Campo, Siena.....	51
Fig 14. Parque Unasur	09	Fig 54. Rociadores de agua integrados en mobiliario	53
Fig 15. Edificio ex sede UNASUR.....	09	Fig 55. Playground en vacío urbano de Ámsterdam	55
Fig 16. Lotes del área de estudio	10	Fig 56. Ubicación de adultos en el Playground	55
Fig 17. Vías del área de estudio.....	10	Fig 57. Elementos lúdicos desarrollados por Aldo Van Eyck.....	55
Fig 18. Flujo peatonal en el área de estudio	11	Fig 58. Ubicación de adultos en el Playground	55
Fig 19. Espacio Público.....	11	Fig 60. Esquema del parque Zaanhof - Ámsterdam, 1948.....	56
Fig 20. Densidad poblacional del área de estudio.....	12	Fig 61. Planta arquitectónica del parque Dijkstraat	56
Fig 21. Ubicación de equipamientos y servicios.....	12	Fig 62. Elementos que conforman los playgrounds de Ámsterdam.....	57
Fig 22. Uso de suelo del área de estudio.....	13	Fig 63. Ejes de diseño del parque Mariniersplain, 1954.....	57
Fig 23. Traslape de capas de información.....	13	Fig 64. Planta y accesos del parque Mendes da Costahoff de Ámsterdam, 1957.....	57
Fig 24. Equipamiento educativo	14	Fig 65. Corte de la escuela primaria Opmaat en Arnhem (derecha).....	58
Fig 25. Portón U.E. Particular Mitad del Mundo	14	Fig 66. Plaza pública del Opmaat Extended School	58
Fig 26. U.E. del Milenio ‘Equinoccio’	14	Fig 67. Croquis de volumetría de la escuela extendida Schalkwijk (arriba).....	59
Fig 27. Casa de Acogida San Antonio de Pichincha	15	Fig 68. Plaza pública y Patio escolar de la escuela extendida Schalkwijk, Haarlem .	59
Fig 28. Campamento informal en el intercambiador de Cercelén - 2019.....	16	Fig 69. Corte y planta de la escuela Extendida de Waterrijk.....	59
Fig 29. Ubicación de albergues en la zona de estudio.....	16	Fig 70. Corte esquemático y volumetría de la Ópera de Oslo.....	60
Fig 30. Ubicación de campamentos y albergues en Quito, 2019.....	17	Fig 71. Volumetría de la Ópera de Oslo	60
Fig 31. Realidades de la familia vulnerable en Quito	17	Fig 72. Ópera de Oslo, Vista desde el fiordo de Oslo	60
Fig 32. Línea de tiempo de San Antonio de Pichincha y migración en Ecuador	18	Fig 73. Espacio público en planta y corte del MAMM.....	61
Fig 33. Población infantil migrante y educación	20	Fig 74. Volumetría de espacio público del MAMM	61
Fig 34. Ejes de Desarrollo de Proyectos Integrales	24	Fig 75. Vista del MAMM desde la plaza pública	61
Fig 35. Rizoma de sistematización de situaciones problemáticas	26	Fig 76. Croquis del corte del Aula de la guardería Fuji.....	62
Fig 36. Matriz de Vesster.....	28	Fig 77. Guardería Fuji en su contexto, Tachikawa - Japón	62
Fig 37. Personas viajando a través del estrecho de Gibraltar sobre una balsa.	30	Fig 78. Esquema de las aulas en planta	63
Fig 38. Ciudadanos venezolanos en condición de movilidad.....	32	Fig 79. Volumetría de la Ópera de Oslo	63
Fig 39. Ciudadanos Venezolanos en condición de movilidad en Latinoamérica.....	33	Fig 80. Relación del aula con el patio interno.....	63
Fig 40. Metas del Objetivo 4 de los O.D.S. según la ONU.....	35	Fig 81. Calle del aprendizaje de la escuela Montessori, Delft.....	64
Fig 41. Niños de familias en condición de movilidad preparándose para el año Lectivo 2020-			

Fig 82. Calle del aprendizaje en la escuela Montessori en Delft.....	64	Fig 124. Programa arquitectónico del proyecto.....	86
Fig 83. Fachada de la escuela Montessori en Delft	64	Fig 125. Programa arquitectónico del proyecto II.....	87
Fig 84. Corte Longitudinal de la escuela Apollo	65	Fig 126. Estructura vertical.....	88
Fig 85. Planta de la escuela Apollo	65	Fig 127. Isometría Estructural Noroeste del proyecto	88
Fig 86. Vista plaza interna escuelas Apollo.....	65	Fig 128. Perspectiva caballera sureste de la estructura.....	89
Fig 87. Planta alta Maggie's Centre Barts (izquierda).....	66	Fig 129. Planta de cimentación	90
Fig 88. Corte Maggie's Centre Barts (derecha).....	66	Fig 130. Planta de vigas.....	91
Fig 89. Vista superior del espacio central del Maggie's Centre Barts	66	Fig 131. Planta de Viguetas	92
Fig 90. Esquema de servidores y vistas del Maggie's Centre Gartnavel (izquierda) .	67	Fig 132. Detalle de estructura 1	93
Fig 91. Volumetría del Maggie's Centre (derecha).....	67	Fig 133. Detalle de estructura 2	93
Fig 92. Circulación por niveles	68	Fig 134. Planta, Volumetría y Perspectiva de Playground Interno.....	94
Fig 93. Corte Longitudinal	68	Fig 135. Perspectiva de Playground hacia el bulevar Equinoccial.....	95
Fig 94. Diagrama de recorridos a través de rampas	68	Fig 136. Planta y Perspectiva de Playground en Cubierta.....	96
Fig 95. Proyecto y contexto, El lugar de la Memoria.....	68	Fig 137. Planta y Perspectiva de Playground en Cubierta.....	97
Fig 96. Rampas como parte del recorrido museográfico (arriba).....	69	Fig 138. Aula y tragaluz.....	98
Fig 97. Corte esquemático del ágora y aula.....	69	Fig 139. Aula	99
Fig 98. Volumetría del Museo Marítimo.....	69	Fig 140. Recorridos y visuales Subsuelo (Izquierda).....	100
Fig 99. Panorámica exterior del Museo Marítimo de Dinamarca	69	Fig 141. Vista desde Aula Primera Infancia (Inferior).....	100
Fig 100. Vista del contexto del proyecto.....	70	Fig 142. Vista desde Aula.....	101
Fig 101. Esquema conceptual de configuración del proyecto integral	71	Fig 143. Esquema Recorridos y visuales Planta Baja(izquierda).....	102
Fig 102. Sketch: playgrounds como espacio público	72	Fig 144. Vista desde planta baja	102
Fig 103. Playgrounds en subsuelo	72	Fig 145. Vista hacia graderío y circulación interna.....	103
Fig 104. Esquema de Actividades	72	Fig 146. Esquema Recorridos y visuales Planta Alta (izquierda).....	104
Fig 105. Corte esquemático de playground y espacio público.....	73	Fig 147. Vista desde Aula 12-18 Años(inferior)	104
Fig 106. Conceptualización espacio público y Privado	72	Fig 148. Vista hacia UNASUR, Casitagua y Mitad del Mundo	105
Fig 107. Conceptualización Playground Público	73	Fig 149. Vista hacia Cerro Catequilla(inferior).....	105
Fig 108. Conceptualización Plaza Central.....	73	Fig 150. Esquema Recorridos en Cubierta(izquierda)	106
Fig 109. Conceptualización Calles del aprendizaje.....	73	Fig 151. Vista desde la Terraza hacia ex-sede UNASUR (inferior).....	106
Fig 110. Conceptualización de espacios servidos.....	73	Fig 152. Vista desde bulevar Equinoccial.....	107
Fig 111. Conceptualización espacial	76	Fig 153. Análisis de recorrido solar	108
Fig 112. Zona de posible intervención.....	80	Fig 154. Detalle quiebrasoles.....	109
Fig 113. Áreas de oportunidad en la zona de intervención	80	Fig 155. Diagrama y Vista superior de Rampa Pública.....	110
Fig 114. Áreas de oportunidad en la zona de intervención	81	Fig 156. Corte y Perspectiva de la rampa pública.....	111
Fig 115. Lotes posibles de propiedad pública y privada	81	Fig 157. Niño y Playground	147
Fig 116. Elección de terreno y ejes visuales	82		
Fig 117. Vista aérea del terreno de implantación, cerro Casitagua al fondo	82		
Fig 118. Vista hacia el monumento a la Mitad del Mundo	82		
Fig 119. Vista hacia el norte, Complejo volcánico Pululahua	82		
Fig 120. Vista hacia el este, Cerro Catequilla	82		
Fig 121. Análisis del terreno de implantación del proyecto	83		
Fig 122. Análisis formal del proyecto.....	84		
Fig 123. Esquemas funcionales del proyecto.....	85		

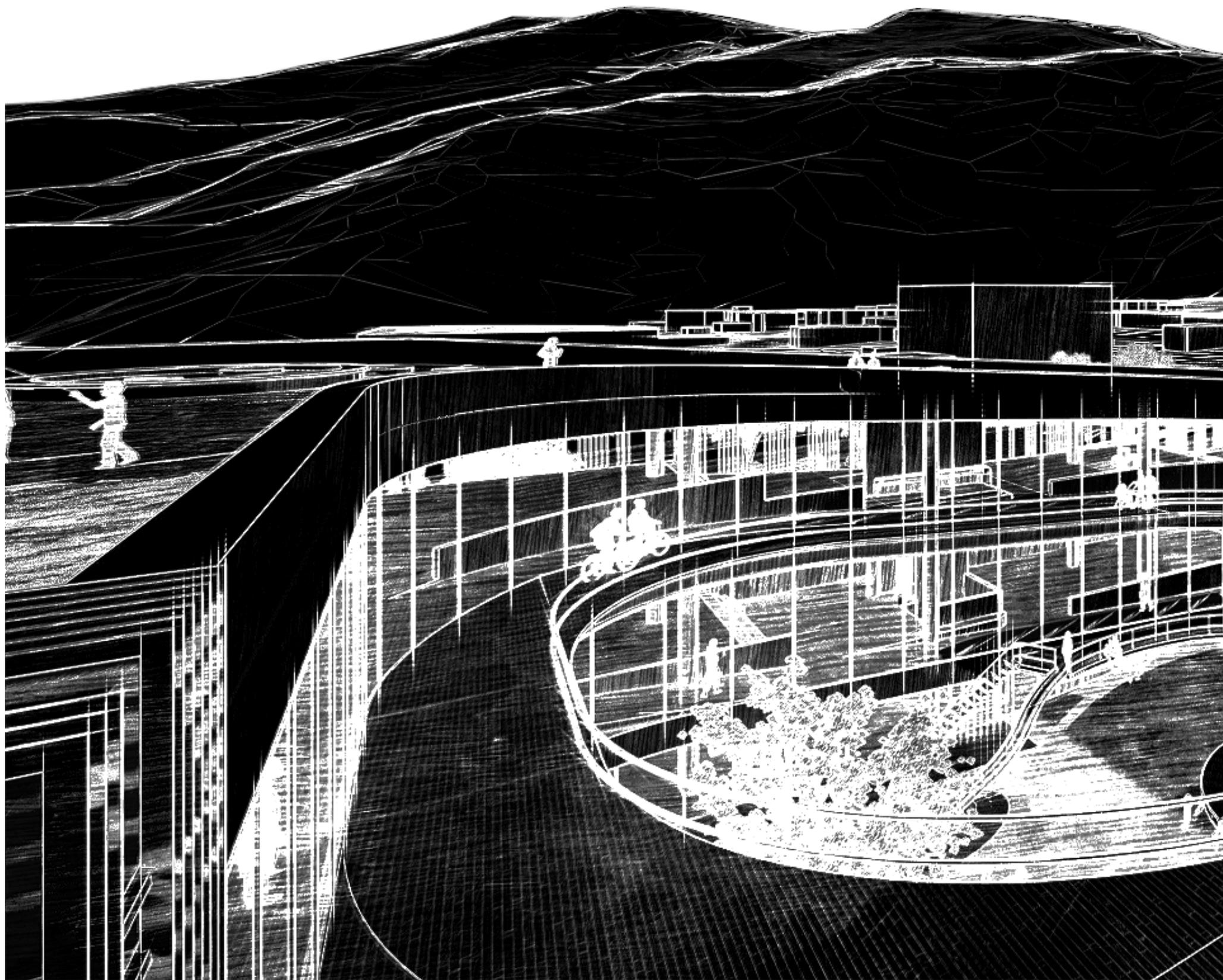
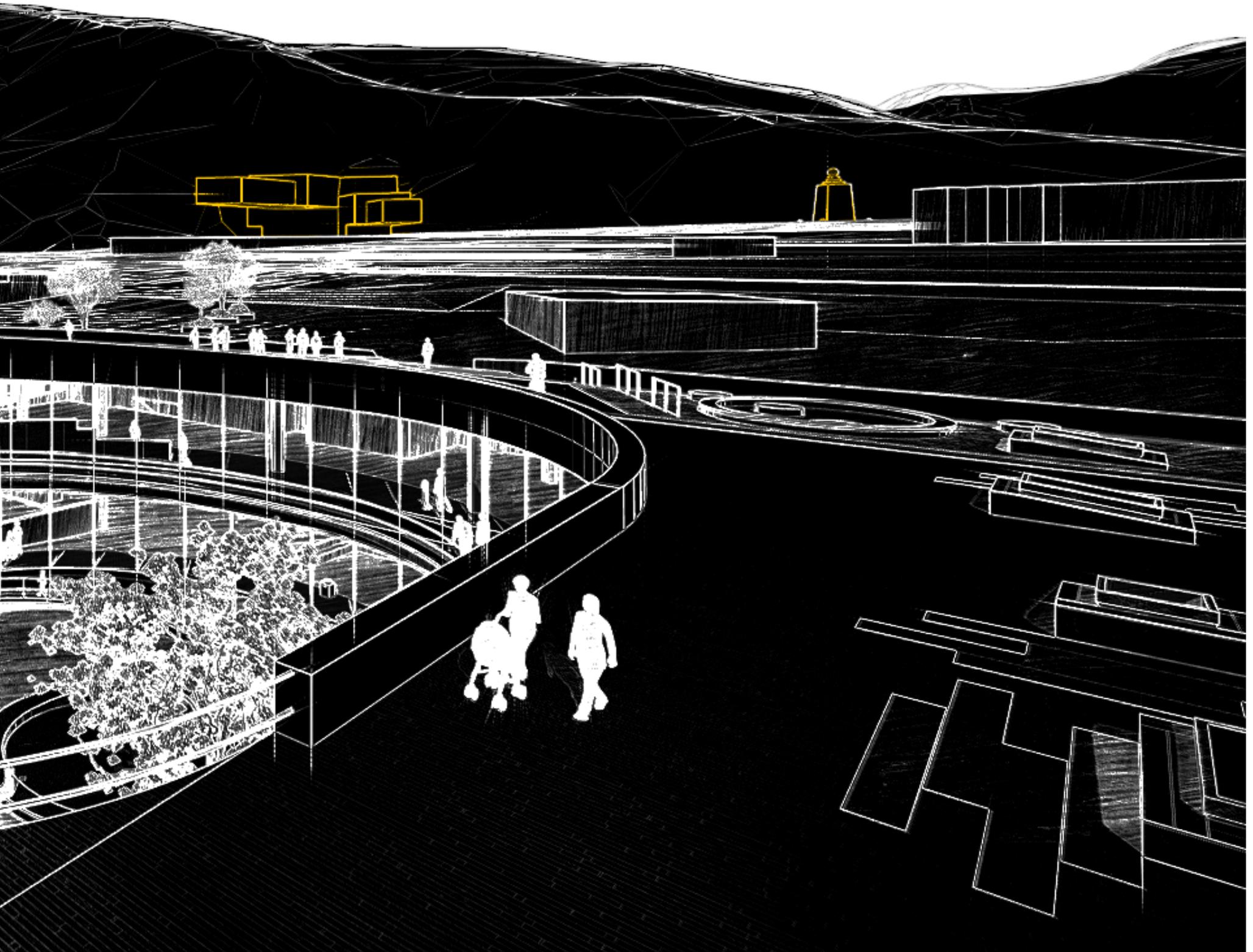


Fig 1. Visualización Conceptual del Proyecto Arquitectónico Integral
Elaborado: Autor TdT



1 INTRODUCCIÓN

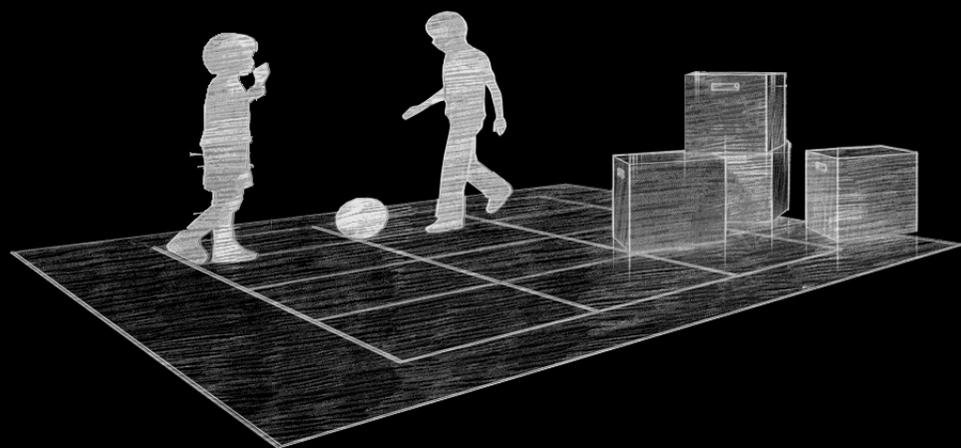


Fig 2. Espacios de Juego
Elaborado: Autor TdT

1.1. TEMA

Centro de Desarrollo Integral para la Inclusión Escolar de la Infancia Migrante en San Antonio de Pichincha

1.2. OBJETIVO GENERAL

Formular estrategias espaciales, mediante un centro de desarrollo integral, que genere espacios de inclusión de la infancia migrante al sistema educativo ecuatoriano.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Plantear un programa de espacio público y privado, que desafíe las fronteras y barreras urbano arquitectónicas, para fomentar la interrelación entre personas en condición de movilidad y miembros de la comunidad de San Antonio de Pichincha.

Configurar espacios de cuidado de la primera infancia, basados en pedagogías de Nueva Escuela, orientados a mitigar el trabajo, callejización y riesgos de niños, niñas y adolescentes(NNA) migrantes presentes en calles y avenidas de San Antonio de Pichincha.

Plantear un modelo de aula que genere inclusión de NNA migrantes al sistema educativo ecuatoriano, a través de espacios semi presenciales y virtuales.

Plantear espacios de capacitación de profesores y directivos escolares, a través de aulas semi presenciales y virtuales, para la difusión de una educación intercultural que incluya valores y problemáticas que atraviesan las personas en condición de movilidad.

1.4. ALCANCE

El trabajo consta de 7 capítulos incluyendo el presente. En el capítulo número 2 se analiza el contexto del área de estudio,

San Antonio de Pichincha. Mediante el levantamiento de capas de información se identifican situaciones problemáticas en el sector. Generando un diagnóstico de problemáticas y la justificación del proyecto.

En el capítulo tres se define la metodología para desarrollo de proyectos integrales. Además se sistematiza las situaciones problemáticas en causa y efecto, y se obtiene una ponderación de las estrategias espaciales para abordar las problemáticas identificadas.

El cuarto capítulo se realiza la revisión teórica de los parámetros planteados, generando una referencia de autores e investigadores que analizan los temas seleccionados. El fin es generar una base teórica sólida que sustente el proyecto a nivel conceptual.

El capítulo cinco consta de una revisión de referentes arquitectónicos que integran los parámetros de diseño identificados. El objetivo es generar un repertorio de estrategias espaciales para abordar el diseño del proyecto integral.

El sexto capítulo comprende el desarrollo del proyecto arquitectónico integral. En este capítulo se integran los conocimientos teóricos y las estrategias espaciales analizadas en los referentes para generar una propuesta espacial que responda a las problemáticas identificadas en el contexto. Se realiza un anteproyecto arquitectónico que comprende la definición conceptual, un programa arquitectónico, el análisis de espacios, planimetrías, perspectivas y la evaluación del proyecto de acuerdo con los parámetros establecidos en el marco metodológico.

Finalmente El séptimo capítulo comprende las conclusiones del proyecto. Obteniendo así la aplicación de los parámetros de diseño en un proyecto integral con enfoque de inclusión social.

1.5. LIMITANTES INTERNAS Y EXTERNAS

Como limitantes interna se debe considerar que los parámetros de diseño para inclusión social deben evaluarse y comprobarse en un espacio ya construido, para generar una validación experimental. .

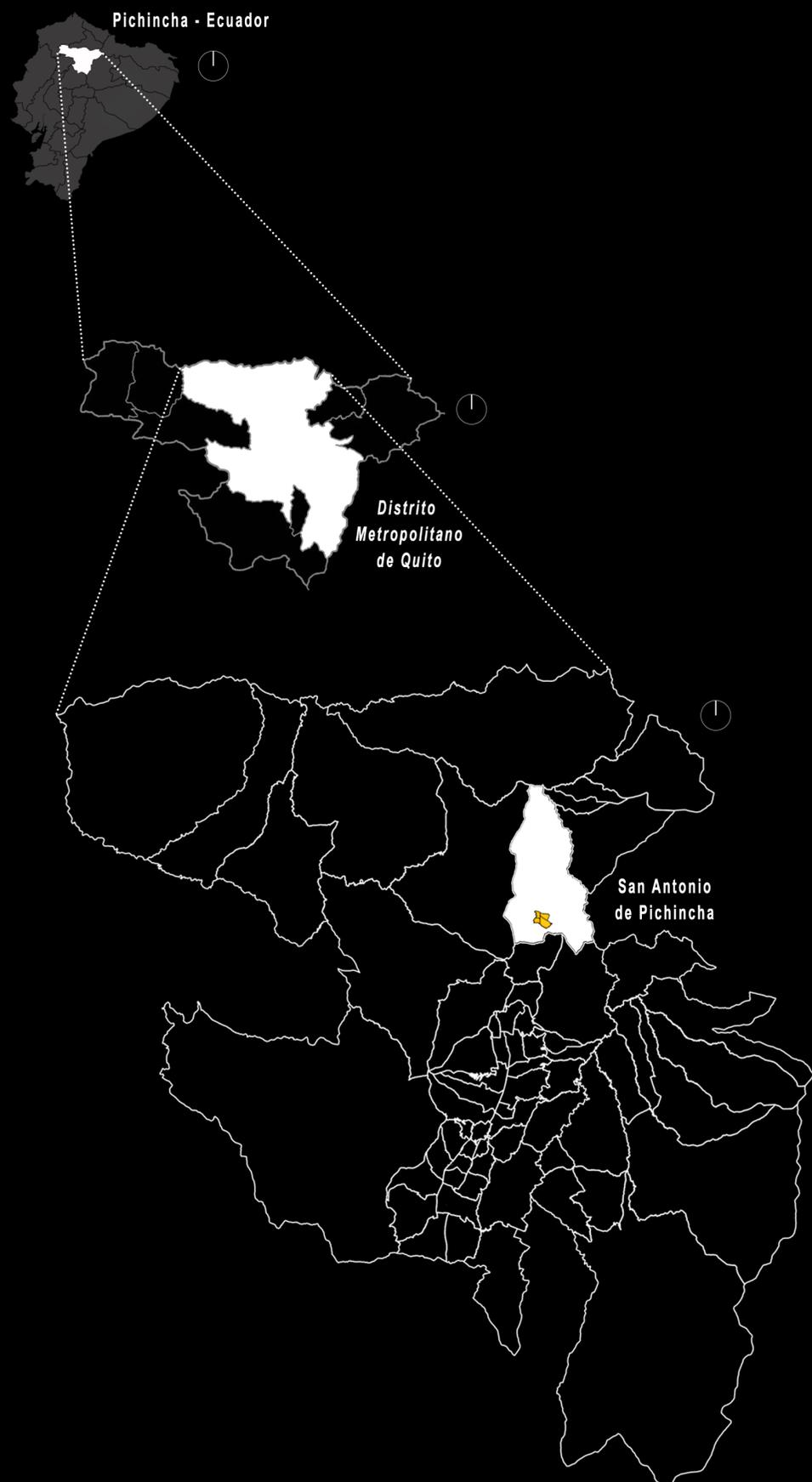
Los espacios pedagógicos y de superación para personas con condiciones de vulnerabilidad deben abordarse a través de un equipo inter disciplinar, conformado por pedagogos, psicólogos, psiquiatras, médicos y sociólogos. Este equipo define las necesidades de cada caso particular y contexto, razón por lo cuál solo se plantea la funcionalidad y factibilidad del espacio. El usuario objetivo debe atravesar ante este equipo inter disciplinar para definir el nivel de vulnerabilidad.

Como limitante externa, el proyecto se desarrollo antes y durante la pandemia de corona-virus. Este suceso en la historia probablemente defina una nueva forma de plantear los espacios educativos en un corto plazo o mediano plazo, que puede diferir del proyecto plantedo.

1.6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las estrategias espaciales que promueven la inclusión social de grupos vulnerables al contexto social y educativo en la zona de estudio de San Antonio de Pichincha?

02 CONTEXTO Y PROBLEMÁTICA



2.1. ÁREA DE ESTUDIO

2.1.1. Barrios de San Antonio de Pichincha

La zona de estudio esta ubicada en la parroquia San Antonio de Pichincha al norte del Distrito Metropolitano de Quito. El clima de esta parroquia es cálido seco, con una temperatura de 12°C a 18°C (ver figura 3). La superficie aproximada de la parroquia es de 116.26 km². La población de San Antonio de Pichincha es de 32.357 habitantes, que se ubica principalmente en las áreas urbanas, y otra fracción de la población en zonas rurales dispersas.

La zona urbana de la parroquia San Antonio de Pichincha se desarrolla a lo largo del eje vial Av. Córdova Galarza. Se encuentran hitos urbanos como la ciudad Mitad del Mundo y el monumento a la mitad del Mundo, además el equipamiento de la ex sede UNASUR. Finalmente en cuanto a las visuales del paisaje se encuentran el cerro Casitagua y el volcán Pululahua que rodean a la zona de estudio (ver figura 4).

La zona de estudio tiene límites naturales que influyen en una dinámica de bordes y límites urbanos, al norte la quebrada equinoccial, Al Sur por la quebrada Oasis, al Este por la quebrada del río Monjas y al Oeste por el cerro Casitagua (ver figura 4).

Los barrios que conforman el área de estudio son: Shyris, San Francisco, Equinoccial y Ciudad Mitad del Mundo. El contexto urbano de este sector se caracteriza por contener actividades residenciales y turísticas (ver figura 5).

Fig 3. Ubicación del área de estudio
Elaboración: Autor de TdT

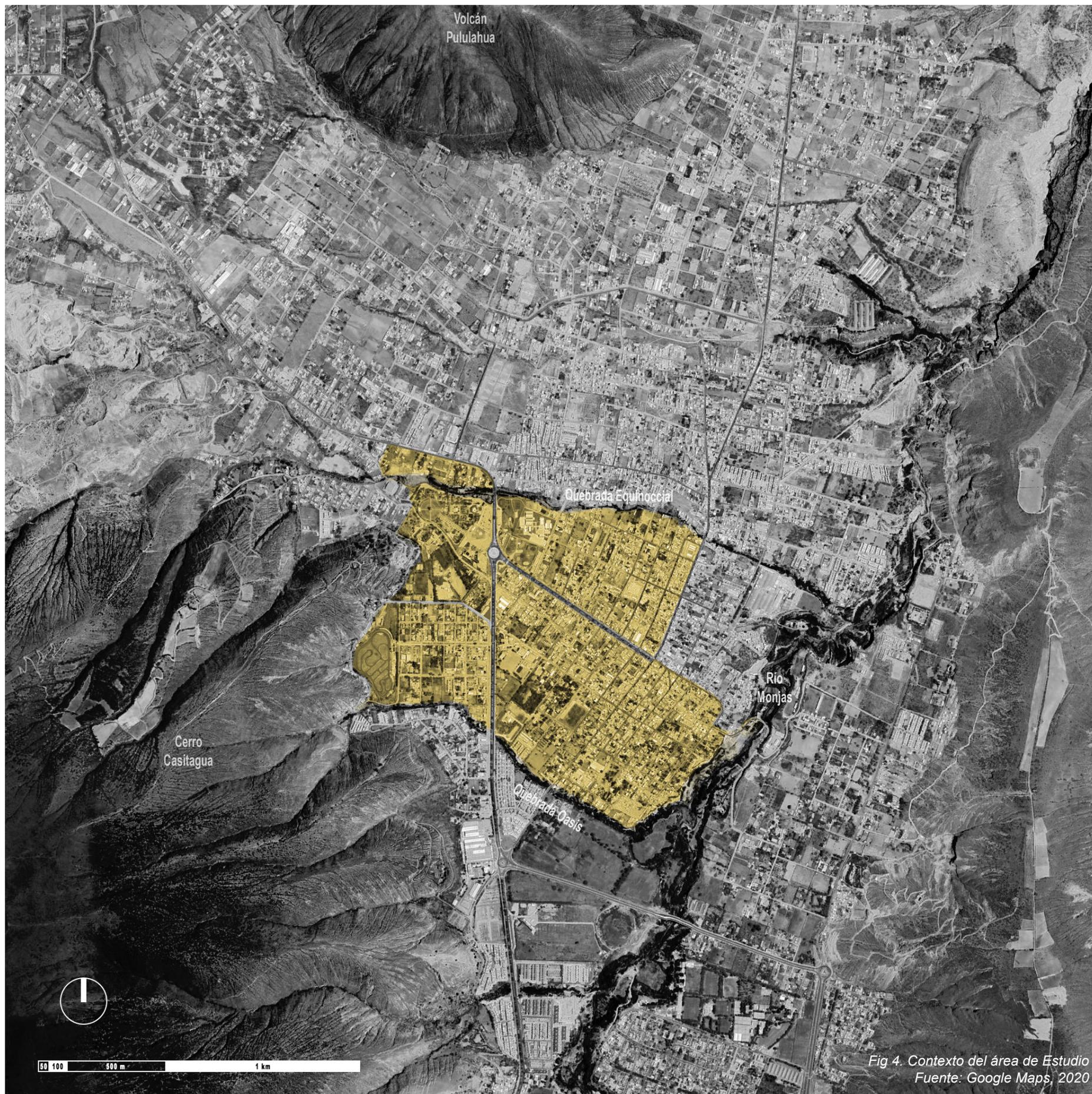
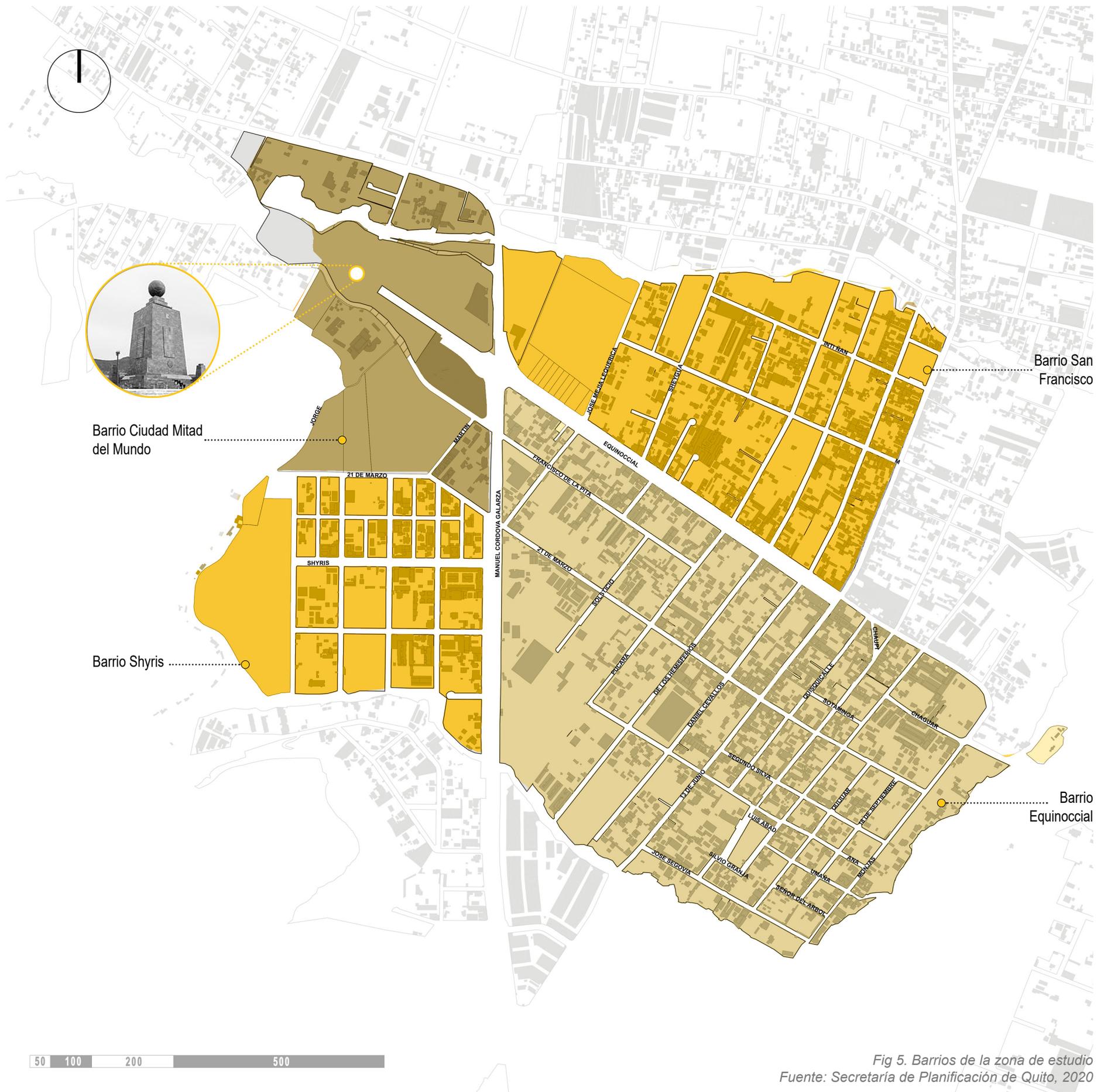


Fig 4. Contexto del área de Estudio
Fuente: Google Maps, 2020



2.1.2. Contexto y Territorio



Fig 6. Vista del cerro Casitagua desde el cerro Catequilla
Fuente: ElComercio.com, 2016

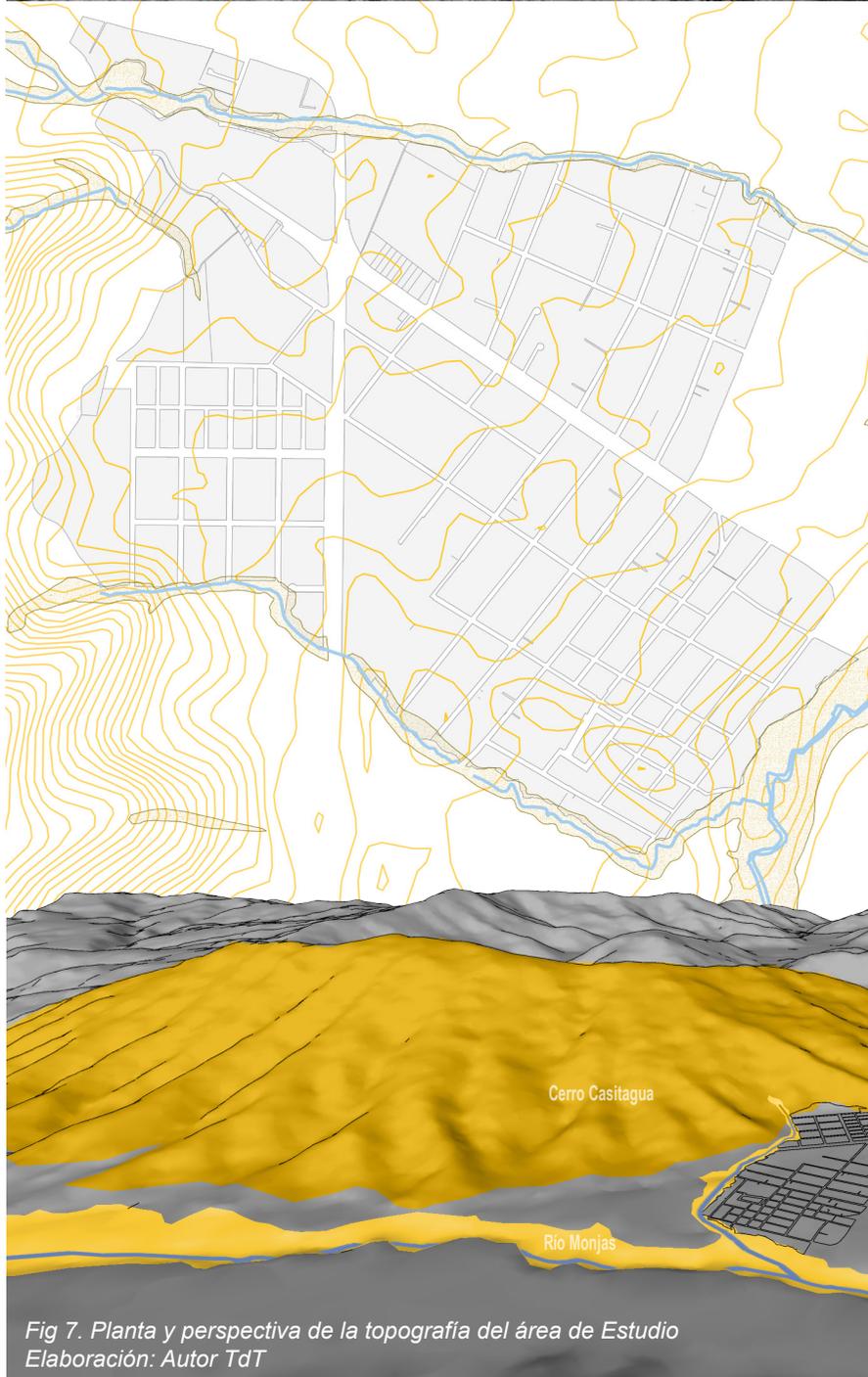


Fig 7. Planta y perspectiva de la topografía del área de Estudio
Elaboración: Autor TdT

La zona de estudio esta marcada por sus límites naturales, generandose una pendiente negativa de oeste a este de alrededor del 5% que termina en la Quebrada del Río Monjas (ver figura 7).

En el Paisaje de la zona de estudio resaltan el cerro Casitagua y el complejo volcánico Pululahua, generando un valle que es atravesado por el Río Monjas (ver figura 6 y 7). Además el contexto en el que se ubica la zona de estudio posee un atractivo turístico, al estar ubicado cerca a la línea ecuatorial, y que es maximizado con el monumento a la Mitad del Mundo, el cual es parte fundamental de la identidad del sector.

Varias actividades productivas y turísticas se desarrollan debido al atractivo que genera la Ciudad Mitad del Mundo, además se encuentra la entrada al las ruinas de Rumichucho y Pucará. Finalmente otro gran atractivo del contexto es el cráter del Pululahua.

El paisaje natural y cultural comprenden parte de la identidad de los habitantes y es un atractivo turístico para los visitantes de la parroquia. Esto atrae a turistas nacionales y extranjeros al sector, generando un sector comercial turístico en los barrios analizados, que a su vez es fuente de comercio formal e informal.

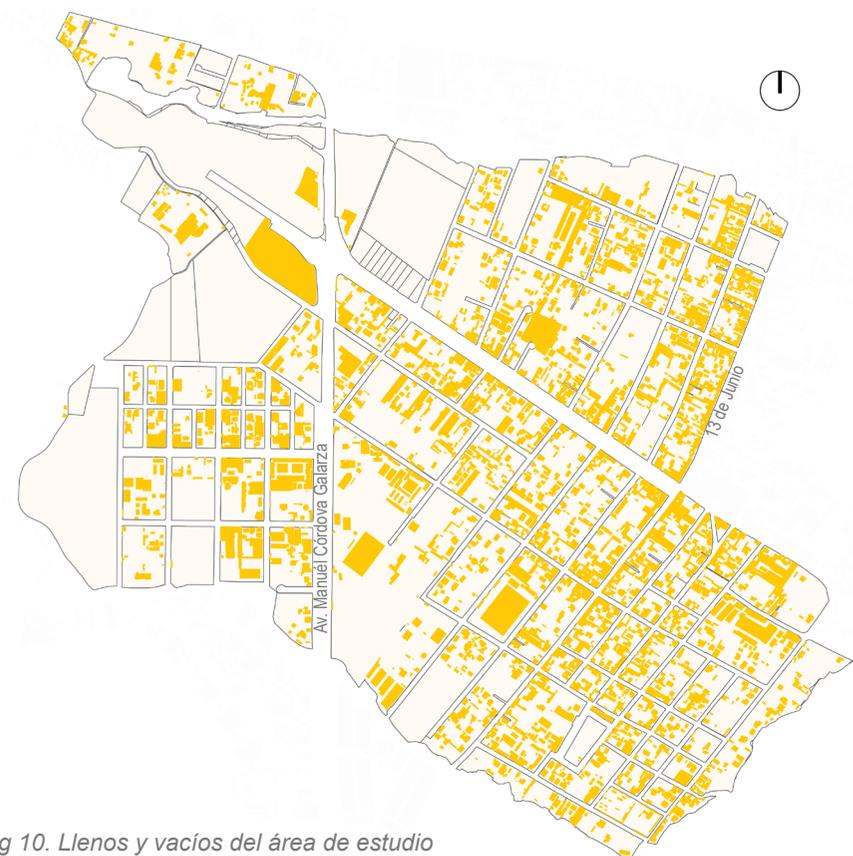
El clima del sector es cálido seco, y con presencia de suelo arenoso y rico en material pétreo para la construcción de calidad media y baja. Este hecho genera que cercano a la zona de estudio existan varias canteras de explotación de material de construcción, lo cual es un motor económico de la zona. A su vez, las canteras despiden una gran cantidad de polvo y material particulado en el aire de San Antonio de Pichincha, generando contaminación en el aire por material particulado (ver figura 13).

La incidencia de la radiación en el sector también es notable, llegando a niveles perjudiciales en épocas de verano propiciando un clima seco en el sector. Se observa que hay áreas verdes distribuidas por el sector, el problema es que casi todas son de acceso particular (ver figura 9). El Parque Unasur es uno de los espacios públicos, con áreas verdes de alta calidad y con áreas amplias áreas verdes (ver figura 14).



El gráfico de **llenos y vacíos** del área de Estudio refleja amplias áreas de oportunidad y zonas consolidadas en estos barrios de San Antonio de Pichincha. Con énfasis en el barrio Equinoccial y San Francisco, en los cuales la zona con mayor consolidación son los frentes urbanos de la calle 13 de Junio, paralela a la Manuel Córdova Galarza (ver figura 10).

En el Barrio Shyris se observa que hay una consolidación menor, con amplios lotes sin edificar. Teniendo en cuenta que la mayoría de los lotes tienen un porcentaje de ocupación en planta baja es del 35%, se puede observar que el aprovechamiento de las construcciones en relación con el área del terreno es menor. Va desde el 15,14% hasta el 43,06%, sin tener en cuenta el coeficiente de ocupación en Planta Baja planteado por el PUOS. Esto evidencia que hay espacios de oportunidad en la mayoría de las lotes de los 4 barrios (ver figura 10).



Los **hitos urbanos** y naturales del sector comprenden parte de la identidad parroquial y cultural. El cerro Casitagua es visible desde toda el área de estudio, otorgando un eje de orientación espacial para el peatón. En segundo lugar, el monumento a la mitad del Mundo, visible desde varios puntos del sector, genera identidad y reconocimiento a nivel nacional e internacional (ver figura 13).

Consecuentemente, el parque Unasur y el complejo ex-sede UNASUR se construyeron con el afán de aprovechar esta condición de mitad del mundo, y son un hito y referente para la arquitectura contemporánea mundial (ver figura 14 y 15). Finalmente la iglesia del parque central es un hito histórico en el área de estudio, que recuerda las fechas de fundación de la parroquia.

Hitos urbanos en el área de estudio:

- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| 1. Cerro Casitagua | 4. Parque UNASUR |
| 2. Ciudad Mitad del Mundo | 5. Iglesia Central San Antonio |
| 3. Ex-sede UNASUR | |



2.1.3. Contexto y Antropización

La morfología del área de estudio esta condicionada por los dos ejes viales principales, La avenida Córdova Galarza y la Avenida equinoccial. Se observa que en la zona del barrio Equinoccial se generan lotes de alrededor de 2000 m², mas pequeños y organizados en damero. En el barrio Shyris hay una regularización en damero pero con lotes de hasta 500 m². Finalmente en los límites del área de estudio y los bordes con ejes viales los predios se adaptan a la topografía y las quebradas naturales.

Esto genera que en varias ocasiones en la zona de estudio haya manzanas de mas de 200 metros de largo, conformadas en fachada por cerramientos, generando así recorridos poco confortables para un peatón (ver figura 32).

El eje vial Córdova Galarza, el cual es una vía semi expresa de gran magnitud que aísla funcionalmente al barrio Shyris de las actividades peatonales del barrio San Francisco y Equinoccial. Esto debido a la dificultad de cruce peatonal por altas velocidades de los vehículos.

En el eje vial de la Av. Equinoccial se desarrolla varias actividades orientadas al turismo y acoge un alto flujo peatonal, gracias al bulevar y al espacio público planteado en los frentes urbanos, esto atrae gran cantidad de comercio formal e informal en este eje en particular. Finalmente la Calle 13 de Junio es otro de los ejes viales importantes del área de estudio, con actividades comerciales en todo su frente urbano.

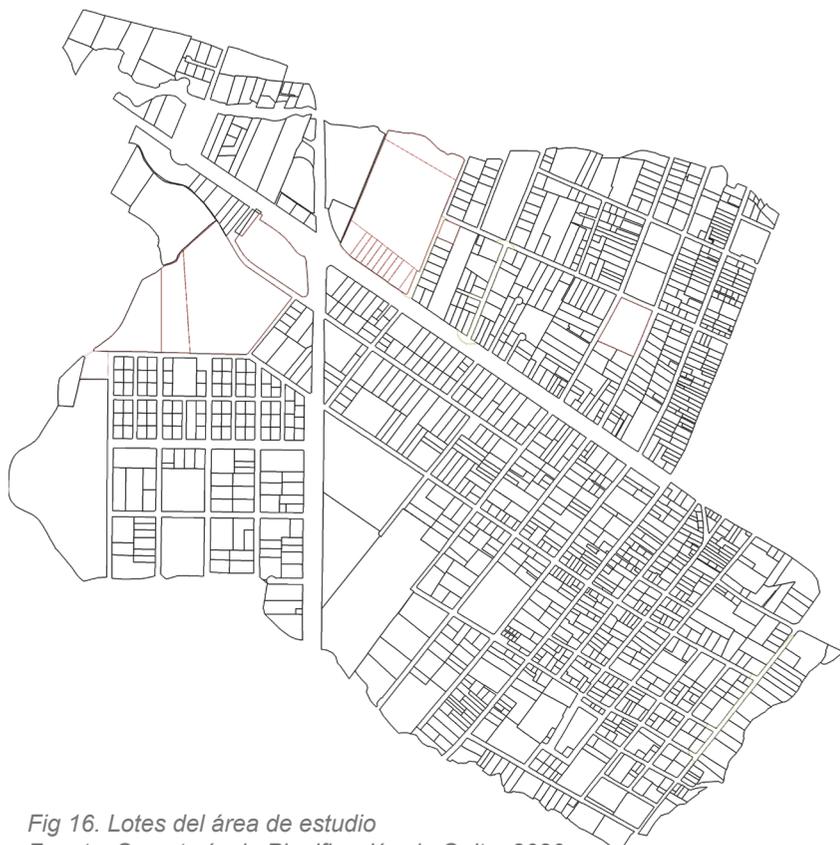


Fig 16. Lotes del área de estudio
Fuente: Secretaría de Planificación de Quito, 2020

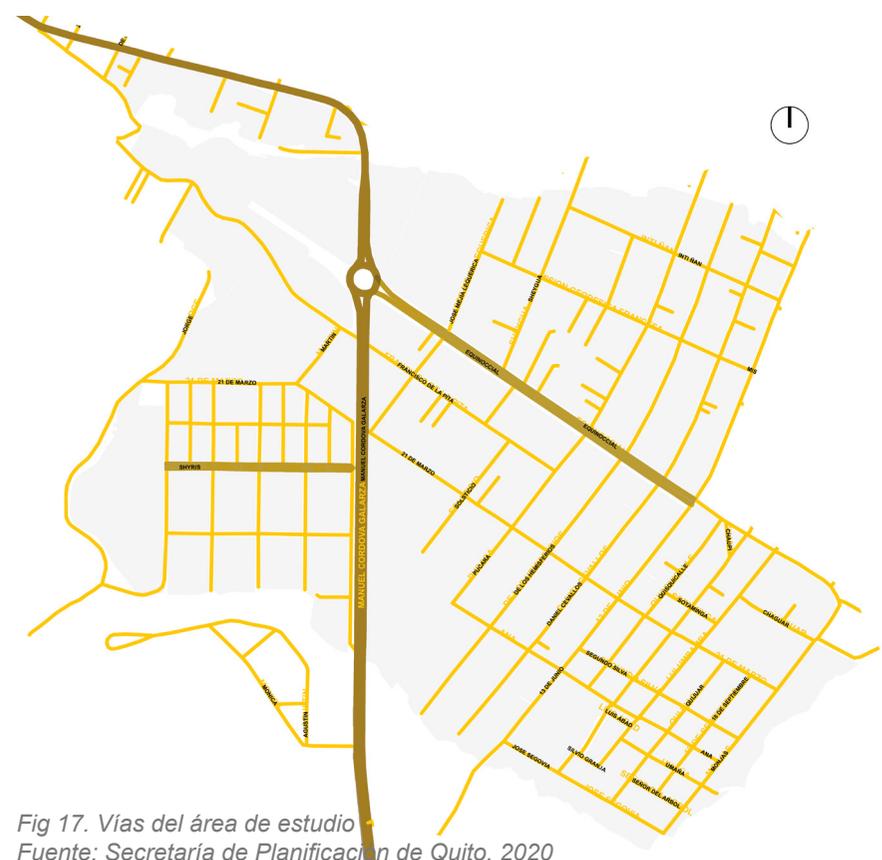


Fig 17. Vías del área de estudio
Fuente: Secretaría de Planificación de Quito, 2020

El mayor flujo peatonal en el área de estudio se concentra sobre el eje vial de la Avenida Equinoccial, en parte, debido el espacio público amplio y de buena calidad que se desarrolla en el bulevar Equinoccial. Esto también se debe a que esta Avenida y la calle 13 de Junio concentran actividades económicas y usos residenciales en toda su fachada, lo cual propicia el movimiento de intercambio comercial.

En el barrio Equinoccial también hay un gran flujo peatonal en la calle 21 de Marzo, ya que es una Senda entre el corazón del barrio y la Avenida Córdova Galarza, en donde se encuentran las principales paradas de la mayoría de líneas de buses. En las demás zonas del sector hay poca o nulo flujo peatonal como el caso del barrio Shyris, que por sus actividades únicamente residenciales, no genera interacciones comerciales en su fachada o en los espacios públicos.



Fig 18. Flujo peatonal en el área de estudio
Elaboración: Autor TdT

El espacio público en una gran cantidad de puntos del área de intervención es deficiente en sus condiciones espaciales y funcionales. La falta de actividades comerciales, sociales o lúdicas generan frentes urbanos conformados por cerramientos, que empeoran más las condiciones de la acera inmediata. A primera vista esta desolación en el espacio público genera una percepción de inseguridad en gran cantidad de zonas del área de intervención.

El espacio público también es deficiente en su calidad, con aceras y calzadas en mal estado, o sin construir. Esto se complementa con muros rodeando manzanas de 200 metros, que hace la circulación peatonal incómoda y con sensación de vulnerabilidad ante robos e inseguridad.

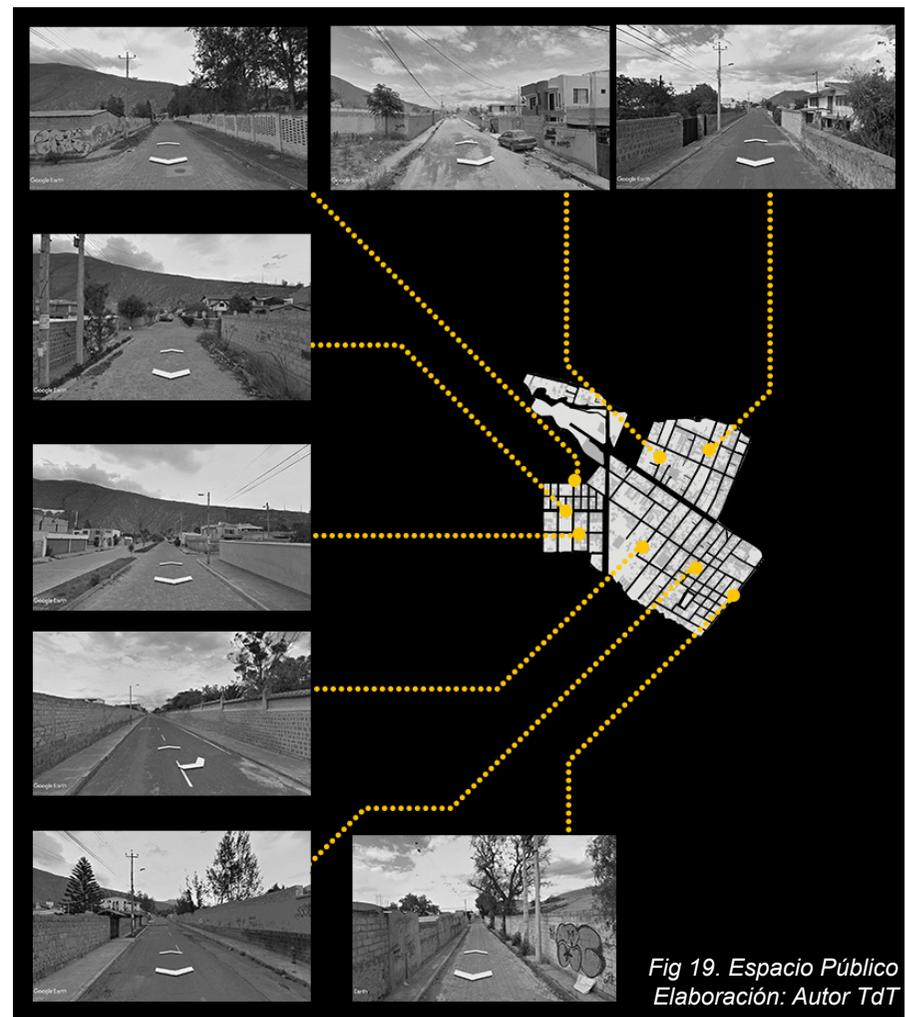


Fig 19. Espacio Público
Elaboración: Autor TdT

En la zona de estudio hay una población aproximada de 14.121 habitantes, los cuales se concentran principalmente en el barrio San Francisco y Equinoccial. Estos dos barrios generan actividades y conexión social por el bulevar equinoccial. En cambio el lugar menos denso poblacionalmente, es el barrio Shyris y Ciudad Mitad del Mundo.

San Antonio de Pichincha tiene una dinámica de ciudad dormitorio para el DMQ, por el bajo costo del metro cuadrado de terreno que atrajo a el mercado inmobiliario enfocado hacia una sección de población de clase media y media baja. Esto produce que en varias zonas haya solo actividades residenciales sin mixtidad de usos.

La zona mas densa poblacionalmente es la de la calle 13 de Junio que concentra actividades de uso mixto, entre residenciales, comerciales y de servicios.

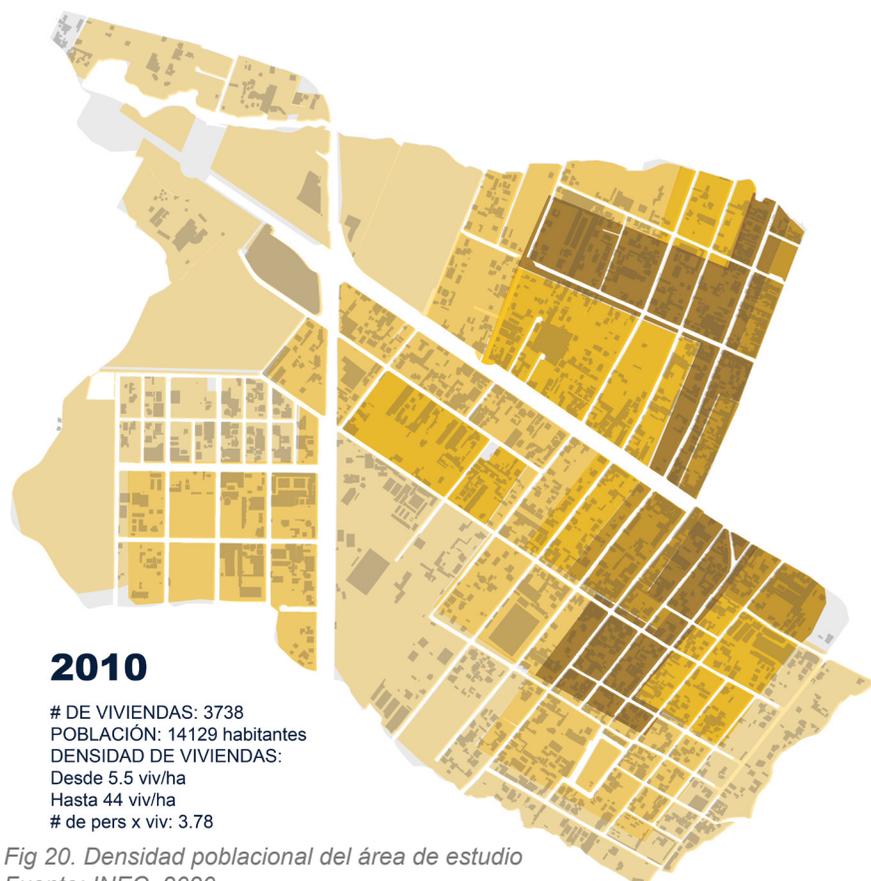


Fig 20. Densidad poblacional del área de estudio
 Fuente: INEC, 2020

El equipamiento en el área de estudio hace énfasis en las zonas turísticas con todo el Complejo UNASUR y ciudad Mitad del Mundo, las cuales son un potencial de movimiento económico para el sector. Además hay 4 unidades educativas de las cuales, dos son fiscales y dos particulares. Se observa que hay pocas equipamientos con actividades lúdicas en zonas fuera del complejo UNASUR.

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| 1. Kartodromo 2 hemisferios | 14. U.E. Equinoccio |
| 2. Centro de Acogida San Antonio | 15. Casa Somos |
| 3. Estación de Bomberos | 16. CIBV guardería San Antonio |
| 4. UPC Shyris | 17. Bulevar Equinoccial |
| 5. Parque Shyris | 18. GAD San Antonio |
| 6. Iglesia Evangélica | 19. Casa de Acogida Nuevo Amanecer |
| 7. Ciudad Mitad del Mundo | 20. Centro de Salud San Antonio |
| 8. Ciudad Mitad del Mundo | 21. Mercado San Antonio |
| 9. Ex sede UNASUR | 22. Iglesia San Antonio |
| 10. Monumento Mitad del Mundo | 23. Parque San Antonio |
| 11. Plaza UNASUR | 24. Estadio de San Antonio |
| 12. Parque UNASUR | |
| 13. U.E. Mitad del Mundo | |

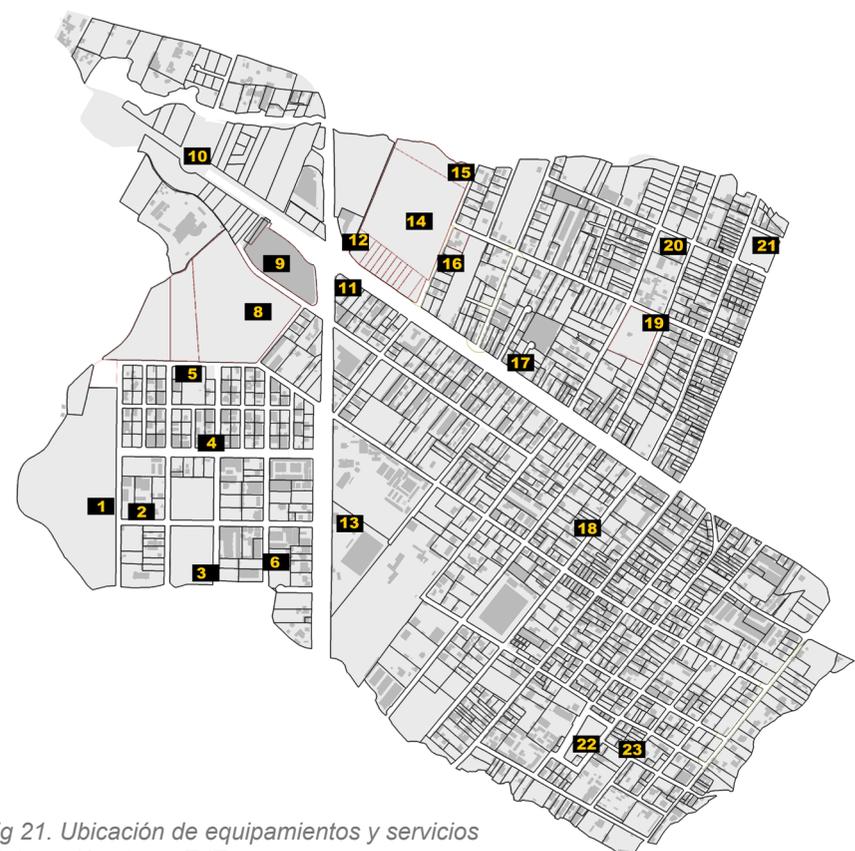


Fig 21. Ubicación de equipamientos y servicios
 Elaboración: Autor TdT

La concentración de equipamiento en el complejo UNASUR se evidencia en la figura 21. Esta área de equipamiento es un hito urbano, pero también conforma un límite para el sector, porque no genera actividades en fachada o esta rodeada por grandes estacionamientos.

Seguidamente la Av. Equinoccial y la calle 13 de Junio presentan usos múltiples, que fomentan las actividades comerciales ya existentes. Gran parte del área de estudio tiene un uso de suelo residencial. También se observa claramente que el área de estudio está rodeada por zonas de conservación de patrimonio natural, la más importante la del cerro Casitagua.

Como se observa en el gráfico 23, la altura máxima permitida en el sector es de 4 pisos. Esto produce que los ejes visuales y paisajísticos del sector sean visibles desde cualquier punto al levantarse al menos 2 niveles del suelo.

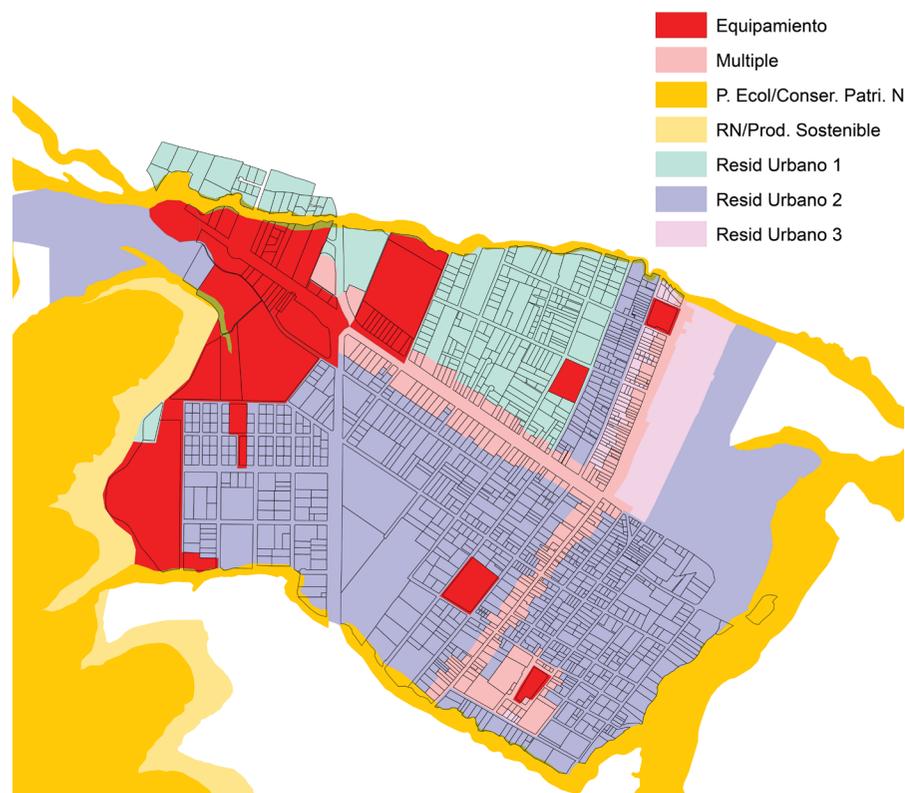


Fig 22. Uso de suelo del área de estudio
Fuente: Secretaría de Planificación de Quito, 2020

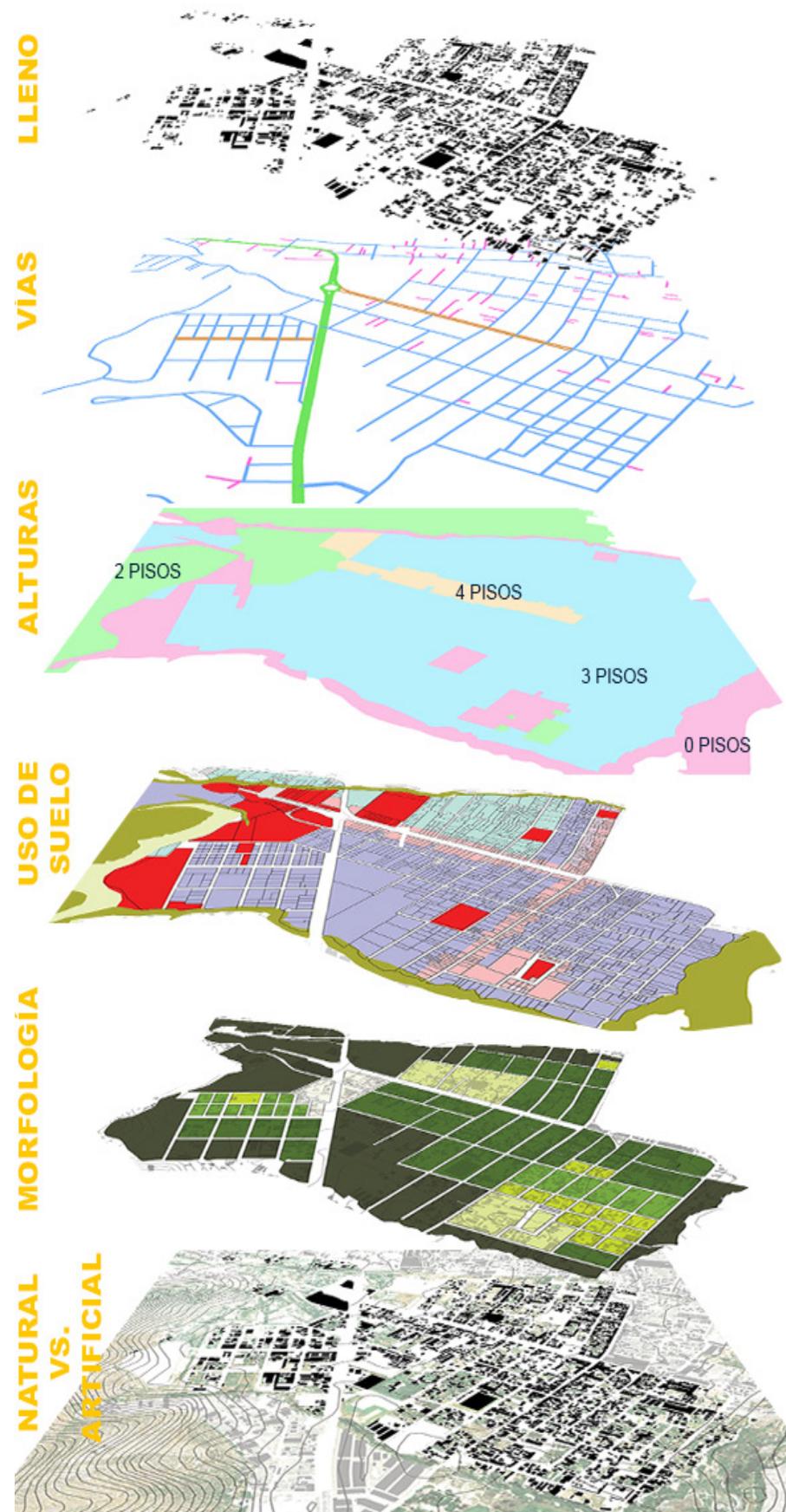
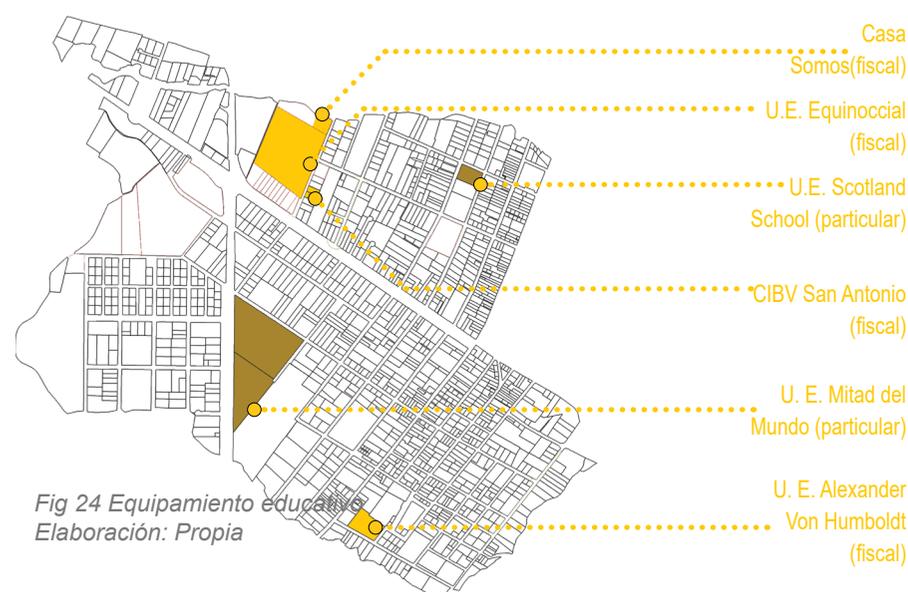


Fig 23. Traslape de capas de información
Elaboración: Autor TdT

2.1.4. Equipamiento Educativo

“A pesar de los esfuerzos del Estado ecuatoriano por la cobertura universal, los niños no logran acceder a la educación (es necesario recordar que, según las cifras, cerca del 50% de niños y adolescentes inmigrantes estaría fuera del sistema educativo que son alrededor de 35.000 niños) y se deben disputar los cupos o ubicarse en grados menores, donde haya disponibilidad, así no les corresponda, por lo cual, el rezago también es un problema que caracteriza a esta población” (Bautista, 2014, p. 197).



“Los docentes y la escuela pueden ser la clave que facilita o no la socialización de los NNA inmigrantes. Sin embargo, en el caso de las interacciones con los profesores, también es posible observar disputas de poder, que tienen un origen diferente, ya que están relacionadas con la obediencia y el respeto” (Bautista, 2014, p. 196).

A medida que los niños crecen surgen los conflictos de poder, en el cual la nacionalidad es un rasgo para diferenciarse del otro, positiva o negativamente, y es una vía para ejercer dominio sobre el otro. Entre niños se materializa como agresiones físicas y verbales, y en niñas se presenta con insultos sexistas o acoso por parte de compañeros. Aunque también sucede entre niños y niñas ecuatorianas.

Solo en el Centro de acogida San Antonio hay 60 niños menores a 12 años que no asisten a la educación regular y que no son aceptados en las escuelas del sector por la imposibilidad económica, y por la inestabilidad de su condición de residencia. Además por parte de las 4 escuelas del sector (ver figura 24), se manifiesta que no hay cupo, a pesar de la preferencia amparada por la LOEI.



2.2. CONTEXTO SOCIAL Y ENFOQUE DE USUARIO

2.2.1. Población en Condición de Movilidad en el Área de Estudio

Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados ACNUR (2019), alrededor de 4,6 millones de ciudadanos venezolanos se encuentran en condición de refugiados en todo el mundo. Los datos oficiales de Ministerio de Gobierno, con corte 9 de diciembre 2019, registran un total de 359.983 migrantes residiendo en el país (OIM, 2019).

La masiva llegada de migrantes en condición de vulnerabilidad a la ciudad de Quito satura varios espacios de acogida. Los migrantes que llegan en condiciones de vulnerabilidad en varias ocasiones no tiene otra opción que ocupar espacios públicos para establecer un sitio temporal en el cuál resguardarse.

En la parroquia de San Antonio, barrio Shyris, se encuentra ubicado el albergue San Antonio de Pichincha (ver figura x). Tiene una capacidad para 100 personas, y ha atendido alrededor de 1500 personas desde su apertura en Julio de 2018, a partir del desalojo de migrantes de los asentamientos informales en el sector del intercambiador de Carcelén.



Fig 27. Casa de Acogida San Antonio de Pichincha
Fuente: Autor TdT

Desde el 2018 se realizó la apertura del centro de acogida San Antonio, el cual recibe principalmente ciudadanos migrantes en condición de vulnerabilidad pero recibe a todo tipo de personas en condiciones de vulnerabilidad o mendicidad. Actualmente el 95% de la población de la casa de acogida son ciudadanos venezolanos.

En el centro de acogida San Antonio se produce una problemática que se repite en varios centros de acogida en el DMQ. El centro de acogida San Antonio se desarrolló de forma improvisada, los procesos de acogida de migrantes y personas en condiciones de vulnerabilidad se fue realizando según la gente iba llegando, en un principio sin seguir normativas con respecto a la acogida de personas. Por este motivo los procesos de acogida y tiempos de estancia son poco claros. Actualmente el centro tiene problemas con el abastecimiento de alimentos, la infraestructura de agua potable, electricidad y alcantarillado. Problemáticas derivadas de la falta de presupuesto y saturación del centro de Acogida.

Varias casas de acogida se apegan a parámetros impartidos por entidades internacionales como ACNUR, OIM, la organización judía global (HIAS) y el grupo jesuita a través del Servicio Jesuita para el Refugio (SJR). Esto en un afán de conseguir el patrocinio, apoyo legal y económico de estas entidades. Pero en todas las casas de acogida, excepto en el albergue San Juan de Dios, se recalca que el apoyo gubernamental es nulo. (Ramos, 2019)

En una entrevista realizada al señor Marcelo Pacheco (ex coordinador de la secretaría de inclusión Social del DMQ) (2020), remarca que los Gobiernos Autónomos descentralizados parroquiales y distritales deben asignar un porcentaje del presupuesto anual hacia obra social, el cual no se ve reflejado. Peticiones formales por apoyo y patrocinio al Gad de San Antonio quedan sin respuesta.

2.2.3. Campamentos Informales y Centros de Acogida

Desde el 2018 se realizó la apertura del centro de acogida San Antonio, el cual recibe principalmente ciudadanos migrantes en condición de vulnerabilidad. En la parroquia de San Antonio, barrio Shyris, se encuentra ubicado el albergue San Antonio de Pichincha. Tiene una capacidad para 100 personas, y ha atendido alrededor de 1500 personas desde su apertura en Julio de 2018, a partir del desalojo de migrantes de los asentamientos informales en el sector del intercambiador de Carcelén. La secretaria y encargada de la casa de acogida es la señora Miriam Ramos, voluntaria de la fundación Nuestros Jóvenes Ecuador. La casa de acogida San Antonio recibe a todo tipo de personas en condiciones de vulnerabilidad o mendicidad. Actualmente el 95% de la población de la casa de acogida son ciudadanos venezolanos.

El centro de Acogida San Antonio de Pichincha es una respuesta ante los crecientes campamentos informales que se desarrollaron alrededor de San Antonio de Pichincha, el mas grande

contaba con alrededor de 200 personas, que convivían en condiciones de hacinamiento ubicado en el intercambiador de Carcelén durante el año 2018.

Una vez desalojados alrededor del 60% de Migrantes se disperso hacia zonas céntricas del DMQ. El resto se instaló en San Antonio de Pichincha. Estos campamentos presentan deficiente calidad espacial de sus refugios temporales, y niños en condiciones insalubres. Sin servicios básicos y alimento suficiente para la correcta alimentación de todas las personas.

Para el 2020 se presentaban concentraciones de personas migrantes en los semáforos de la Avenida Equinoccial, muchos de los cuales desarrollaban comercio informal en la Avenida, acompañados de familiares y de niños desde 0 a 15 años, en condiciones poco favorables.

Varios de los migrantes manifestaron residir en la zona de estudio y otros se ubicaban en campamentos improvisados en el parque UNASUR.



Fig 28. Campamento informal en el intercambiador de Carcelén - 2019
Fuente: ElComercio.com, 2019

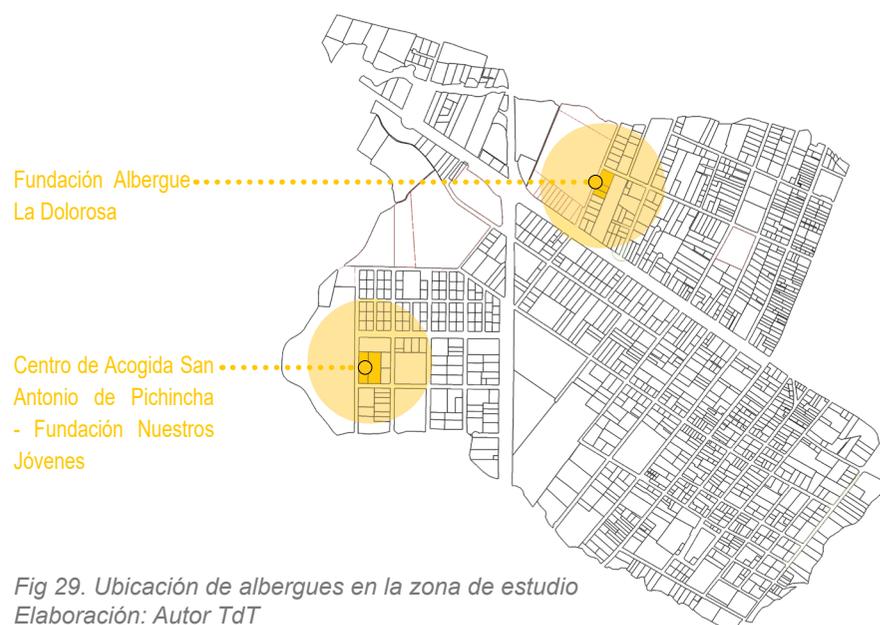
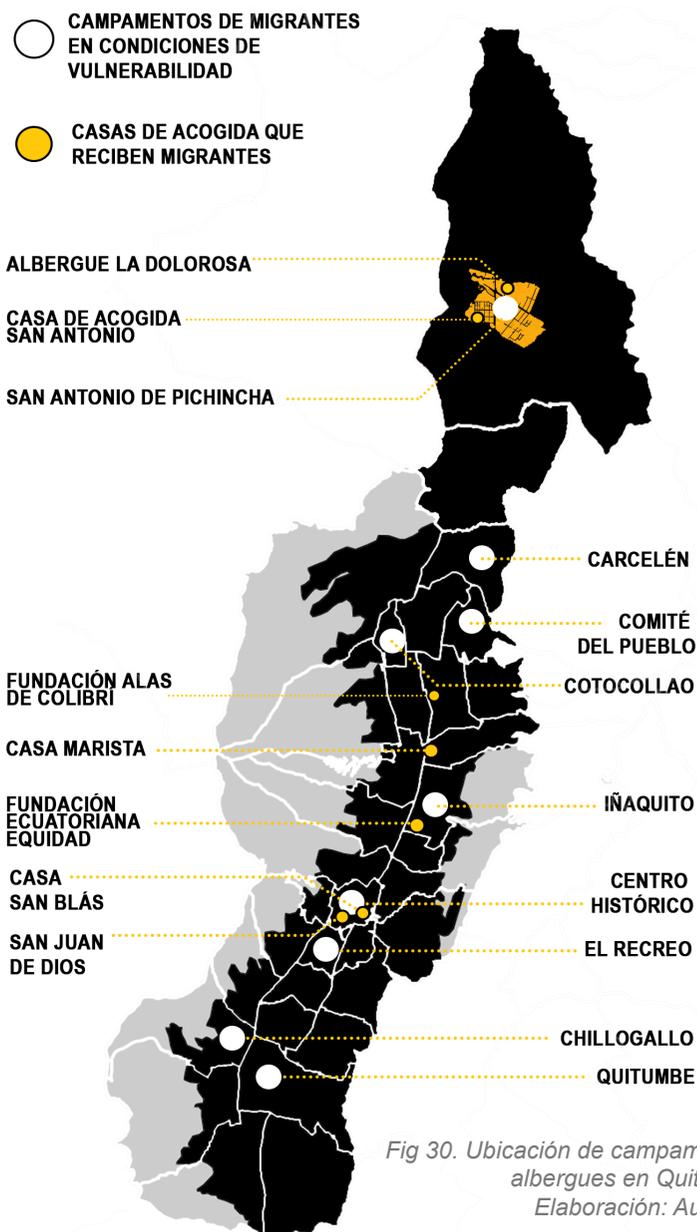


Fig 29. Ubicación de albergues en la zona de estudio
Elaboración: Autor TdT



2.2.2. Vulnerabilidad Población Infantil en Condición de Movilidad

Según UNICEF (2020), en el Ecuador, seis de cada diez niñas y niños venezolanos migrantes no asisten a la escuela. 54 mil niños y niñas migrantes venezolanos en Ecuador no asisten a la escuela porque sus familias no se terminan de asentar. En el albergue San Antonio hay una población de 60 niños menores de 12 años, además de la presencia de niños(sin contabilizar) en la Avenida Equinoccial, que acompañan a los padres que generalmente son vendedores ambulantes.

Los niños migrantes están expuestos a una situación de extrema vulnerabilidad en la que son objeto de muchos riesgos, que van desde el reclutamiento forzado para procesos de trata, mendicidad o simplemente la exposición física a la calle, los autos y la contaminación. La ausencia escolar prolongada según León (2020), “afecta la autoestima (del niño), capacidad de análisis, e incluso los conocimientos culturales. Pierden la oportunidad de socializar con niños de su edad, de hacer amigos, hay deficiencia en el desarrollo de habilidades, menos oportunidades de explotar talentos, más posibilidad de caer en problemas de violencia, drogas, entre otras.

En el polígono de Intervención existen equipamientos de Bienestar Social, El albergue San Antonio, Casa de Acogida La Dolorosa, y La casa de Acogida Nuevo Amanecer. Estos tres equipamientos no estan preparados para recibir alumnos migrantes en condición de vulnerabilidad. Existe también Casa Somos en el cual esta ubicado un Guagua Centro el cual solo recibe a 20 infantes y que no tiene mas capacidad. Finalmente Existen 4 Unidades Educativas, dos pública y dos privada pero se ha manifestado la dificultad de ingreso a los niños de migrantes

2.2.4. Línea de Tiempo y Contexto Histórico

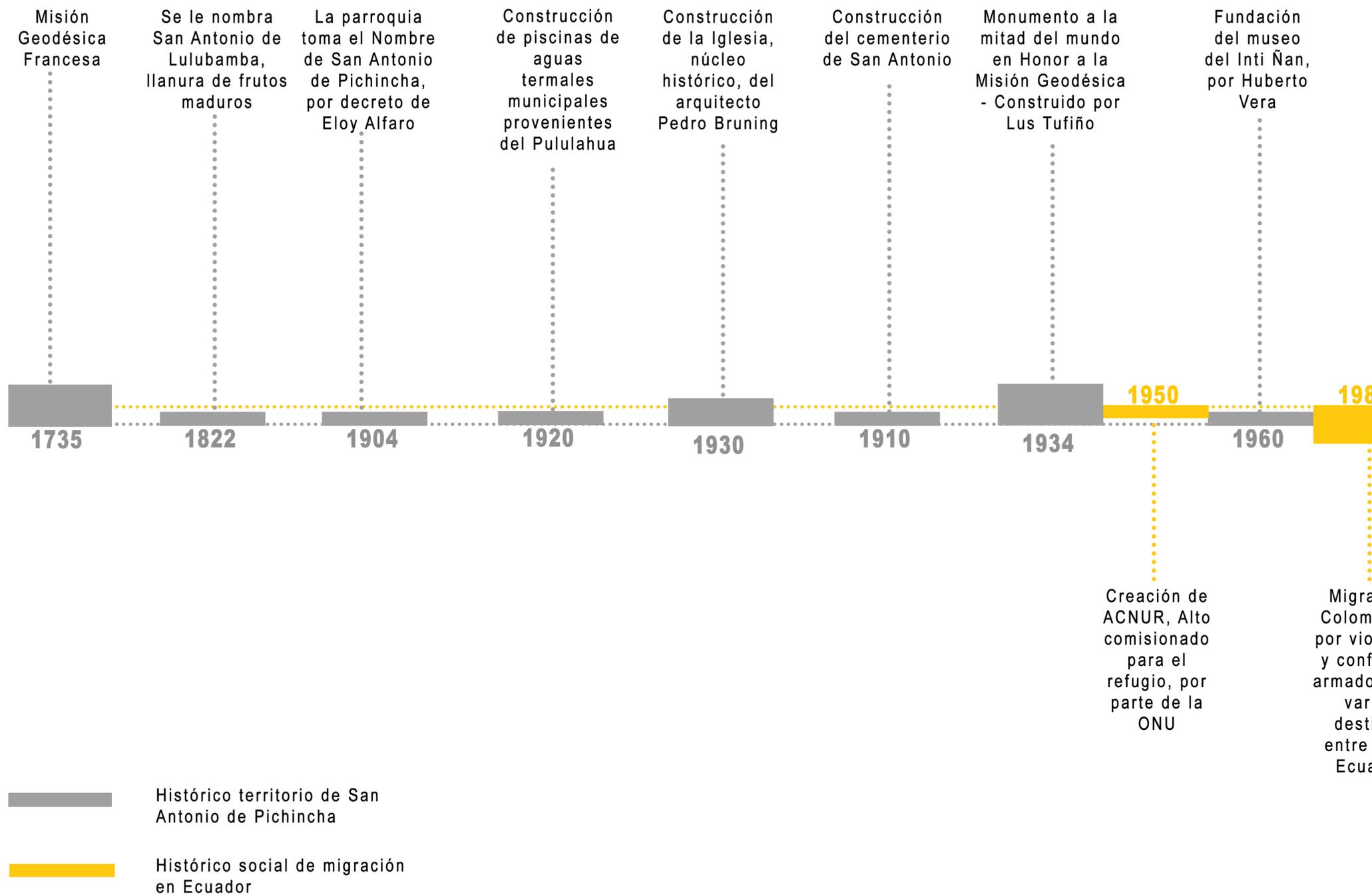
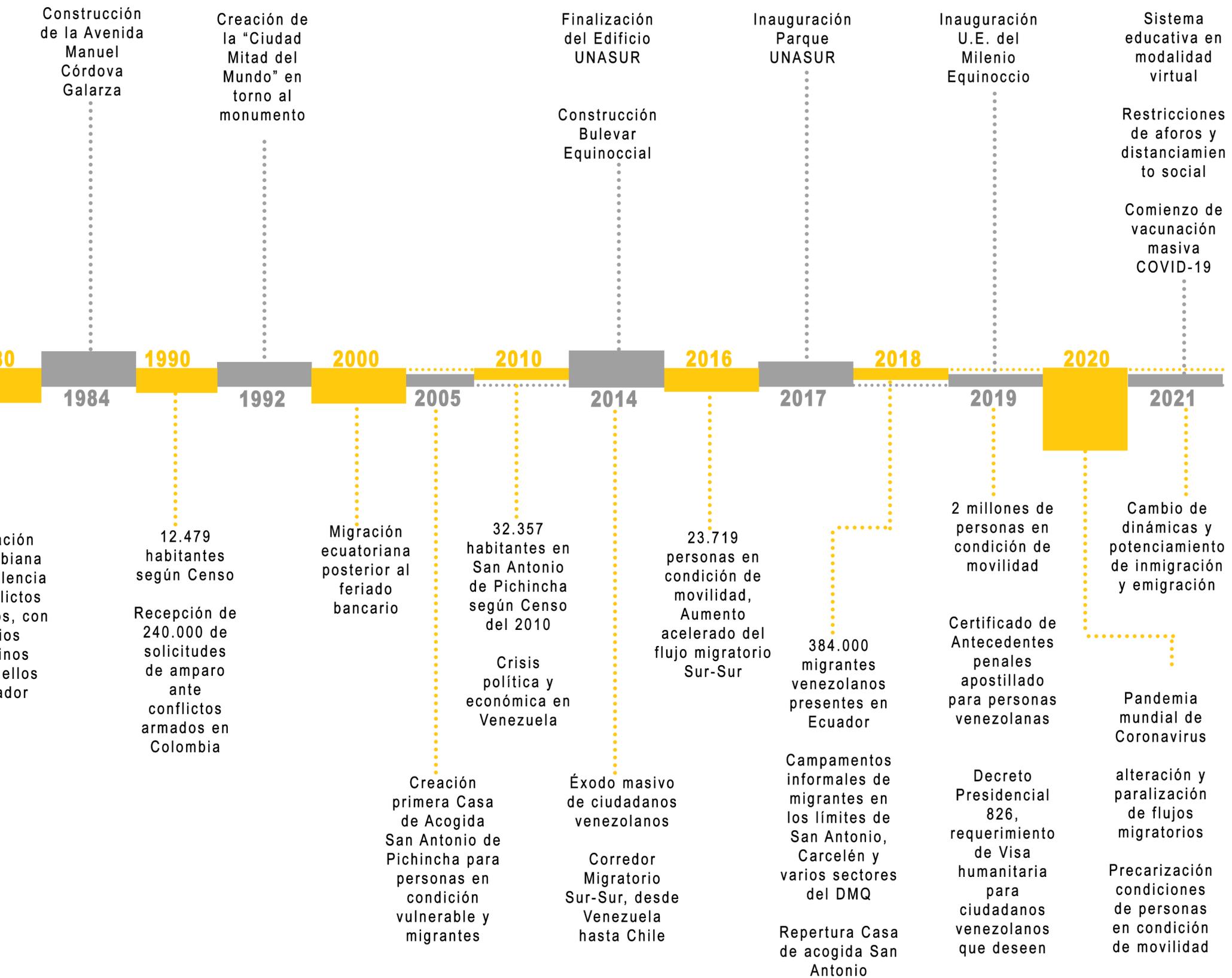


Fig 32. Línea de tiempo de San Antonio de Pichincha y migración en Ecuador
Elaboración: Autor TdT



2.3. DIAGNÓSTICO Y PROBLEMÁTICA

2.3.1. Caracterización Población Infantil Vulnerable en San Antonio de Pichincha

Como antes se menciona la educación en la infancia es una de las partes fundamentales en el desarrollo del ser como un individuo activo y que contribuye en su entorno social. En el Polígono de estudio se observa que en las escuelas fiscales del sector se da apertura a la inscripción de niños en condición de movilidad, pero al momento de otorgar cupos, estos son negados. Las razones son varias, esta desde la falta de espacio físico y el desconocimiento del acuerdo ministerial que ampara la inclusión de los niños migrantes.

En las escuelas privadas el panorama es diferente. Las familias migrantes manifiestan que se les ve imposibilitado acceder a estas escuelas por la falta de recursos económicos. En consecuencia, los niños del centro de acogida San Antonio y varios niños que acompañan a sus padres en el bulevar Equinoccial, no tienen medios para acceder a la educación.

Además, los tiempos de espera por un cupo en las escuelas pueden variar de entre 3 meses hasta 1 año. Este tiempo el niño no accede a educación por lo que se retrasa sus años de estudio, agravando aun mas su condición de vulnerabilidad.

Las familias inmigrantes del área de estudio, y en general, ven a la educación como un instrumento para la inclusión en la sociedad. Anexo a esto, los niños ecuatorianos entre 4 a 9 años, que cursan los estudios en las escuelas del área de estudio, presentan opiniones que no revelen discriminación explícita y afirman que los extranjeros y los ecuatorianos son todos iguales.

Pero esto contrasta con actitudes, discursos y dinámicas excluyentes que son fomentadas por profesores y autoridades, que consciente o inconscientemente, segregan y discriminan a los niños migrantes. Estas mismas actitudes son imitadas por los niños que terminan diferenciando al otro, y en el imaginario colectivo identifican a la migración como una causa de inseguridad o problemas para la sociedad.

En la zona de intervención hay población infantil vulnerable, que se suma a los niños de todo el DMQ que no tienen acceso a educación (ver gráfico 33). En la casa de acogida San Antonio hay alrededor de 60 a 64 niños menores de 12 años que llegan cada mes, y que no tienen acceso a educación. También hay una población de niños no determinada en el bulevar equinoccial y las zonas comerciales del sector. Estos niños acompañan a sus padres mientras realizan trabajos de vendedores informales en este eje vial.



2.3.2. Problemática Identificada

Los flujos migratorios de el siglo XXI presentan un reto a los estados latinoamericanos. El Ecuador es parte del nuevo corredor migratorio Sur-Sur, que parte desde Venezuela hasta Chile. Se evidencia que la infraestructura pública del Ecuador no esta preparada para ejercer una inclusión eficiente a las personas en condición de movilidad.

Esto representa un conflicto social, en el cual un gran porcentaje de personas en condición de movilidad no logran concretar sus proyectos migratorios en, o a través del Ecuador. Así pues, un migrante puede encontrarse con pobreza, discriminación, condiciones de calle, condiciones de salud deficientes, mala alimentación, falta de trabajo e inaccesibilidad a la educación. Las personas y familias en condición de movilidad tienen dificultad para encontrar métodos que les permitan participar en el entorno económico y social de la zona en la que deciden asentarse. En el caso de Quito, se puede observar que la falta de oportunidades de trabajo, o de acceso a educación provoca desde trabajo informal y vulnerabilidad de menores de edad, hasta conflictos con redes de trata de personas.

En el contexto analizado la problemática se enfoca en la vulnerabilidad de los menores de edad, por la dificultad de acceso a la educación en Quito. Los tiempos de espera para los cupos en los colegios van desde 3 meses hasta un año. Esto genera un retraso en la educación de los niños, que estan en etapas fundamentales para el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales y emocionales.

Encontramos que el sistema de acceso a la educación, al no estar preparado para flujos migratorios tan grandes, reduce oportunidades a miles de niños migrantes. Estos mismos niños crecen sin poder desenvolverse adecuadamente socialmente en su

entorno del que van a formar parte en un futuro próximo.

Paralelo a esto, según datos de investigaciones, el niño migrante, una vez dentro del sistema educativo muy frecuentemente recibe discriminaciones por parte de profesores, directivos y estudiantes. Generando un ambiente hostil, al cual difícilmente se podrá adaptar. Los planteles educativos predicen la interculturalidad, solo orientada hacia lo étnico, pero no practican una interculturalidad integral que incluya a los migrantes en este concepto.

Otra problemática se presenta porque los niños migrantes que han estado demasiado tiempo alejados del entorno escolar no asimilan los patrones de comportamiento del contexto en el que viven. No juegan, no hacen amistades y no se identifican ellos mismos como parte de la sociedad, dificultando el desarrollo de sus habilidades sociales.

En el área estudiada se observa un avance lento en cuanto a inclusión educativa. En promedio, alrededor de 60 niños llegan al al Centro de Acogida San Antonio por mes. Ninguno a tenido acceso a la educación formal en el sector de estudio. Además en los ejes viales se puede observar a diario, niños en condiciones vulnerables en la calle, que acompañan a sus padres en trabajos informales. Esto debido a que no tienen acceso a espacios educativos, ni de cuidados de la infancia.

Los espacios para cuidado infantil en el sector manifiestan que ya no tienen cupo para mas niños, y pagar un centro de cuidado infantil es imposible para los padres migrantes. El espacio educativo y el equipamiento recreativo del sector no es accesible para personas vulnerables en condición de movilidad, quienes no generan medios para subsistir en la ciudad, agravando aún más la vulnerabilidad social de este sector de la población en Quito.

2.4. ENFOQUE

2.4.1. Postura ante la Problemática

En primer lugar, entender la migración como un fenómeno social, con una serie de factores adyacentes que benefician o perjudican a la sociedades receptoras. Consecuentemente, no estigmatizar a la migración y a la persona migrante como una problemática para la sociedad. Además, entender que la segregación positiva tampoco es una opción viable para abordar las problemáticas encontradas en el contexto. Entiendase segregación positiva, como satisfacer necesidades de corto plazo mediante propuestas que solo acepten a un tipo de usuario, que a largo plazo puedan generar externalidades contraproducentes para sus usuarios y para el contexto de implantación.

En segundo lugar, entender el contexto migratorio actual como un panorama sistémico, con una infinidad de factores y aristas que no tienen una panacea ni soluciones fáciles. Las problemáticas generadas por la poca preparación del sistema ecuatoriano ante las migraciones masivas requieren intervenciones sistemáticas y planificadas de corto, mediano y largo plazo.

Finalmente, la postura desde la disciplina de arquitectura es desarrollar los conocimientos sobre inclusión educativa y social, a través de estrategias espaciales y elaboración de programas arquitectónicos que generen espacios de relación igualitaria entre sociedades receptoras y personas en condición de vulnerabilidad. Los parámetros de inclusión se sustentan a través de la investigación del marco teórico y referencial. El objetivo es formular estrategias espaciales, aplicables en proyectos de equipamiento, que propicien espacios de inclusión para personas en condición de vulnerabilidad y sus familias, optimizando sus medios de vida.

2.4.2. Enfoque del Planteamiento Arquitectónico

Inclusión, Interrelación, Educación y Superación. Cuatro palabras que enfocan las intenciones de las estrategias espaciales en el proyecto. En primer lugar la Inclusión social de niños con condiciones de vulnerabilidad por diferentes factores, ya sea migración o pobreza. Otorgando oportunidades de desarrollo educativo que son cruciales para las habilidades sociales del presente y futuro del niño.

Segundo, la interrelación de los espacios y de las personas, al generar espacios públicos y privados, para la socialización igualitaria entre una persona vulnerable y un habitante del sector. Mediante el diseño de espacios 'sin fronteras' evitar las actitudes de estigmatización y distinción 'los de aquí y los extraños'. El objetivo de la interrelación es evitar la segregación de personas por su procedencia, etnia, cultura o condiciones de vida.

Tercero, generar a través de la educación un entorno en el cual los niños y familiares, generen una comunidad abierta de apoyo y seguimiento, en espacios públicos y privados. La familia del niño busca en la educación un medio fundamental para incluir a este en la sociedad a la que llegaron, y al mismo tiempo estas actividades educativas hacen participar a los padres de la comunidad.

Finalmente, la superación como objetivos a largo plazo de las estrategias del programa arquitectónico. Al integrar espacios con la capacidad de brindar apoyo ante las situaciones adversas de las personas en condición de vulnerabilidad. Espacios de superación en el cuál las personas encuentren espacios sociales, públicos, educativos, pedagógicos y terapéuticos que permitan generar al usuario mayor capital social, necesario para la inclusión y la adaptación de una persona o familia en su contexto.

2.4.3. Justificación Global y Particular

La investigación para generar estrategias espaciales de inclusión de grupos vulnerables, es un continuo aporte sobre conocimientos teóricos y prácticos, en favor de descubrir y redescubrir cualidades del diseño que fomenten los espacios igualitarios para niños, niñas adolescentes y adultos, en especial aquellos en condiciones de vulnerabilidad.

La pertinencia de la investigación sobre inclusión social en la arquitectura, radica en concretar estrategias espaciales, sustentadas en marcos teóricos, que promuevan el acceso a la educación, la no discriminación, la identificación con el contexto y la interculturalidad integral.

Las ciudades contemporáneas crecen a ritmos acelerados, al hacer conscientes las dinámicas de exclusión y segregación que pueden presentarse en varias zonas, el objetivo es generar alternativas de espacios públicos y privados, que enfrenten estas dinámicas excluyentes, y promuevan la accesibilidad universal, en favor de ciudades seguras para todos los usuarios.

Además, generar parámetros aplicables a los equipamientos públicos y privados, mediante la composición de un programa arquitectónico, de actividades y de cualidades espaciales, que optimice la utilización del espacio interno y aporte en la creación de espacios públicos seguros para el usuario y el peatón sin que se afecte el programa arquitectónico previo. Teniendo en cuenta que una ciudad inclusiva y arquitectura inclusiva es aquella que otorga alternativas de actividades en el espacio público que dinamicen las actividades sociales y lúdicas, en favor de espacios seguros para la ciudad y para los usuarios.

En el contexto estudiado, es pertinente la proyección de estrategias de inclusión que en primer lugar sea enfocado a los usuarios en condición de vulnerabilidad identificados, y que no tienen acceso a la educación formal. Un objetivo es que los espacios proyectados no sean de uso exclusivo para poblaciones vulnerables. A través del manejo de límites permeables del proyecto, generar espacios de interrelación entre el proyecto, la comunidad de San Antonio y los grupos vulnerables mediante estos espacios de inclusión educativa.

Se evidencia que San Antonio también presenta problemas de segregación y discriminación en las actuales unidades educativas del sector. Mediante el planteamiento de espacios de capacitación y promoción en el programa arquitectónico, fomentar la capacitación hacia una interculturalidad integral, a directivos, profesores y estudiantes de el sistema educativo del sector. Estas capacitaciones son otorgadas por organizaciones no gubernamentales, pero suelen carecer de espacio para realizar estas actividades de forma masiva.

Finalmente contribuir al contexto construido de San Antonio, a través del diseño de espacios públicos que puedan ser utilizados de forma segura por los infantes visitantes y del sector. Con el objetivo de generar una ciudad que también integre en su programa de espacio público lugares que los niños puedan ocupar. Pensando en los espacios lúdicos como fundamentales para el desarrollo de San Antonio de Pichincha como un espacio urbano amigable con todos los rangos de edad. “La seguridad de los niños en el espacio público, es síntoma de una ciudad con buena salud” Aldo Van Eyck.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1. DISEÑO DE PROYECTOS INTEGRALES

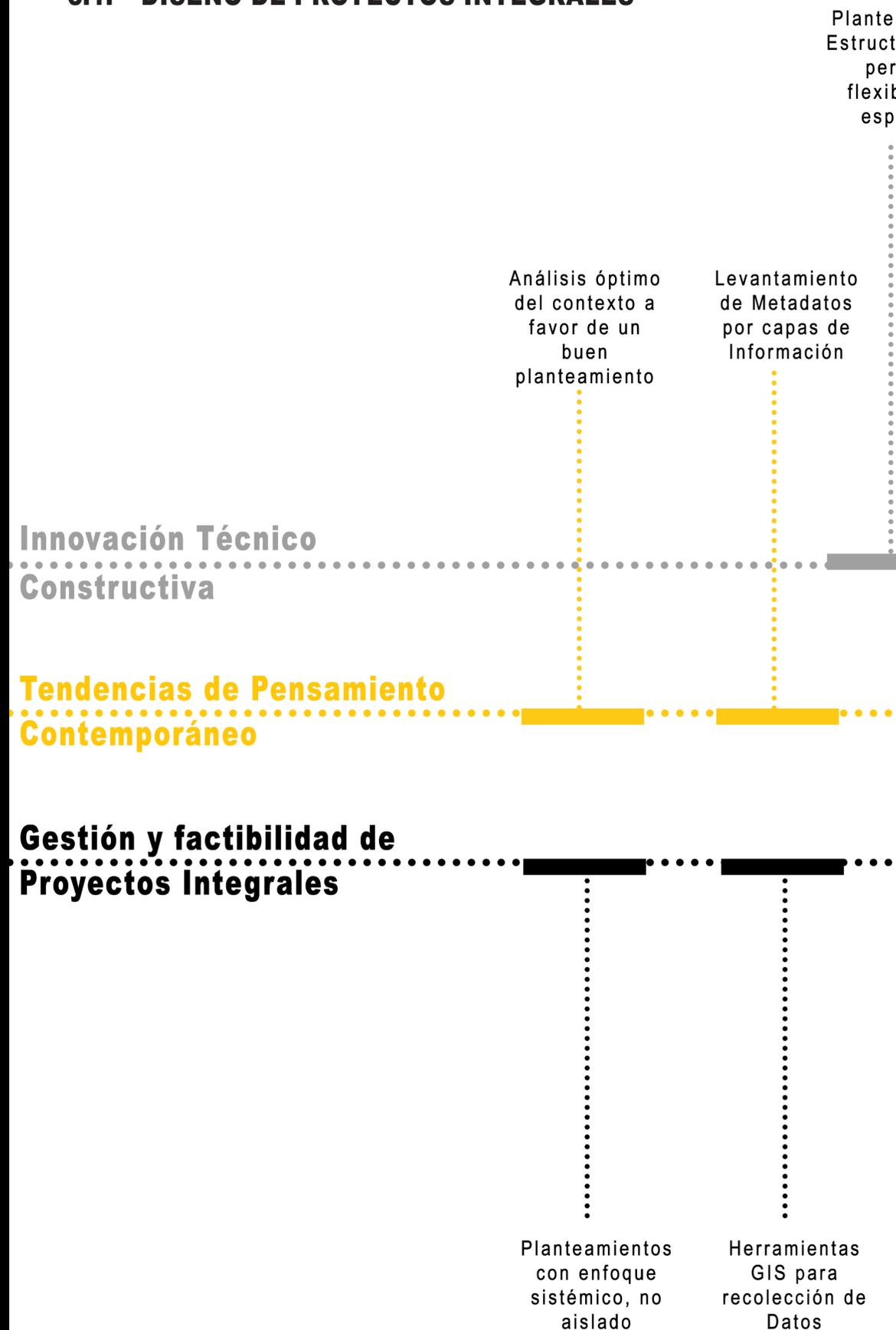


Fig 34. Ejes de Desarrollo de Proyectos Integrales
Elaboración: Autor TdT

amiento
ural que
mita
bilidad
acial

Materialidad en
el proyecto

Tecnologías
de Confort
térmico y
acústico

Tecnologías
de Mitigación
de Incidencia
Solar

Diseño
parametrico
de espacios
curvos

Identificación
de situaciones
problemáticas
del Contexto a
través de
indicadores

Análisis de
Medios de Vida
de la Población
del contexto

Enfoque de
Bienestar
Colectivo a
través de ODS

Revisión de
Fundamentos
del pensamiento
actual

Planteamiento
de alternativas
no
convencionales

Prospectiva del
proyecto a
corto, mediano
y largo plazo

Proyecto
Arquitectónico
Integral

Entendimiento y
Aplicación de
Normativa
contemporánea

Diagnóstico de
Necesidades de
Usuario y
"Estudio de
Mercado"

Revisión
teórica de
parámetros de
diseño

Ponderación de
parámetros de
diseño

Metodología de
Investigación
de parámetros
de diseño
aplicables al
proyecto

Aplicación y
Evaluación de
parámetros de
diseño

3.2. DEFINICIÓN Y JERARQUÍA DE PARÁMETROS DE DISEÑO

3.2.1. Rizoma de Causas, Efectos y Problemáticas

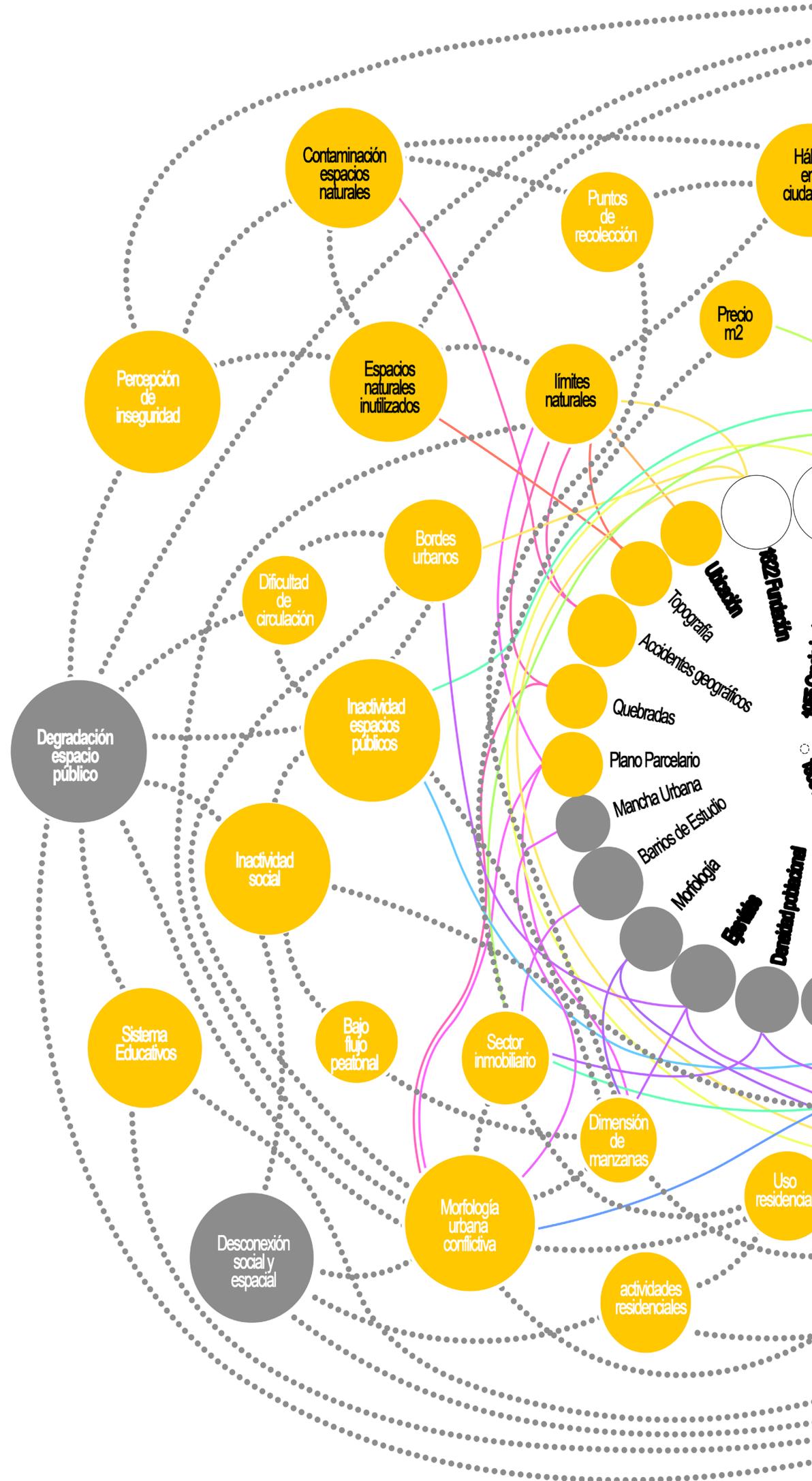
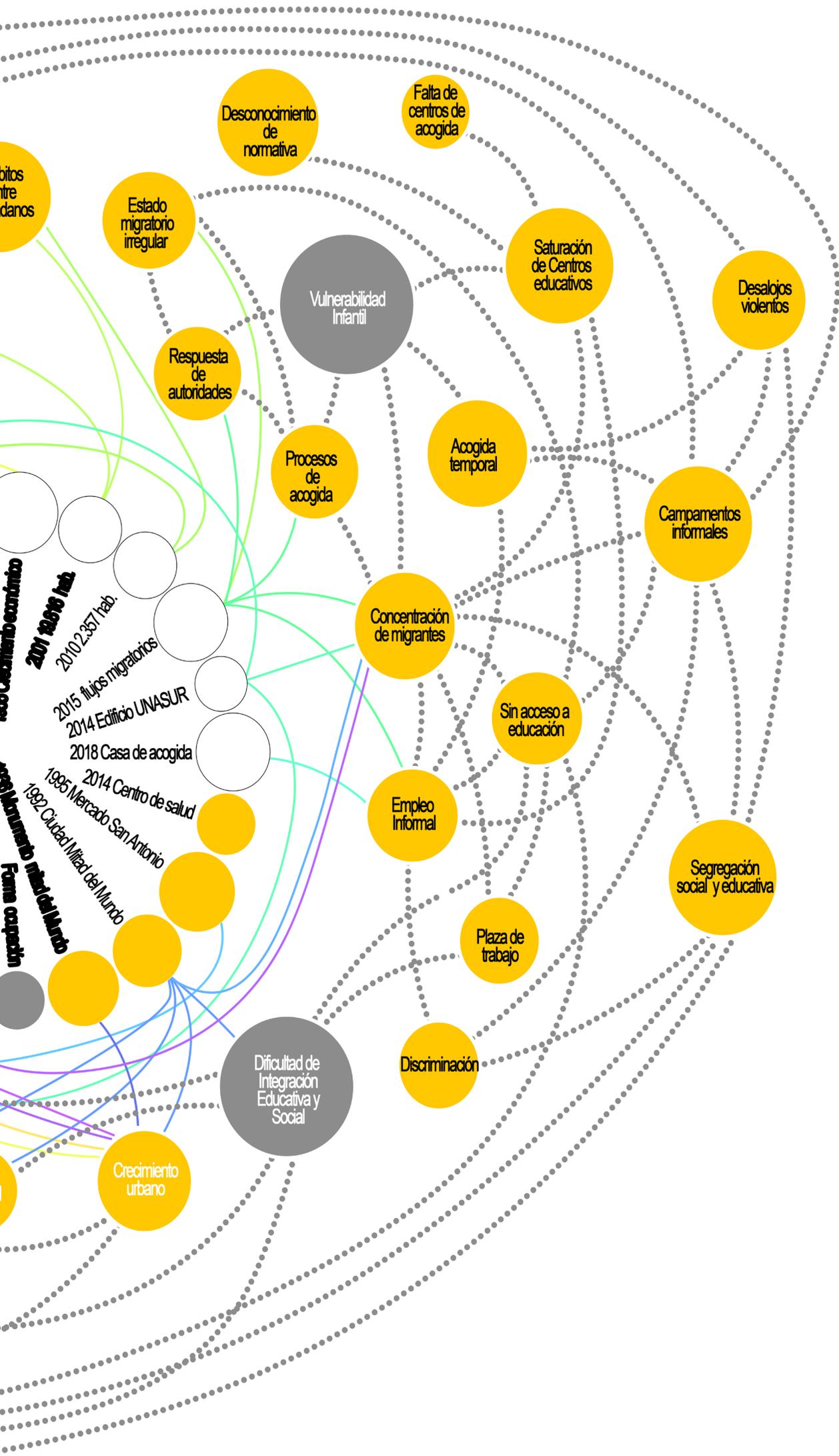


Fig 35. Rizoma de sistematización de situaciones problemáticas
Elaboración: Autor TdT



3.2.2. Matriz de Ponderación de Parámetros de Diseño

Tab 1. Situaciones Problemáticas
Elaboración: Autor TdT

Situaciones Problemáticas del Contexto

VARIABLE/PROBLEMÁTICA	PARÁMETRO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	INFLUENCIA
A Desconexión social y espacial del barrio Shyrís por eje vial Córdoba Galarza y equipamiento UNASUR	INTEGRACIÓN DEL CONTEXTO	0	3	2	1	0	0	2	2	0	3	13
B Espacios desolados generan percepción de inseguridad en varios sectores del área de intervención	SEGURIDAD EN EL ESPACIO	1	0	1	3	0	1	0	2	0	1	9
C Pocos espacios de intercambio social y económico en el barrio Shyrís	ESPACIO PÚBLICO INFANTIL	1	3	0	0	0	2	3	3	0	1	13
D Campamentos Informales de migrantes en condición de Vulnerabilidad en varios puntos dentro y fuera del área de estudio	ESPACIOS DE SUPERACIÓN	0	2	0	0	2	2	3	3	1	0	13
E Saturación de centro de acogida con migrantes en condición de vulnerabilidad	INFRAESTRUCTURA DE INTEGRACIÓN AL MIGRANTE	0	0	0	3	0	1	1	1	1	0	7
F Segregación social y económica hacia grupos migrantes del centro de acogida	ESPACIOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL	0	0	0	3	3	0	3	3	0	0	12
G Aumento de comercio informal en avenidas de alto tráfico	ESPACIOS DE CAPACITACIÓN	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0	5
H Aumento de población de Infantes en condiciones de vulnerabilidad	INCLUSIÓN EDUCATIVA	1	0	1	2	3	2	2	0	2	0	13
I Cantidad de población migrante fluctúa a través del tiempo	FLEXIBILIDAD ESPACIAL	0	0	1	3	3	2	3	2	0	0	14
J Equipamientos y terrenos estatales y privados subutilizados	EQUIPAMIENTO EDUCATIVO	3	3	3	2	0	1	2	0	0	0	14
	DEPENDENCIA	6	11	8	17	11	13	19	19	4	5	

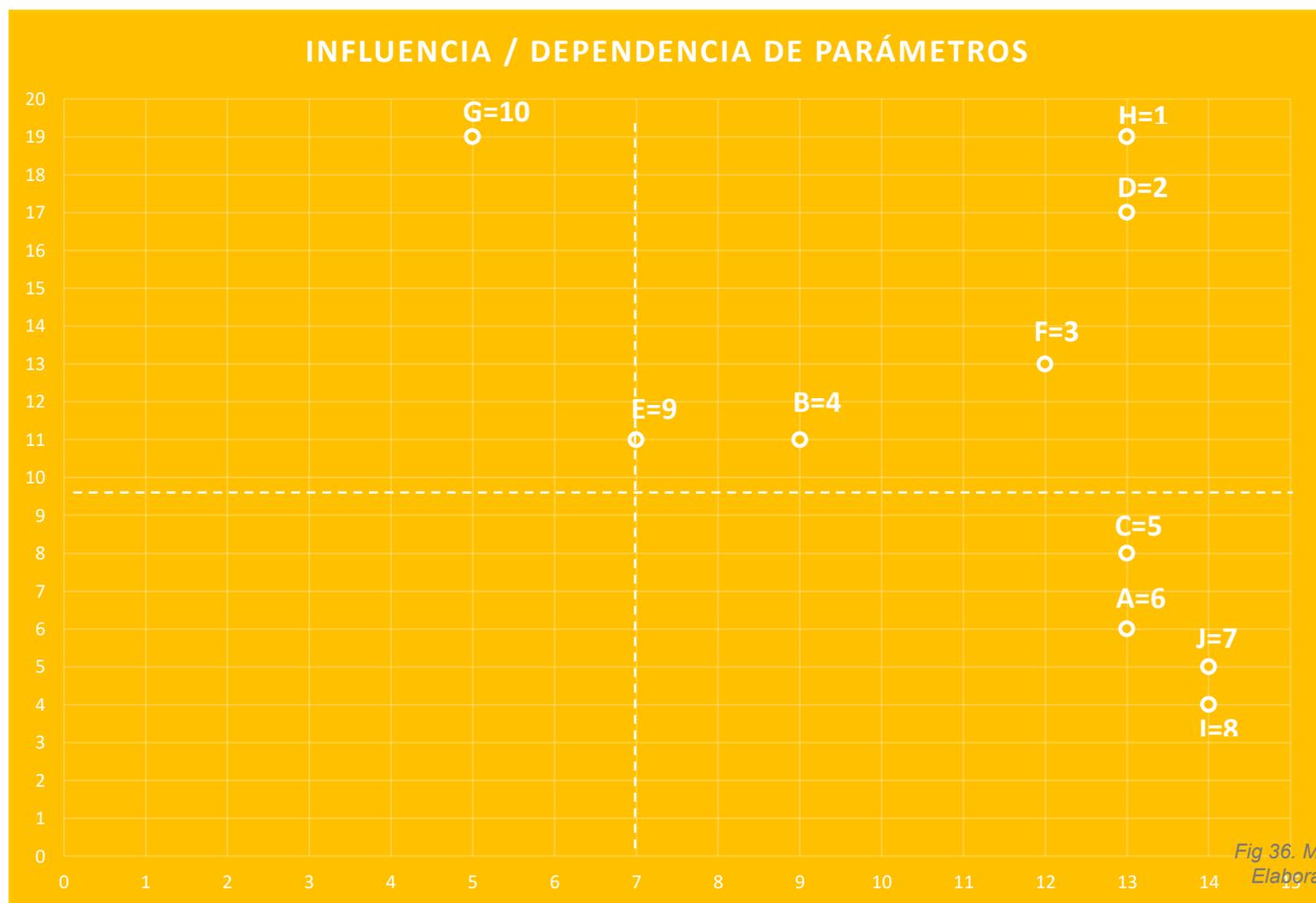


Fig 36. Matriz de Vesster
Elaboración: Autor TdT

Ponderación de estrategias espaciales

VARIABLE/PROBLEMÁTICA		PARÁMETRO	P. CENTRAL	CAUSAS	EFFECTOS
P1	Infantes en condiciones inseguras en avenidas del sector	INCLUSIÓN EDUCATIVA	X		
P2	Campamentos Informales de migrantes en condición de Vulnerabilidad en varios puntos dentro y fuera del área de estudio	ESPACIOS DE SUPERACIÓN		X	
P3	Segregación social y económica hacia grupos migrantes del centro de acogida	ESPACIOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL		X	
P4	Espacios desolados generan percepción de inseguridad en varios sectores del área de intervención	SEGURIDAD EN EL ESPACIO			X
P5	Pocos espacios públicos de interrelación en los barrios analizados	ESPACIO PÚBLICO INFANTIL		X	
P6	Equipamientos y terrenos estatales y privados subutilizados	EQUIPAMIENTO EDUCATIVO		X	
P7	Desconexión social y espacial del barrio Shyris por eje vial Córdova Galarza y equipamiento UNASUR	INTEGRACIÓN DEL CONTEXTO			X
P8	Cantidad de población migrante fluctúa a través del tiempo	FLEXIBILIDAD ESPACIAL		X	
P9	Saturación de centro de acogida con migrantes en condición de vulnerabilidad	INFRAESTRUCTURA DE INTEGRACIÓN AL MIGRANTE			X
P10	Aumento de comercio informal en avenidas de alto tráfico	ESPACIOS DE CAPACITACIÓN			X

*Tab 2. Ponderación de parámetros espaciales
Elaboración: Autor TdT*

04

MARCO TEÓRICO

“La frontera crea lugares desde los que se ocupan posiciones, los que están a un lado y al otro, hacia adentro y hacia afuera: lo primero genera cohesión, lo segundo crea diferencia” (Bautista, 2014, p. 47).



*Fig 37 Personas viajando a través del estrecho de Gibraltar sobre una balsa.
Fuente: Historias ocultas del Estrecho,
Moreno, 2018*

4.1. MIGRACIÓN

4.1.1. Migración, Sociedades Receptoras y Prejuicios

“La migración es un fenómeno social que se entiende como el movimiento de una persona o grupos de personas que transitan de un territorio a otro” (Panizo Toapanta, 2019, p. 26). Las migraciones de grupos humanos son un factor persistente y constante en la historia de la humanidad. Grupos poblacionales se desplazan de un lugar a otro por factores naturales, sociales, étnicos o económicos, en busca de mejores condiciones de vida. Actualmente, la migración internacional es un fenómeno global con incidencia a varias escalas; política, económica, social y cultural.

En los últimos años la migración es un tema en la agenda política internacional. Los procesos de movilidad humana generan y están influenciados por una complejidad de discursos que tienen una incidencia en las sociedades receptoras. Según Bautista (2014, p. 43), “sectores de la sociedad se ven reconfigurados con los cambios y las dinámicas poblacionales, culturales, sociales y políticas que se dan con la migración”. Esto enfrenta a las sociedades receptoras a una serie de discursos que van desde el reconocimiento del migrante como un igual y con acceso a los mismos derechos, o contrariamente, la visión del ‘otro’ como un extraño en el entorno social.

Desde la visión del migrante como un extraño, “se hace posible la realización del deseo de separación del otro, diferente y extranjero, y se asume la defensa contra los extraños, mediante acciones respaldadas por los Estados desde la idea de comunidad nacional”(Bautista, 2014, p. 55). Por lo general cuando se atribuye la connotación de migración como ‘problemática’ en la sociedad, según Bautista (2014, p. 36), “se ve a los extranjeros como enemigos, ellos son la causa y la explicación de algunos de los problemas que no

se pueden resolver, lo cual acrecienta los prejuicios de la población receptora, frustrada en algunos casos por sus bajos niveles de calidad de vida”.

“No es en vano que se utilizan las metáforas tradicionales de cierre o apertura de fronteras. La frontera crea lugares desde los que se ocupan posiciones, los que están a un lado y al otro, hacia adentro y hacia afuera: lo primero genera cohesión, lo segundo crea diferencia. Para mantener la cohesión hay que protegerse, resguardarse y cerrarse a los de afuera. El nacionalismo y el sentimiento de patria permiten la cohesión, una cohesión que se logra a través de diferentes mecanismos materiales y simbólicos: aquí aparece la nacionalidad como elemento cohesionador al interior de la frontera y como elemento diferenciador respecto a los otros” (Bautista, 2014, p. 47).

“Como una paradoja frente al mundo globalizado que posibilita tránsitos y conexiones de distinta índole, se presenta un cierre de fronteras frente a los extraños que arriban” (Bautista, 2014, p. 55). Generalmente la sociedad receptora presenta una mejor situación socio económica frente a los migrantes recién llegados. Propiciando una posición de poder ante el ‘recién llegado’, al cual se le atribuye connotaciones negativas.

Según Bautista (2014, p. 49), “el grupo establecido tiende a atribuir a los forasteros las peores características, con lo cual aumenta la cohesión y la identidad de los primeros(sociedad de acogida), a través de valores considerados como positivos y colectivos, y la estigmatización de los segundos (migrantes), lo cual conduce a relaciones desiguales”.

En un contexto de migración masiva o irregular se le suma el adjetivo de crisis o emergencia humanitaria, que posteriormente

desencadena en acciones de control y seguridad ante el recién llegado, expulsiones, vulneraciones de derechos, imposiciones de visa, deportaciones.

“Además, el enfoque securitista, fundamentado en el control y la seguridad nacional, implica una profunda desconfianza hacia los extranjeros, siendo la migración vista como un problema en los países de destino, sobre todo cuando se produce una inmigración masiva e irregular. Este abordaje pone en evidencia las tensiones sociales generadas por la inmigración y la ausencia de procesos de integración o asimilación de los migrantes en las sociedades de acogida, los que redundan en retóricas y prácticas xenofóbicas. (Barbieri et al., 2020, p. 220).

Por otro lado, es habitual ignorar el potencial aporte económico y cultural, que pueden generar los migrantes a las localidades de origen. En realidad, la integración del migrante, depende más de la cultura política de la sociedad receptora, que de las características del grupo en condición de movilidad(Bautista, 2014, p. 37). Bajo una visión pragmática, que reconoce la imposibilidad de controlar eficazmente los flujos migratorios, se busca un enfoque que genere un equilibrio entre el derecho a migrar de las personas y la soberanía de los gobiernos. Se respaldada también una lógica costo beneficio de la migración en las sociedades de acogida.

“Las migraciones también se pueden describir en términos de ventajas, acentuando las oportunidades que ofrecen y su capacidad de transformación en el crecimiento económico, el desarrollo social y la reducción de la pobreza. Sin embargo, las migraciones revelan las deficiencias de los mecanismos de inclusión socio económica de los Estados”(Barbieri et al., 2020, p. 221).

4.1.2. Migración en Latinoamérica y Ecuador

“Siguiendo información censal de la ronda de 2010, existían hacia esa fecha alrededor de unos 30 millones de latinoamericanos y caribeños residiendo en países distintos al de su nacimiento, cifra mayor a los 26 millones registrados en la ronda de censos de 2000 y que posiblemente ha registrado un ligero aumento hacia 2017. Este número de emigrados equivale a aproximadamente el 4% de la población total de América Latina y el Caribe” (Maldonado Valera et al., 2018, p. 21).

“La migración es un proceso inseparable de la historia de todas las sociedades y América Latina y el Caribe no es una excepción. Sucesivas olas migratorias, voluntarias o forzadas, configuran hoy el perfil demográfico diverso de América Latina y el Caribe” (Maldonado Valera et al., 2018, p. 9). Las dos últimas décadas en Latinoamérica se han caracterizado por la migración intrarregional y la generación de corredores migratorios Sur-Sur con distintos perfiles socio demográficos. En la actualidad, el mayor flujo migratorio en Latinoamérica tiene origen en Venezuela. Según estimaciones de las Naciones Unidas (2019), hubo 5 millones de personas venezolanas migrantes, equivalente al 17,5% de la población de Venezuela.

Esto provoca un incremento sostenido del número de solicitantes de refugio, protección y trámites migratorios, en países como Colombia, Ecuador, Perú y Chile (CEPAL, 2020).

“La rapidez y la magnitud de esta movilidad internacional han desbordado la capacidad de respuesta institucional de los Estados de la región” (Barbieri et al., 2020, p. 222). Latinoamérica, ahora, es una región de acogida y los países sudamericanos que conforman esta nueva dinámica son, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina y Brasil, entre otros (ver figura 39).

Históricamente Ecuador ha sido un país emisor de migrantes, pero en los últimos años se transformó en un centro de tránsito y recepción de flujos migratorios internacionales. Las causas son variadas: la movilidad de Latinoamérica en el contexto de la globalización, la libre movilidad amparada por la Constitución ecuatoriana, conflictos internos de los países fronterizos, potenciada también por la dolarización del país, han contribuido a incrementar la migración Internacional hacia Ecuador en los últimos años.

“La ciudad de Quito, al ser la capital y uno de los centros económicos importantes del país, recibe un gran número de inmigrantes de diversas nacionalidades, que llegan en busca de mejores condiciones de vida o de otras opciones de trabajo y estudio” (Bautista, 2014, p. 10). Según la Organización Internacional para las Migraciones (2019), en el Ecuador habría alrededor de 371.913 personas de nacionalidad venezolana, de acuerdo con el saldo de entradas y salidas hasta octubre del 2019.

En el contexto ecuatoriano los ciudadanos venezolanos, en especial los que presentan condiciones de vulnerabilidad, están subordinados por su condición de extranjero, clase social, relaciones de género, lo que implica que son más vulnerables en el mercado formal laboral, propiciando la búsqueda de medios de subsistencia en el mercado informal no regulado.

Fig 38. Ciudadanos venezolanos en condición de movilidad
Fuente: BID, 2019



“Para su inserción en el mercado laboral (informal), se valen de redes migratorias que se basan principalmente en el parentesco, el paisanazgo o la amistad, en las cuales los primeros emigrantes tienen acumulado un capital económico y social, que posibilita la migración para el resto del grupo y puede incluir explotación, esta última en particular se incrementa con el clivaje de género, entre otros” (Gámez Pérez et al., 2020, p. 54).

“Una primera dificultad (para la integración socio económica) es la falta de conocimiento sobre la eventual existencia de convenios bilaterales o multilaterales de seguridad social, así como de los procedimientos y requisitos administrativos (cuando existen) para operar tales convenios entre los países. Un segundo desafío es la imposibilidad de ejercer en el país de destino de derechos adquiridos en el país de origen, porque no existen mecanismos o convenios para ello o, de nueva cuenta, por falta de información sobre los procedimientos y requisitos formales” (Maldonado Valera et al., 2018, p. 43).

Se vuelve fundamental el carácter y la universalidad de los sistemas de protección social para la recepción de personas migrantes. Principalmente hacia los niños, niñas y adolescentes migrantes, que incrementan en el sistema educativo ecuatoriano. La posibilidad para acceder a servicios básicos de educación, salud, nutrición y cuidado, sobre todo aquellos en edad escolar, independientemente del estatus regular o irregular en el país de acogida. Sin embargo según Maldonado Valera et al. (2018, p. 41), “En muchos casos, los servicios públicos no están diseñados para recibir y prestar atención a las personas migrantes, estipulando por ejemplo la entrega de documentación o periodos de residencia mínimos para acceder a los servicios” (Maldonado Valera et al., 2018, p. 41).

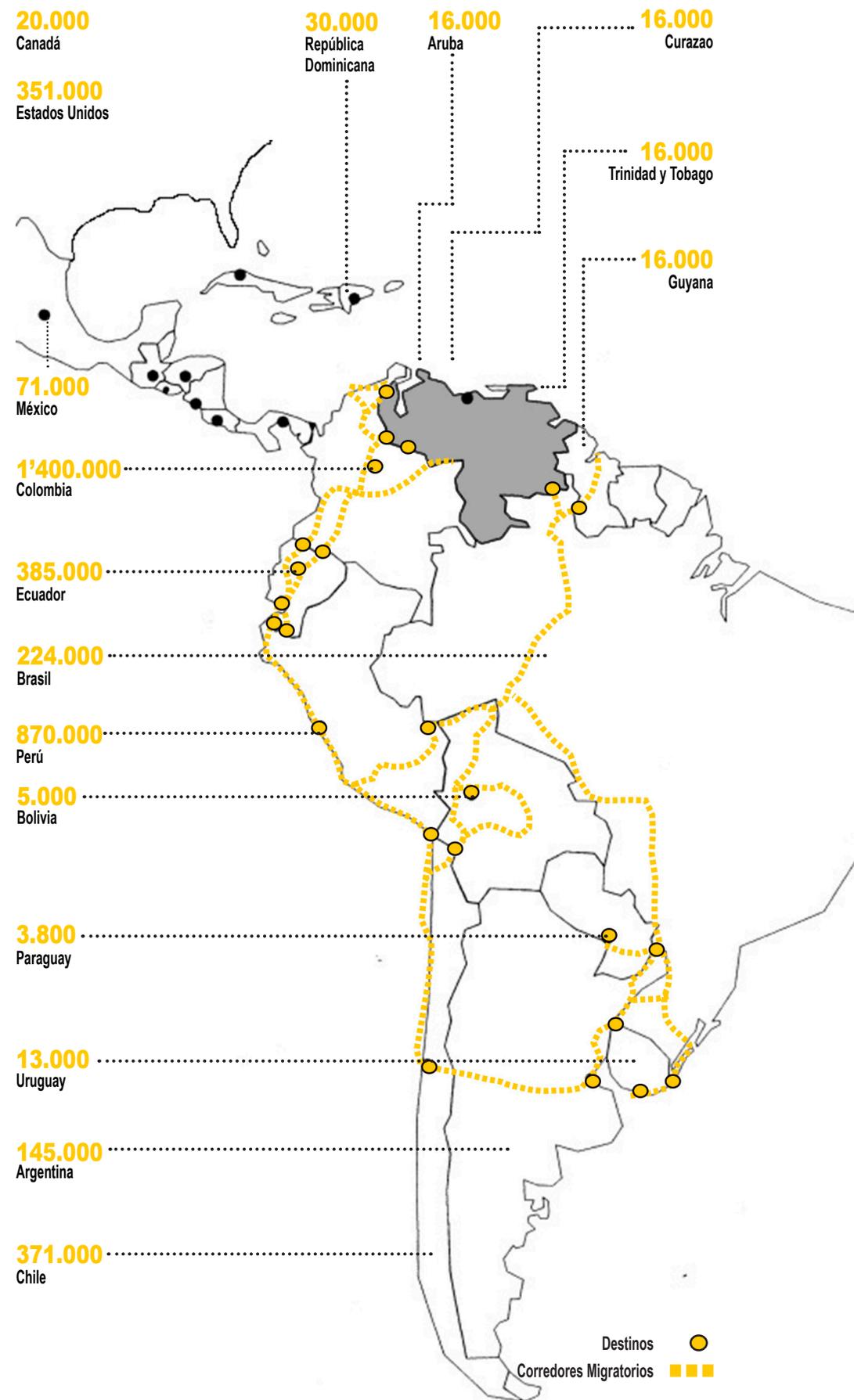


Figure 39. Ciudadanos Venezolanos en condición de movilidad en Latinoamérica. Fuente: Grupo Banco Mundial, 2019

4.1.3. Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en Condición de Movilidad

Se considera a la infancia como una etapa fundamental en la socialización. Se introducen formas de conducta y valores que permiten una correcta integración del individuo a su sociedad. Se debe considerar a los niños, niñas y adolescentes como “agentes sociales que por lo tanto participan activamente en la producción cultural y social a través de diferentes estrategias” (Bautista, 2014, p. 25). Con el aumento del movimiento migratorio en la región, se evidencia el incremento de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes en el sistema educativo ecuatoriano (ver tabla 3 y 4). Los NNA migrantes son un actor más en los movimientos migratorios de la región, enfrentándose a los cambios en su realidad y contexto. Atravesan procesos de “socialización, reconfiguración de sus identidades, inclusión o exclusión; sin embargo, su papel en el proceso migratorio muchas veces no es reconocido, ya que generalmente no participan en la toma de decisiones ni emiten sus opiniones en el contexto familiar” (Bautista, 2014, p. 10).

Los niños, en la mayoría de los casos, acompaña a los

migrantes laborales y constituyen parte del éxito o fracaso del proyecto migratorio de las familias transnacionales. La educación de un niño migrante es una forma de movilidad social y artífice de oportunidades laborales en un futuro (Bautista, 2014, p. 30).

Los NNA en edad escolar, ya sea sin compañía o como parte de un proyecto migratorio familiar, comprometen la continuidad de su educación. El acceso a la educación de los NNA es imperativo. La educación posibilita la capacidad de participar en el mercado laboral de la sociedad de recepción. Además, la educación constituye un medio de integración a los valores de la sociedad receptora.

“La educación siempre ha funcionado como el medio público por excelencia para determinar valores, saberes y comportamientos. Es un lugar donde se asegura la producción y la reproducción ideológica, cultural y social, y un espacio que permite la transformación o la permanencia de los órdenes creados” (Bautista, 2014, p. 13).

El objetivo 4.1 de los ODS (ver figura 40) está orientada a garantizar educación universal a todos los niños al mencionar que: “De aquí a 2030, hay que asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser

Table 3. Estudiantes en condición de movilidad inscritos en 2018 en Quito
Fuente: Ministerio de Educación, 2021
Realizado: Autor

AÑO LECTIVO	GRADO	MUJER	HOMBRE
2018-2019	1er	338	361
	2do	328	281
	3ro	257	267
	4to	236	235
	5to	261	241
	6to	193	210
	7mo	194	178
	8vo	184	191
	9no	176	142
	10mo	132	132
	1 Bach	131	104
	2 Bach	87	60
	3 Bach	24	17

Table 4. Estudiantes en condición de movilidad inscritos en 2021 en Quito
Fuente: Ministerio de Educación, 2021
Realizado: Autor

AÑO LECTIVO	GRADO	MUJER	HOMBRE
2020-2021	1er	457	455
	2do	927	930
	3ro	752	817
	4to	608	688
	5to	572	618
	6to	580	578
	7mo	559	597
	8vo	495	508
	9no	494	561
	10mo	419	372
	1 Bach	365	355
	2 Bach	307	275
	3 Bach	176	178

gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (CEPAL, 2017).

“En el ámbito nacional, el Código de la Niñez y Adolescencia en su Artículo 6 garantiza la igualdad y no discriminación de los niños, niñas y adolescentes en condición de movilidad que viven en Ecuador, y en su Artículo 58 señala específicamente que NNA que soliciten o a quienes se les haya concedido el estatuto de refugiado tienen derecho a recibir protección humanitaria y la asistencia necesaria para el pleno disfrute de sus derechos. El mismo derecho asiste a sus progenitores y a las personas encargadas de su cuidado” (Bautista, 2014, p. 68).

“En el marco del Código de la Niñez y Adolescencia se han generado dos acuerdos importantes que garantizan el derecho a la salud y a la educación. El Acuerdo Ministerial de la Cartera de Salud Pública dispone la atención en el ámbito de la salud pública a refugiados y solicitantes de refugio; y, mientras que, el Acuerdo Ministerial 337/2008 del Ministerio de Educación garantiza el ingreso y permanencia de los NNA en situación de movilidad humana en el sistema de educación” (Bautista, 2014, p. 68).

Figure 40. Metas del Objetivo 4 de los O.D.S. según la ONU
Fuente: ONU, 2021
Realizado: Autor



4.2. GRUPOS VULNERABLES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

4.2.1. Resistencias y Discriminación en Escuelas de Quito

La educación es uno de los primeros objetivos de las familias migrantes cuando se establecen en un nuevo territorio. El acceso al sistema escolar para los niños de familias migrantes es parte fundamental de un proyecto migratorio exitoso.

Mediante la investigación realizada por Sánchez (2014), en dos Colegios de San Antonio de Pichincha, un colegio de Carapungo y cuatro colegios al Sur de la ciudad de Quito, se obtienen datos sobre las dinámicas (sean estas de inclusión, exclusión, segregación o violencia) entre NNA migrantes con niños ecuatorianos, profesores e inspectores de los establecimientos educativos. Se observa la reproducción de estereotipos de la condición de migración, y la participación ciente e inconsciente de profesores en la perpetuación de la distinción del migrante como un problema a solucionar.

Las escuelas pueden ser espacios de conflictos y tensiones, con el objetivo de preparar al estudiante para la vida en sociedad,

Figure 41. Niños de familias en condición de movilidad preparándose para el año Lectivo 2020-2021
Fuente: Gk Noticias, 2020



pero estos conflictos pueden propiciar estructuras de desigualdad y exclusión. La desatención de estos patrones de desigualdad contribuye a la permanencia de los esquemas de desigualdad en la sociedad actual y futura.

Según Sánchez (2014), un infante de edad que comprende de 2 a 9 años no tiene la comprensión abstracta de categorización de individuos por nacionalidad o procedencia. Los niños autóctonos no realizan atribuciones a los otros basados en su nacionalidad. Niños de entre nueve y doce años tienen como referentes estereotipos de migrantes que se transmiten a través de medios de comunicación. Sin embargo, para ellos no existe un significado concreto desde el cual diferenciarse con respecto al 'migrante' (Bautista, 2014, p. 195).

Los niños expresan que todos son iguales y que los extranjeros deben tener los mismos derechos, pero tienden a asociar la falta de documentación con algo que 'está mal' o es ilegal. En el imaginario de la mayor parte de los niños se afirma, que algunos migrantes llegan para 'hacer cosas malas' o que están asociados a la delincuencia o tráfico de drogas. Aunque los niños expresan el apoyo de la equidad entre todas las personas, según Sánchez (2014), "estas categorizaciones y opiniones negativas ligadas a nacionalidad, coincide con la opinión general de los adultos de su entorno sobre la percepción de los migrantes".

A medida que los niños crecen surgen los conflictos de poder, en el cual la nacionalidad es un rasgo para diferenciarse del otro, positiva o negativamente, y es una vía para ejercer dominio sobre el otro. Entre niños se materializa como agresiones físicas y verbales, y en niñas se presenta con insultos sexistas o acoso por parte de compañeros. Aunque también sucede entre niños y niñas ecuatorianas.

El entorno de los niños favorece estas categorizaciones por distinción de nacionalidad. Desde los padres, maestros, hasta investigadores, se favorece la distinción entre individuos al ofrecer el término extranjero o migrante como una categoría. La procedencia y la etnia también son factores para actitudes discriminatorias dentro de los planteles, aunque desde las narrativas de estudiantes ecuatorianos, profesores y directivos no se evidencian actitudes discriminatorias. En general las instituciones niegan el racismo, xenofobia o discriminación dentro de la escuela, y al negarla no se le da la atención requerida.

Se observa que los NNA migrantes son situados, en el imaginario de profesores y directivos, como niños con problemas conductuales al venir de familias disfuncionales. Esto provoca que se confunda un problema de violencia, acoso y discriminación entre estudiantes o profesores, con causas externas que no competen a la escuela. (Bautista, 2014, p. 162). En los planteles estudiados se desconoce mucha información sobre la migración, y se lo ve como un problema a erradicar. No hay prácticas de inclusión 'intercultural' y tampoco alternativas de resolución de violencia y acoso a NNA nacionales o extranjeros.

Figure 42. Ilustración Sobre interculturalidad en libro de Estudios Sociales de 8vo EGB

Fuente: Ministerio De Educación, 2019, pg. 202



4.2.2. Interculturalidad en la Escuela Ecuatoriana

Lo intercultural en Los planteles incluye contenidos de valoración de culturas y pueblos indígenas en el currículo. Se habla de interculturalidad como dar a conocer e integrar los saberes de otras culturas, pero esto no implica un diálogo entre culturas. Se evidencia un concepto de interculturalidad unidireccional y una visión estereotipada, restringida a lo étnico, folclórico, usos y costumbres (ver figura 42).

Según Sánchez (2014), en las instituciones investigadas, lo intercultural es una definición que no se concreta. Se observa como un tema que aplica a lo ecuatoriano, en particular a lo indígena.

Figure 43. Fragmento “Caminos para la interculturalidad” del libro de Estudios Sociales de 8vo EGB
Fuente: Ministerio De Educación, 2019, pg. 207

Practicando la interculturalidad

Queda mucho por recorrer en el camino hacia una sociedad intercultural, pero podemos proponer algunas acciones concretas para que nos involucremos más en ella:

- Reconozcamos a la diversidad como una riqueza y no como un problema.
- Tengamos contacto con quienes hablan otras lenguas nativas como el kichwa y expresemos nuestro interés por aprender esa lengua.
- Participemos de las festividades interculturales que se realicen en nuestras parroquias o cantones.
- Luzcamos vestimentas típicas de las diversas culturas ecuatorianas.
- Preparemos comidas que se identifiquen con las diversas culturas ecuatorianas.



Aruchico de Alangasi
Ilustración CEN

El discurso de diferencia cultural contiene vacíos, como la incapacidad de definir las diferencias entre costumbres, y no se integra a migrantes internacionales en el concepto (ver figura 43).

El poco acuerdo del significado de interculturalidad genera problemas al momento de implementar políticas de inclusión social, en ámbitos jurídicos, económicos y educativos. Solo reconocer la diversidad cultural del Ecuador no contribuye a la construcción de Interculturalidad en la educación. Una sociedad multicultural no es una sociedad intercultural, Se necesita un concepto que fomente el diálogo entre culturas e incluya a migrantes extranjeros en la ecuación.

“Los docentes y la escuela pueden ser la clave que facilita o no la socialización de los NNA inmigrantes. Sin embargo, en el caso de las interacciones con los profesores, también es posible observar disputas de poder, que tienen un origen diferente, ya que están relacionadas con la obediencia y el respeto” (Bautista, 2014, p. 196).

“A pesar de los esfuerzos del Estado ecuatoriano por la cobertura universal, los niños no logran acceder a la educación (es necesario recordar que, según las cifras, cerca del 50% de niños y adolescentes inmigrantes estaría fuera del sistema educativo) y se deben disputar los cupos o ubicarse en grados menores, donde haya disponibilidad, así no les corresponda, por lo cual, el rezago también es un problema que caracteriza a esta población” (Bautista, 2014, p. 197). Las experiencias de discriminación de niños, niñas y adolescentes migrantes han determinado la exclusión de la esfera social para varias familias extranjeras, influyendo directamente en la imposibilidad de concretar un proyecto de vida exitoso en Ecuador.

4.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE GRUPOS VULNERABLES

4.3.1. Sistema Educativo Nacional Enfocado a Niños, Niñas y Adolescentes en Condición de Movilidad

El espacio educativo ofrece a un niño, niña y adolescente en situación de movilidad, un lugar de interacción directa con otros niños y adultos, independientemente de sus padres. La escuela genera dinámicas de interacción social, que reúne diferencias de género, de origen, etnia, y edad. La interacción con otros individuos fomenta el aprendizaje y desenvolvimiento en la sociedad. En este sentido, la educación de los niños, como actores sociales, es sin duda un campo donde se puede propiciar el cambio de paradigmas, trascendiendo lo cultural; desde donde se pueden generar y construir posiciones que permitan la formación de ciudadanos que compartan intereses en la construcción de nuevas perspectivas de igualdad y equidad entre individuos. La experiencia que viven en la escuela los niños migrantes con sus similares tiene un rol fundamental en la adaptación de los niños a la sociedad receptora.

“La Observación y el estudio de las experiencias escolares de las familias inmigrantes y sus hijos es fundamental, ya que desde estas se puede comprender cómo las escuelas son espacios que permiten o no la expresión de múltiples ideas, lenguajes, comportamientos sociales, ideologías y formas de ver el mundo; además, los docentes y la escuela pueden ser la clave que facilita o no la socialización de los niños inmigrantes. Asimismo, en este espacio es donde, por lo general, se dan los primeros contactos reales con el sistema de normas de la comunidad de destino, por lo cual la escuela se convierte en una parte central de la vida de los niños inmigrantes” (Bautista, 2014, p. 32).

“La movilidad humana contemporánea nos convoca a repensar los planteamientos que fundamentan a la interculturalidad y relaciones de igualdad en el aula” (Panizo Toapanta, 2019, p. 25). El contexto migratorio actual agrega un nuevo factor a la diversidad en el Ecuador. Invitando a entender a la educación intercultural, aquella que también contemple a comunidades que han llegado como parte de los movimientos migratorios (Bautista, 2014, p. 36). “Debe reconocerse las diferentes identidades, culturas y ciudadanía provenientes de otros territorios, es necesaria una inclusión desde una perspectiva holística, que garantice el desarrollo humano desde el reconocimiento a todos los derechos fundamentales” (Panizo Toapanta, 2019, p. 27).

“Ecuador se ha convertido en un país de acogida. En este punto, acercamientos a las realidades educativas podrían proveer testimonios que permitan implementar nuevos cambios, estrategias, competencias y herramientas sobre migración e inclusión en el sistema educativo ecuatoriano y la política pública” (Panizo Toapanta, 2019, p. 27). Históricamente en Ecuador, la política pública se enfoca a dos tipos de inclusión en el sistema educativo: la inclusión de comunidades indígenas y la de personas con discapacidad. Pero teniendo en cuenta el contexto actual, se resalta la necesidad de generar desde la política pública, la inclusión también desde un enfoque migratorio.

Este avance de inclusión migratoria se refleja en el Acuerdo 2008, del Ministerio de Educación, que: “regula el acceso y la permanencia en el sistema educativo de NNA ecuatorianos y extranjeros que requieren atención prioritaria por su condición migratoria, facilitando su ingreso con la reducción de documentación” (Bautista, 2014, p. 11). “La LOEI sostiene, basada en el artículo 11 de

la Constitución de la República, que todas las personas son iguales y nadie podrá ser discriminado por identidad cultural, identidad de género, orientación sexual, condición migratoria, entre otras. Además, en su artículo 2 plantea una educación en valores que promueva el respeto, democracia, tolerancia, condición de migración, creencias religiosas, la equidad e igualdad, entre otras”(Panizo Toapanta, 2019, p. 25).

A pesar de las garantías de inclusión de la población migrante en el sistema de educación pública, se presentan problemáticas, como la falta de cupos en escuelas o la discriminación. Esto genera la negativa de acceso de NNA migrantes a educación. Una de las razones según Toapanta (2019, p. 26) “es el desconocimiento del Acuerdo 337 y los procesos para la inclusión de migrantes”(Panizo Toapanta, 2019, p. 26). “Al respecto, el principal argumento de los rectores es que, si no hay cupos para los mismos estudiantes ecuatorianos, no pueden garantizarlos para los estudiantes extranjeros, con lo cual es posible observar que no son reconocidas plenamente las condiciones de igualdad de derechos para los niños, sin importar su origen, nacimiento o estatus migratorio” (Bautista, 2014, p. 72).

Los desafíos para las instituciones educativas son variados. Primero la capacitación necesaria para garantizar la interculturalidad e inclusión dentro de las aulas. Conocimiento de los procesos legales e institucionales para la inclusión de niños migrantes al sistema educativo. “Asumir modelos multiculturales o interculturales que permitan la integración y la convivencia, garantizando “la preservación y el desarrollo de la propia identidad cultural”(Bautista, 2014, p. 33). Además, estas reflexiones son necesarias para garantizar la interculturalidad y plurinacionalidad dentro del contexto migratorio actual.

4.3.2. Interculturalidad en Favor de la Inclusión Educativa y Social

El sistema educativo de la actualidad implica presencia de alumnos de diferentes culturas y procedencias, distintos valores, ideas y sentimientos. También existen problemas de aprendizaje o emocionales. Un mecanismo lógico para el mundo globalizado es la educación intercultural, y su definición concreta. En el cual Interculturalidad va más allá del conocimiento de grupos de diferentes etnias, sino también al dialogo e interacción entre individuos de diferentes culturas, costumbres, nacionalidades, procedencias, y con otros sistemas de pensamientos, a favor de una sociedad inclusiva y equitativa.

La educación tiene un rol fundamental en la construcción de la interculturalidad. Las relaciones entre individuos con distinta perspectiva del mundo requieren empatía, sensibilidad, y habilidad de interpretar los símbolos de los otros. Además, se requiere el trabajo colaborativo para buscar aprendizaje, entendimiento y soluciones.

El desarrollo de un modelo educativo intercultural enfrenta claras dificultades y obstáculos. Se requiere una educación dirigida a todos los miembros de la comunidad sin excepciones que genere sólidas redes de colaboración e interdependencia entre todos los actores implicados (Olivencia & Frutos, 2011, p. 396). Es necesaria una educación que se proyecte en los niños, y más allá, hasta los padres, profesores y la sociedad en general.

El modelo intercultural también se enfrenta la poca voluntad política en el cual debe orientarse tanto a instituciones públicas como privadas. La gran demanda de estudiantes migrantes tiende saturan solo el sistema público y no son integrados al sistema privado, lo que debilita el concepto de interculturalidad universal en

todos los establecimientos. Además, existe la implicación de que intercultural solo está centrado en las condiciones étnicas y hay un desconocimiento, entre profesores y directivos, de las culturas de estudiantes extranjeros.

La implementación de un sistema educativo intercultural genera cambios de paradigmas en los sistemas de pensamiento del entorno escolar y consecuentemente a la sociedad en general. Estos sistemas de pensamiento de la sociedad son reproducidos mediante modelos pedagógicos que se desarrollan en los espacios educativos. Pero hay una tendencia a ignorar que la disposición del espacio escolar y los modelos pedagógicos están desligados uno del otro. En realidad, pedagogía y arquitectura se afectan mutuamente.

4.5.4. Pedagogía y Arquitectura. Herramientas en la Conformación de Espacios Educativos Inclusivos

Al hacer consciente la relación entre arquitectura y pedagogía, se pretende orientar a los modelos educativos a considerar las ventajas de la arquitectura escolar, en favor de un pensamiento contemporáneo intercultural para el sistema educativo.

Los estudiantes desarrollan durante años estructuras mentales en los espacios escolares, en los cuales crecen y se interrelacionan. El espacio forma parte del aprendizaje, al ordenar las actividades, otorgar jerarquías espaciales y condicionar la relación entre individuos (ver figura 44). Desde la distinción por edades en las aulas, hasta los espacios simbólicos dentro de la escuela, que orientan hacia que o quien hay que tener 'mayor' respeto (Frago, 1993, p. 19).

“Todo espacio es un lugar percibido. La percepción es un proceso cultural. Por ello no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados, construidos. Espacios con significados

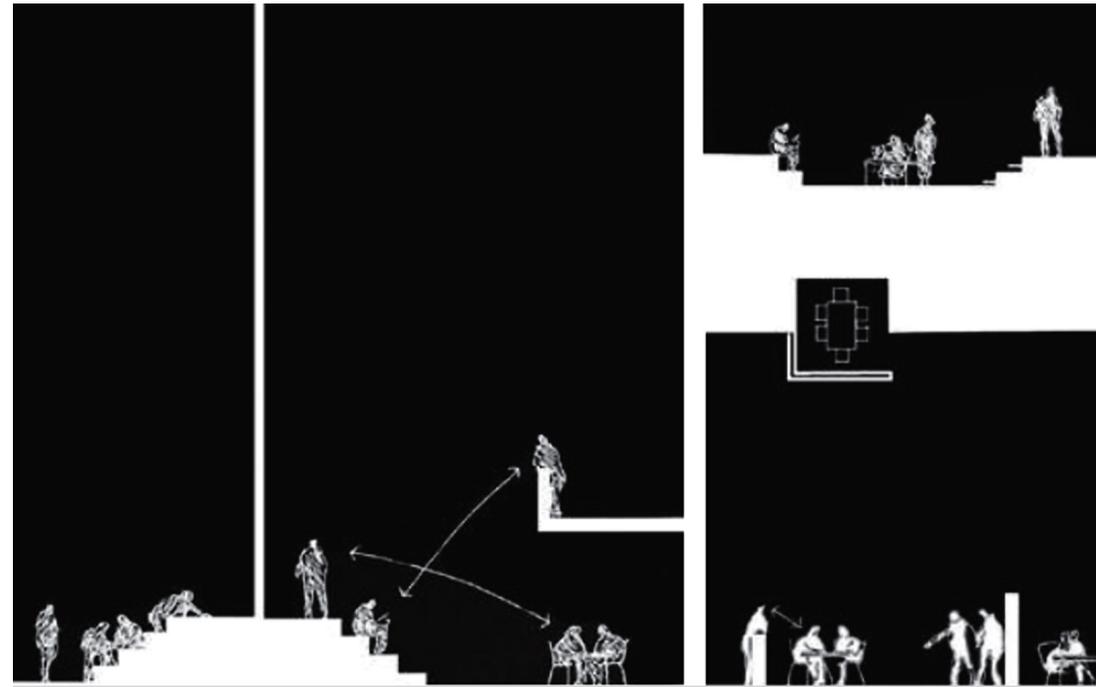
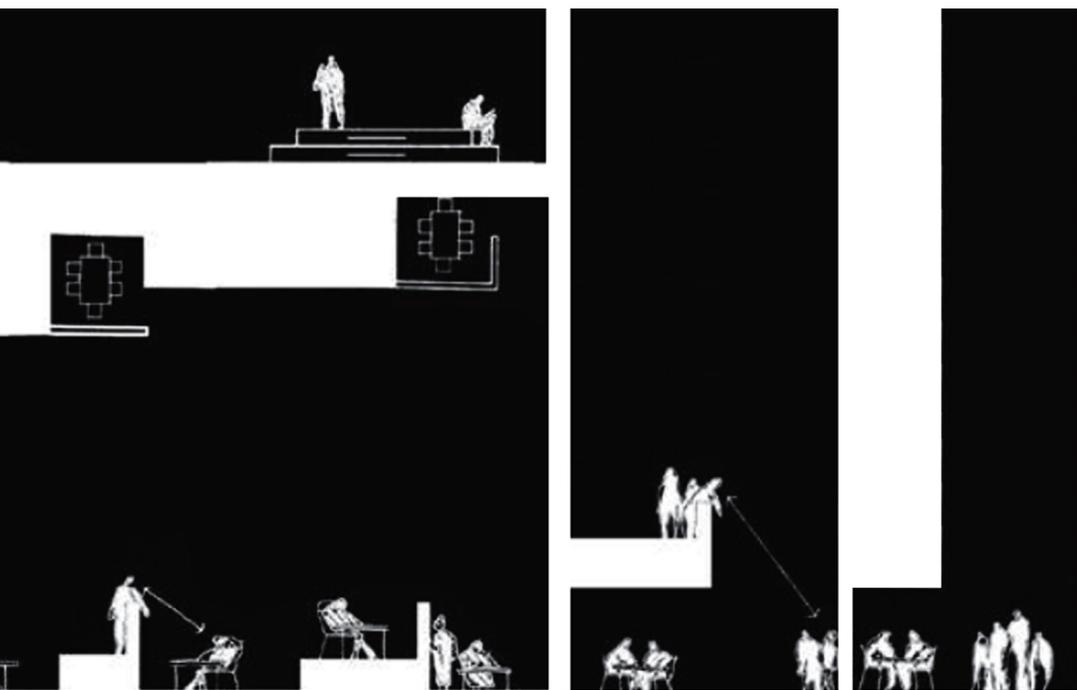


Figure 44. Relaciones espaciales en los espacios educativos
Fuente: (Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 108)

y representaciones de espacios. Representaciones de espacios que se visualizan o contemplan, que se rememoran o recuerdan, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada. Una interpretación que es el resultado no sólo de la percepción de la disposición material de dichos espacios, sino también de su dimensión simbólica. Nunca mejor que en este caso puede hablarse del valor didáctico del símbolo, un aspecto más de la dimensión educativa del espacio” (Frago, 1993, p. 27).

La disposición del espacio escolar en el tejido urbano “puede generar una imagen de la escuela como centro de un urbanismo racionalmente planificado o como una institución marginal” (Benito, 1993, p. 101). “El emplazamiento de la escuela y sus relaciones con el orden urbanístico de las poblaciones, la traza arquitectónica del edificio, sus elementos simbólicos y la decoración, responden a patrones culturales y pedagógicos que el niño internaliza y aprende” (Benito, 1993, p. 111).



El espacio no es neutral en el proceso pedagógico, en el cual según Frago (1993, p. 25) “El arquitecto es un educador...Su enseñanza se transmite a través de las formas que él ha concebido y que constituyen el entorno del niño desde su más tierna edad”. Mediante la arquitectura se perpetúa la continuidad de modelo de interacciones sociales y de sistemas de pensamiento. La arquitectura refleja el sistema de pensamientos de una sociedad, y como lo señala Toranzo (2016, p. 19), “La arquitectura responde a un modelo de sociedad, un Estado, una política...cambiar la arquitectura implica el cambio de varios contenidos a nivel político, educativo y social.”

La arquitectura escolar es un programa en sí misma, que lleva consigo un sistema de valores, el orden, la disciplina y la vigilancia. Además de cargar con símbolos culturales, estéticos e ideológicos (Benito, 1993, p. 100). La escuela, como todos los espacios, es un proceso cultural sujeto a cambios históricos, temporales y de pensamiento. “Se necesita que la arquitectura nazca desde una

forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico” (Toranzo, 2016, p. 19). Los espacios deben reflejar el avance de conocimientos en el campo de educación y pedagogía.

El énfasis del espacio como parte del curricular educativo es fundamental para obtener una adecuada transmisión de conocimientos, ideas y pensamientos a favor de sociedades igualitarias. Actualmente se enseña dentro del espacio, pero se omite la posibilidad de enseñar con el espacio. En varias metodologías pedagógicas, el diseño del espacio y ambiente es “parte constitutiva e irrenunciable de un nuevo modo de considerar al niño” (Benito, 1993, p. 112).

“Descubrir de un modo nuevo implica descubrir algo nuevo. Llevemos esto a la arquitectura, y tendremos la arquitectura nueva: arquitectura realmente contemporánea. La arquitectura implica un constante redescubrimiento de las cualidades humanas fundamentales trasladadas al espacio” (Van Eyck, 1966).

Como parte de una educación intercultural enfocada en este caso a la integración de niños, niñas y adolescentes se debe entender varios puntos. Que es necesaria la comprensión y difusión del concepto de interculturalidad entre alumnos, profesores, directivos y todos los actores relacionados con el proceso educativo. Segundo, que la escuela reproduce el modelo de pensamientos de la sociedad en los alumnos, y que esta debe estar dirigida hacia la valoración de los todos los individuos como parte de una sociedad igualitaria. Finalmente, entender que los modelos pedagógicos deben de acuerdo con la arquitectura, a favor de generar espacios adecuados para la reproducción de un sistema de pensamientos que exprese e integre la interculturalidad en los establecimientos escolares contemporáneos.

4.3.3. Pedagogías de la Nueva Escuela e Igualdad en los Espacios Educativos

Conociendo las fases de desarrollo se generan espacios adaptables y funcionales para todas las edades, no solo de niños sino también de adultos. Se identifica las fases de desarrollo según Piaget y el constructivismo que, según esta teoría pedagógica, son las siguientes (ver tabla 5).

El conocimiento de las etapas de desarrollo del niño según

las teorías contemporáneas pedagógicas constructivistas, nos permite obtener datos sobre las capacidades y los mecanismos de interrelación de los niños con el espacio y con su entorno. Esto representa una ventaja al momento de generar un diseño de patio escolar, integrando elementos y espacios orientados al desarrollo de las capacidades de los niños. Generando también espacios en el cual los usuarios interactúen y se relacionen, con sus compañeros y con el espacio social.

Table 5. Fases pedagógicas según Piaget
Fuente: Saldarriaga - Zambrano et al., 2016, p. 133

0-2 AÑOS	2-7 AÑOS	7-11 AÑOS	12+ AÑOS
<p>FASE SENSO MOTRIZ</p> <p>.....</p>	<p>FASE PRE OPERATIVA</p> <p>.....</p>	<p>FASE DE OPERACIONES CONCRETAS</p> <p>.....</p>	<p>FASE DE OPERACIONES FORMALES</p> <p>.....</p>
<p>Desarrollo de los reflejos, que poco a poco se van transformando en una complicada estructura de esquemas a partir del intercambio del sujeto con los elementos de la realidad, proporcionándole la posibilidad de identificar la diferencia entre el “yo” y el mundo de los objetos. En esta etapa la construcción del conocimiento comienza con el ejercicio de los reflejos innatos, que luego permiten el desarrollo de los esquemas por el ejercicio y la coordinación hasta llegar al descubrimiento de procesamientos mentales que dan paso al desarrollo de una conducta intencional” (Saldarriaga - Zambrano et al., 2016, p. 133).</p>	<p>La inteligencia y el razonamiento son intuitivos, ya que no se desarrolla todavía la capacidad lógica. Utilización de esquemas de representación como el lenguaje, juego simbólico y el dibujo. El lenguaje tiene un desarrollo impresionante, y constituye la base que posibilita logros cognitivos posteriores.</p> <p>Suelen atribuir vida y valores subjetivos a objetos inanimado. En esta fase se da una diferencia entre significativo y significado de los objetos, un palo puede ser un caballo y una piedra un auto. Se requiere un espacio u objeto que permita estimular estas condiciones. Por ejemplo, elementos con carácter abstracto, para favorecer una interpretación simbólica.</p>	<p>“En esta fase se producen juegos con reglas como carrera o juegos de canicas. Juegos que son en grupo, y requieren la coordinación entre varios niños. El espacio debe estar preparado para albergar también juegos tradicionales que se transmiten de generación en generación” (Saldarriaga - Zambrano et al., 2016, p. 133).</p> <p>No se dejan guiar por apariencias perceptivas y empieza el razonamiento sobre transformaciones. Capacidad de clasificación y entendimiento de la noción de los números. Establecimiento de relaciones cooperativas y empatía por el punto de vista de otros individuos. También empieza la construcción de la moral autónoma.</p>	<p>Desarrollo de la inteligencia formal que complementa todas las capacidades anteriores. “El pensamiento formal es reversible, interno y organizado. Las operaciones comprenden el conocimiento científico. Se caracteriza por la elaboración de hipótesis y el razonamiento sobre las proposiciones sin tener presentes los objetos.</p> <p>Esta estructura del pensamiento se construye en la preadolescencia y es cuando empieza a combinar objetos sistemáticamente” (Saldarriaga - Zambrano et al., 2016, p. 133).</p>

4.4. ARQUITECTURA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

4.4.1. *Arquitectura Escolar de Herman Hertzberger*

Herman Hertzberger nace en Ámsterdam, Países Bajos en 1932. En 1958 se gradúa como arquitecto en la Escuela Politécnica de Delft. Posteriormente regresó a esta universidad como profesor entre los años 1970 y 1999.

“Casa y ciudad se convierten en extensión la una de la otra en un mundo continuo y articulado, y al mismo tiempo se influyen y transforman recíprocamente”. Esta frase de Aldo Van Eyck es uno de los planteamientos que integra Hertzberger en su obra, en donde el límite entre el edificio y el tejido urbano se confunden.

Al momento de plantear el espacio escolar, Hertzberger genera una serie de ambientes interrelacionados, estableciendo una jerarquía de espacios, desde los más públicos hasta los espacios privados, que según Mayoral Campa & Pozo Bernal (2017, p. 103), “(los espacios escolares)...son una micro ciudad, diversa, mixta, multifuncional, en una crítica férrea a la escuela tradicional, pero también al urbanismo funcionalista del Movimiento Moderno”.

Varios de sus proyectos se pueden analizar con 3 estrategias. La primera es el diseño del aula, en el cuál utiliza fragmentación del espacio y la difuminación de los límites mediante mobiliario y la disposición del espacio. La segunda estrategia es la utilización de las zonas de circulación como espacios de relación y aprendizaje, integrando los conceptos urbanos, de calle y plaza, en sus programas escolares. Finalmente, explora programas mixtos que incluyen escuela, comercio y vivienda en el mismo planteamiento arquitectónico.

Estrategia 1. Espacios del aula. “Todos sus espacios escolares y, en particular las aulas, están impregnados de domesticidad: estancias diferenciadas por actividades, mesas agrupadas, alejadas de los pupitres individuales de la escuela tradicional, flores en las mesas, estanterías y vitrinas para guardar los objetos de la vida cotidiana, chimeneas, espacios para cocinar, pensar, trabajar, para crear, que reproducen a pequeña escala los espacios de la casa” (Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 105).

En las escuelas Montessori, Hertzberger otorga un tratamiento particular al aula, generando espacios de transición. Para lograr distintos ambientes en el aula, utiliza envolventes plegables o mobiliario diseñado para la circulación a su alrededor. “Los muebles entre estancias son en ocasiones, expositores, entradas de luz, mobiliario lúdico o pequeños cobijos de trabajo personalizado” (Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 107).

El primer espacio de transición es el umbral, que tiene un ingreso de luz cenital, resaltando la acción de entrar a clases. Es un espacio donde se trabaja en grupos pequeños o de forma solitaria y suele estar a diferente altura que el aula (ver figura 45)(1).

El segundo espacio deambulación, en el cual se realizan las actividades de arte, proyectos, y tareas domésticas. Este es un espacio alejado del núcleo del aula con un cambio de nivel o con pliegues que permitan la conexión visual (ver figura 45)(2). El tercer espacio es para sentarse y permanecer, en donde se realizan lecciones, trabajo psicomotor, sensorial y todas las tareas que requieren más ayuda por parte del maestro, además es el espacio de mayor tamaño y el más luminoso (ver figura 45)(3).

“Y por último, el espacio de reposo, donde se realizan tareas que demandan menos concentración; un trabajo menos supervisado

por el profesor,...vinculado al ventanal que ilumina las aulas y en algunos casos, es un pequeño nicho” (Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 107) (ver figura 45)(4).

En escuela Extendida de Ámsterdam (ver figura 47) utiliza elementos como paredes móviles y transparencias, para elegir entre un aula constituida por ambientes o una de planta libre. Además, las aulas tienen la capacidad de abrirse a los espacios de circulación exteriores, generando relación directa entre el aula y los corredores, que son los espacios de relación entre estudiantes.

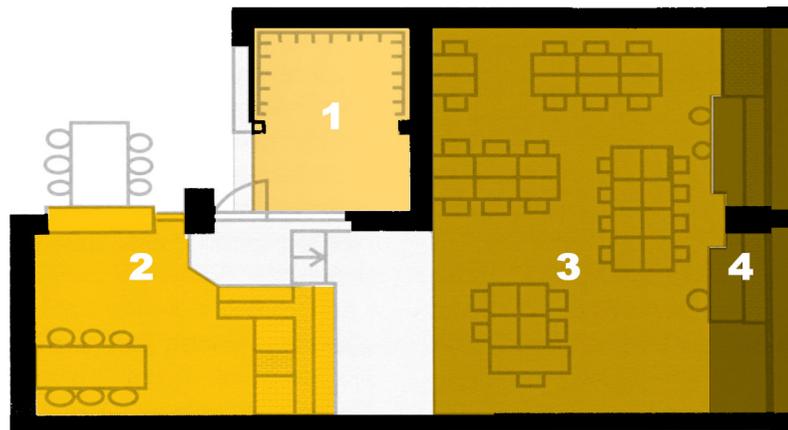


Figure 45. Arquetipo de aula de la escuela Montessori en Delft
Fuente: Acosta, 2009, p. 76

Estrategia 2.1. La calle de aprendizaje. En la escuela Montessori de Delft, genera diagonales en los corredores, que son la galería de relación que “el arquitecto llama una calle común que promueve el sentido de responsabilidad y las relaciones transversales entre los niños” (Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 110).

En la escuela Polygoon, plantea una estructura convencional de corredor con aulas a los lados. Pero el arquitecto le otorga a este pasillo una jerarquía espacial, convirtiendo a esta calle del aprendizaje en el centro del proyecto, al manipular su altura a través

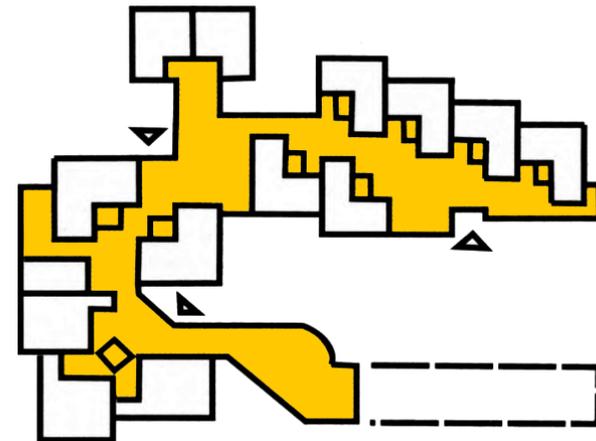


Figure 46. Calle del Aprendizaje - Escuela Montessori, Delft
Fuente: Acosta, 2009, p. 74



Figure 47. Aulas de Extended Schools, Arnhem
Fuente: Raigal Torró, 2016, p. 45



Figure 48. Escuela Polygoon, Herman Hertzberger
Fuente: Hertzberger, 2008

de una cubierta parabólica de doble altura. Además, esta calle esta complementada con mobiliario, macetas y casas improvisadas que dan a los niños la libertad de jugar de forma libre (ver figura 48).

Por otro lado, en la escuela De Bombardon en Almere se plantea una galería o calle de aprendizaje, de dos alturas que genera relaciones visuales y funcionales entre niveles. Esto transforma, un espacio mono funcional de circulación, en un espacio distintos ambientes capaces de albergar, juego, conversación, estancia y circulación.

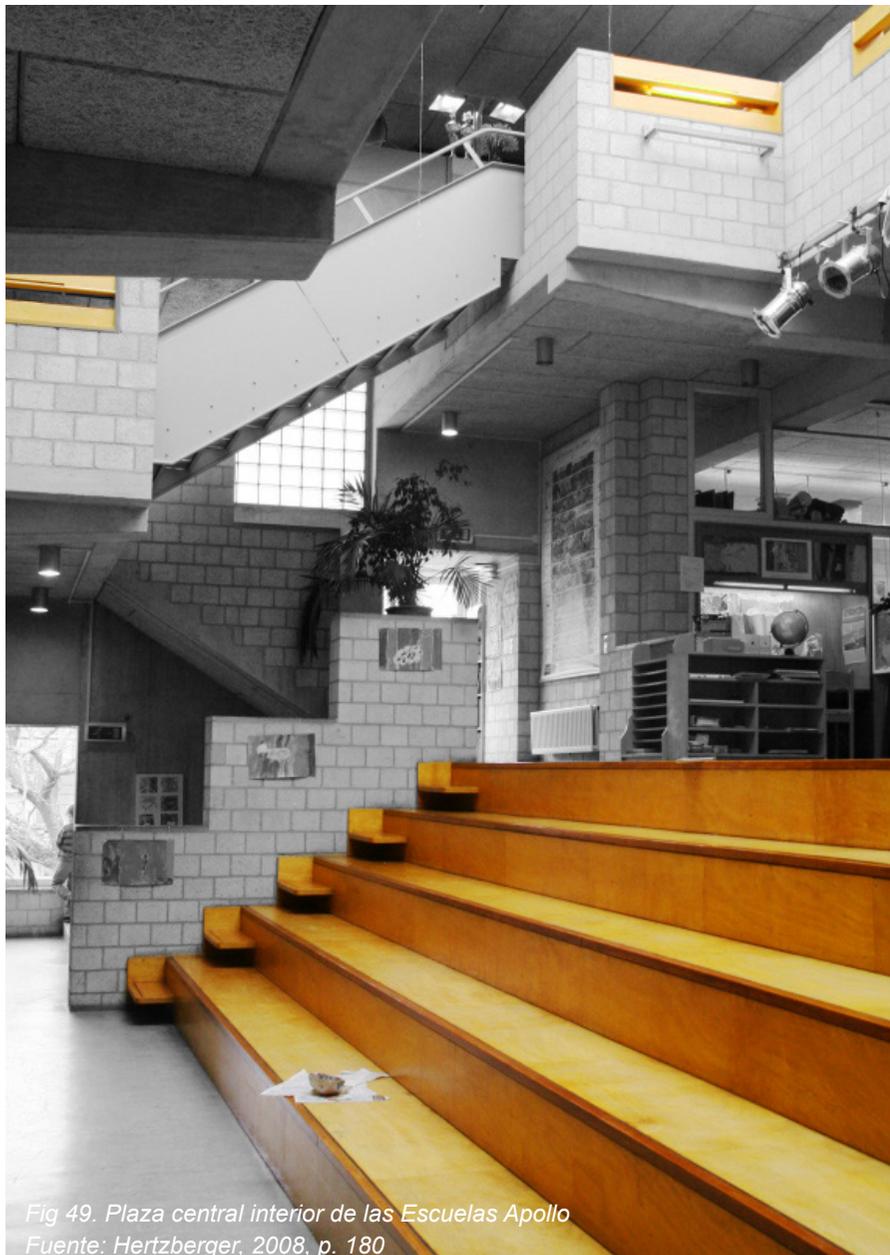


Fig 49. Plaza central interior de las Escuelas Apollo
Fuente: Hertzberger, 2008, p. 180

Estrategia 2.2 La plaza como corazón de la escuela. Otra estrategia para articular el espacio es el uso de plazas multifuncionales como catalizadoras de interacciones en la escuela. Estos espacios son utilizados en las escuelas Apollo, cuyo programa se compone por dos edificios monolíticos, organizados interiormente en torno a un ambiente central de doble altura, que funciona como patio cubierto.

Analizando la sección se observa que “la grada del patio se encuentra en la primera planta, por lo que el acceso a la escuela se hace a través de una escalera exterior, que deja en planta baja la guardería” (Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 111).

Estrategia 3. Escuelas extendidas como paisajes de aprendizaje. Para esta estrategia Hertzberger difumina el límite entre edificio y ciudad mediante escuelas con un programa heterogéneo denominadas escuelas extendidas. Integra en el programa de la escuela usos (públicos y privados) para la ciudad, como vivienda, espacios deportivos, espacios culturales. En estos programas “las escuelas extendidas no convocan únicamente usos diversos, sino que promueven la implicación de la sociedad en la escuela y viceversa” (Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 112). Estas escuelas a parte de incluir un programa diverso con la ciudad, proporcionan espacio público de alta calidad.

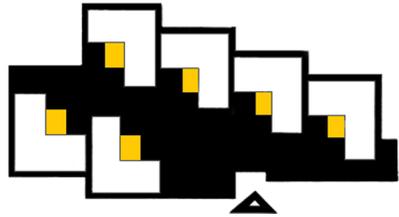
A través del análisis de las obras de Herman Hertzberger y mediante sus postulados y lineamientos de conformación espacial se obtiene una serie de lineamientos para el diseño de espacios escolares que fomenten la relación entre la escuela, espacio público y ciudad. Además, espacios que generen la interrelación entre individuos y fomenten la igualdad entre maestros y alumnos. Se describen los siguientes lineamientos en la tabla número 6.

Tab 6. Estrategias de configuración espacial para escuelas
Fuente: Hertzberger, 2008

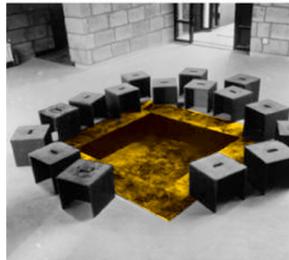
Dimensionar muros y particiones más anchos para separar y proteger visualmente, permitiendo la percepción completa del espacio.



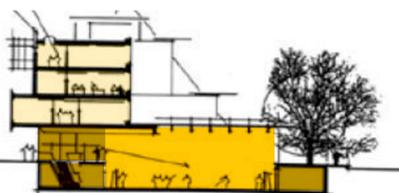
Dimensionado de las galerías de acceso a las aulas, ensanchándolas y produciendo en ellas rincones que gradúan la privacidad. Situar zonas de trabajo en estas galerías, modificando el flujo de circulación.



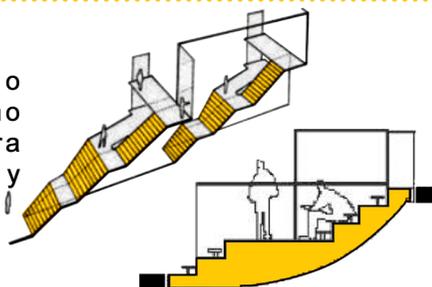
Superponer diferentes materiales para articular e identificar los diferentes espacios, mediante asociaciones con otras situaciones conocidas y que pueden modificar el uso del espacio.



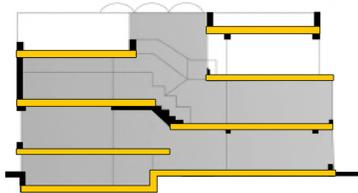
Trabajar con la escala del espacio, estableciendo diferencias en la altura de suelo a techo, las áreas más altas como espacios colectivos y las más bajas como espacios más íntimos y protegidos.



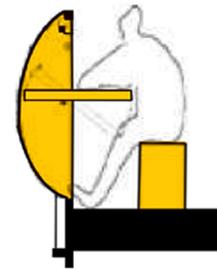
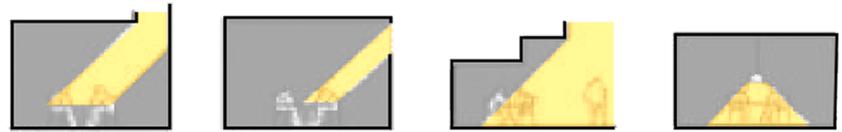
Construir gradas o escalones que actúan como espacios de atracción para que la gente se detenga y se relacione.



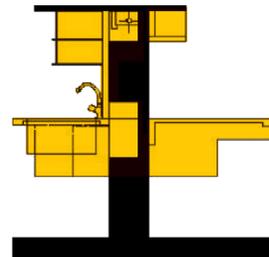
Romper con la estratificación en planta por bandas horizontales, deslizándose el suelo en la sección desde su posición natural y creando un continuo espacial.



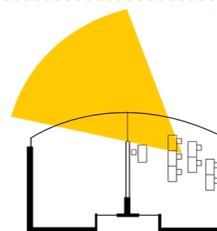
Controlar la entrada de luz estableciendo una asociación fuerte con la calle y la ciudad. La luz atrae a la gente y la anima a socializar. Esta manipulación establecerá unas relaciones u otras, creará contrastes entre luz y oscuridad.



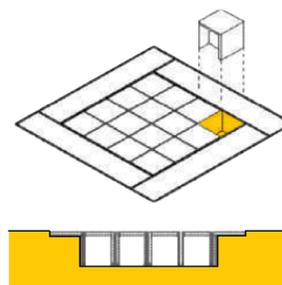
Colocar mobiliario integrado como estanterías de lectura, cocinas en esquina, zonas de profesores, como islas autónomas que marcan y modelan el espacio.



Núcleos húmedos, plataformas y mesas de información que pueden ser abordadas desde cualquier lugar y se erigen en soportes del espacio abierto.



Ser siempre conscientes de las líneas de visión creadas a propósito para organizar el espacio, líneas que son evidentes en planta y sección.



Manejo del plano del suelo, excavándolo o recreciéndolo, para generar "huecos" o "islas" de actividad.

4.4.2. Espacios de Superación. Caso Maggie's Centre

Maggie's Centres son proyectos enfocados para personas diagnosticadas con cáncer, sus familiares y amigos. Están ubicados de forma muy cercana a hospitales oncológicos. El objetivo de estos proyectos es brindar espacios con un tono doméstico, para que las personas obtengan apoyo emocional, social y práctico durante los momentos difíciles asociados con esta enfermedad. Además son espacios que no necesitan una cita previa o ser referidos por el hospital en sí (Maggie's Keswick, 2015, p. 2).

Estos centros se construyen en los exteriores de los hospitales. El trabajo del hospital es diagnosticar y tratar el cáncer. El rol de los centros Maggie es ayudar a las personas diagnosticadas a entender y sobrellevar el diagnóstico y el impacto que este produce

en sus vidas. “El hospital y el centro juegan roles diferentes pero complementarios en favor de mejorar el proceso de tratamiento de los pacientes” (Maggie's Keswick Jencks, 2015, p. 6).

Para el desarrollo de los proyectos, los arquitectos trabajan con unos principios arquitectónicos generales (ver tabla 7). Se genera un proyecto de una escala más doméstica que la que se encuentra en una configuración hospitalaria. “El objetivo del diseño es que a través de la configuración espacial y las atmósferas sociales y personales creadas se disipen las ansiedades asociadas al tratamiento del cáncer” (Martin et al., 2019, p. 1)

Las atmósferas diseñadas en los proyectos Maggie influyen en el proceso de cuidado, tratamiento y aceptación del diagnóstico por parte del paciente. “Usuarios, visitantes y trabajadores de los centros

Tab 7. Brief arquitectónico de requerimientos espaciales para los Maggie's Centre
Fuente: Maggie's Keswick Jencks Cancer Trust, 2015, p. 9

<p>ENTRADA</p> <p>Entrada obvia y no intimidante</p>	<p>ÁREA DE BIENVENIDA</p> <p>Espacio intermedio en el cual el visitante pueda observar sin “entrar” completamente con un lugar para sentarse</p>	<p>OFICINA</p> <p>discreto y posicionado de tal forma que se pueda observar a los recién llegados</p>	<p>COCINA</p> <p>con espacio para una mesa de 12 personas, isla para 3 o 4 personas. Destinada a la convivencia y talleres</p>
<p>COMPUTADORAS</p> <p>2 áreas de computador para que los visitantes puedan acceder a información, cercanos a la oficina</p>	<p>CUADRO DE AVISO</p> <p>Espacio para la información de programas y recolección de fondos, visible pero no muy obvio.</p>	<p>BIBLIOTECA</p> <p>espacio para sentarse y leer, integrado a los espacios de pausa</p>	<p>ESPACIOS PARA ‘SENTARSE’</p> <p>3 tipos de espacio: grande para sesiones de yoga o t'ai chi. Mediano para workshops y Pequeños para consejería. todos deben poder albergar al menos 12 personas</p>
<p>SALAS DE ASESORAMIENTO</p> <p>2 Cuartos pequeños para consejería y terapia, orientados hacia los jardines, a prueba de sonido y privado.</p>	<p>BAÑOS</p> <p>lo suficientemente privados y confortables para llorar</p>	<p>RETIROS</p> <p>Espacio tranquilo para descansar o recostarse</p>	<p>VISTAS EXTERNAS</p> <p>Espacios que se conecten visualmente con el exterior o con jardines internos, pero las vistas hacia el interior no muy abiertas y conservar la privacidad en el interior</p>

expresan activamente la forma en que la arquitectura contribuye en el proceso de cuidado. Considerando al edificio como una forma de cuidado silencioso” (Martin et al., 2019, p. 7).

La diferencia entre el edificio hospitalario y el centro Maggie es notable. Al ser el hospital destinado a diagnosticar y tratar a cientos de pacientes, su configuración esta orientada a la eficiencia de los tratamientos médicos. Lo cual generalmente produce espacios



con una atmósfera fría y des humanizante, sobre todo al recibir un diagnóstico de cáncer. Así lo relata Maggie Kenswick durante su proceso de diagnóstico, tratamiento, remisión. Esto la llevo a plantear espacios lo mas cómodos posibles que se relacionen con elementos naturales y de contemplación, con el propósito de generar una atmósfera terapéutica en la persona diagnosticada (Martin et al., 2019, p. 6).

Según Martin et. al (2019, p. 6), las formas arquitectónicas pueden tener un impacto para animar a los visitantes a tomar el primer paso para entrar y recibir el apoyo que necesita. Siempre enfocado en romper las barreras, apoyar a la gente que busca ayuda y que esta nerviosa, a hacer mas fácil el proceso.

“El vidrio, los ángulos, el concreto y los materiales vistos se ven atenuados por naturaleza, que es parte fundamental de los proyectos” (Martin et al., 2019, p. 6)”. Un jardín que genere los colores vivos y también exprese el proceso natural de decaimiento de sus hojas. Un jardín cambiante como un espacio de contemplación al cual no estas limitado entrar ni obligado a observar (ver figura 50).

“El edificio, el paisaje, el diseño interior, el arte en las paredes otorgan una dimensión y profundidad intangible para ayudar a las personas que llegan a los Maggie’s” (Maggie’s Keswick Jencks Cancer Trust, 2015, p. 3). El edificio debe tener un aspecto amigable e inclusivo, pero sin dejar de lado la seriedad de la situación que las personas están pasando al ser demasiado ‘informal y divertido’ (Maggie’s Cancer Trust, 2015, p. 3).

*Fig 50. Espacio de contemplación del Maggie Centre en Glasgow, Rem Koolhaas
Fuente: Maggie’s Keswick Jencks Cancer Trust, 2015, p. 7*

4.5. INFANCIA E IDENTIFICACIÓN CON EL ESPACIO PÚBLICO

4.5.1. El Patio Escolar. Relación Entre Niño y Espacio Público

El espacio público tiene el potencial de convertirse en lugares de exploración y experimentación, valores necesarios ante una ciudad regida por estrictas normatividades espaciales y en la cual el niño no es tomado en cuenta como usuario principal. Se puede observar que los patios escolares generalmente están cerrados al espacio público, desaprovechando el potencial de generar áreas de integración entre niños, adultos y todos los miembros de la comunidad (ver figura 51).

Se observa que hay tendencias comunes en la forma de plantear los patios escolares que generan una desventaja para el espacio público. Sin embargo, existen planteamientos que utilizan el patio escolar como parte del espacio público que generaron resultados favorables en la integración de niños al espacio público. El modelo de patio escolar cerrado puede aprovecharse, cambiando su lógica espacial, generando un programa arquitectónico y pedagógico que incluya el espacio público como parte de entendimiento del niño sobre el espacio público y la dinámica de socialización en la ciudad(ver gráfico 52).

Lejos de ser solo un ‘simple juego’, las actividades lúdicas son un factor importante en el desarrollo del niño. Mediante el juego los niños aprenden valores sociales y culturales, que favorecerá la integración positiva a la sociedad. El niño requiere de un espacio público adecuado para el crecimiento y socialización. El patio escolar es un lugar con el potencial para desarrollar un programa pedagógico que integre mejoras espaciales y ambientales al entorno del barrio y de la ciudad.

“La ciudad se ha olvidado de los niños...los urbanistas por mucho tiempo han pensado en satisfacer a un modelo de ciudadano que corresponde a un varón, adulto y en edad de trabajar, es decir a una minoría...se ha olvidado de la función vital e integradora del patio de escuela: los niños no entenderán su medio si no lo practican, si no lo viven como espacio colectivo” (Fontana & Cárdenas, 2017, p. 129).



Fig 51. Patio escolar en Bolivia, 1968
Fuente: Hertzberger, 2008, p. 180



Fig 52. Patio de la primaria Vogels, Oegstgeest.
Fuente: Hertzberger, 2008, p. 194

Los patios escolares generalmente no están relacionados con el espacio público. Además, existen problemáticas con el planteamiento de los espacios exteriores en las tipologías arquitectónicas escolares, como:

Falta de relación del patio con el edificio, con el entorno urbano y natural. Los patios tienden a ser solo espacios al aire libre desvinculados de las aulas y aislados del espacio público. el límite entre el espacio público y el espacio escolar es marcado, lo que constituye una frontera, en la cual, como se expuso anteriormente, se favorece la diferenciación entre los que están adentro y los que pertenecen afuera.

Falta de espacios exteriores con fines lúdicos, contemplativos o pedagógicos. “El entorno escolar es parte de la escuela y la ciudad, el patio esta desaprovechado como espacio colectivo y como lugar de puesta en valor ambiental” (Fontana & Cárdenas, 2017, p. 123).

Mono funcionalidad y jeraquización espacial. Los patios deberían ser espacios para aprender a convivir a través del juego, lugares de libertades, con opciones para escoger como utilizar el espacio. Sin embargo el uso como campos deportivos domina la forma y dimensión de los patios, que se rigen a medidas específicas. El juego y otros usos son opcionales y se realizan en bordes o en espacios sobrantes.

“Falta de mobiliario adaptable, modular, confortable y suficientemente flexible, que permita a los alumnos interactuar e inventar” (Fontana & Cárdenas, 2017, p. 122). Se requiere mobiliario preferiblemente flexible o lo suficientemente abstracto para que el niño y el adulto realice la interpretación y utilice la imaginación al momento de utilizarlo.

Mediante las problemáticas identificadas es posible plantear estrategias para generar un patio escolar que integre el espacio público como parte de su programa arquitectónico espacial. En primer lugar, referente al diseño de un espacio público orientado a todos los miembros de la comunidad, considerar lo siguiente:

“Crear y ordenar espacios públicos que favorezcan un uso lúdico, en los que haya elementos diseñados con cierto grado de ambigüedad formal, de tal manera que permitan una libre y múltiple posibilidad de uso, con un nivel de especificidad que señale la singularidad del lugar. Estos son los criterios adecuados de intervención para favorecer el desarrollo integral durante la infancia en sus aspectos intelectuales y sociales, creando vínculos afectivos con el lugar y estimulando los sentimientos de identidad” (Gonçalves, 2012, p. 50).

Posteriormente, considerar el trabajo de varios arquitectos en integran el espacio público a las escuelas, en favor de generar relación de los niños con la vida en sociedad. Para el arquitecto alemán Herman Hertzberger, la escuela es una micro ciudad en la cual el niño realiza su primer contacto con la vida en sociedad. Una micro ciudad con una jerarquía de espacios que generan una gradación desde los espacios públicos (patios y pasillos) hasta los privados (aulas).

Considerar también el trabajo del arquitecto Aldo Van Eyck, que desarrolló un programa de espacios públicos en Ámsterdam, constituido por 700 parques, con 2 premisas fundamentales; la ocupación de espacios intersticiales y la utilización de mobiliario de formas abstractas.

4.5.2. Jan Gehl. Espacio Público para el Encuentro Social

“Una característica común a casi todas las ciudades del mundo independientemente de su ubicación, condición económica y estado de desarrollo es que las personas que aún continúan usando el espacio público han sido bastante maltratadas. Los gobiernos deben urgir a sus arquitectos y urbanistas para que incorporen la caminata en sus propuestas y así convertirlo en una política pública, capaz de contribuir en el desarrollo de ciudades vitales, sostenibles, sanas y seguras”(Gehl, 2014, p. 21).

“Si buscamos alentar la marcha y el ciclismo, si queremos construir ciudades seguras, sanas, vitales y sostenibles, es indispensable conocer en profundidad cómo funciona la escala humana” (Gehl, 2014, p. 55). Alentar la vida urbana se puede dar a través de trayectos directos, lógicos y compactos. Dimensiones a una escala humana amigable, además una jerarquía clara, en donde se noten los espacios más importantes (Gehl, 2014, p. 67).

“A la altura de la vereda, los bordes se convierten en zonas de intercambio, ya que es a través de las puertas y ventanas que el interior y el exterior se fusionan. Los bordes generan la posibilidad de que la vida interna de un edificio, o las actividades que se desarrollan en su vereda, entren en contacto con la ciudad” (Gehl, 2014, p. 75).

Las fachadas y las veredas son las zonas que uno recorre y con las cuales se interactúan cuando uno está en la ciudad. Gehl llama a esta zona el borde, que se el umbral interior – exterior entre calle y viviendas, oficinas, etc. (Gehl, 2014, p. 68).

“Asu vez, en esta zona se encuentra el mejor clima de la ciudad, nuestras espaldas están protegidas y nuestro aparato sensorial puede dedicarse a disfrutar del paisaje. Todas las actividades caen

dentro de nuestro campo visual y no tenemos que preocuparnos por la aparición de ninguna sorpresa a nuestras espaldas” (Gehl, 2014, p. 75).

“Las calles que cuentan con bordes blandos tienen un impacto significativo en los patrones de actividad y en el grado de atractivo que tendrá un espacio urbano. Las fachadas abiertas, transparentes, que invitan a entrar, le otorgan al usuario un entorno a su escala, que puede sentir como cercano y que a su vez está a la altura de sus ojos”(Gehl, 2014, p. 81).

Cuando una persona está obligada a permanecer durante un tiempo en el mismo espacio, busca acomodarse en el borde. Al permanecer sobre el borde no se ve interrumpido el tránsito peatonal, y podemos observar callada y discretamente. Según Gehl este fenómeno se conoce como ‘efecto borde’ (Gehl, 2014, p. 137).

“Los bolardos que se ven en la Plaza del Campo, en Siena, son un buen ejemplo de este tipo de apoyatura. Muchas actividades en la plaza se desarrollan cerca o en torno de estos elementos. Si el clima es bueno, es prácticamente imposible encontrar un bolardo libre de uso” (ver gráfico 53)(Gehl, 2014, p. 138).



Fig 53. Plaza del Campo, Siena
Fuente: Gehl, 2014, p. 139

En las palabras de Ralph Erskine: “si un complejo es interesante y atractivo a la altura de los ojos, entonces toda la zona lo será. Por lo tanto, concéntrate en que el borde sea un lugar rico en detalles donde la gente se sienta bienvenida, y no te desvivas tanto por lo que ocurre en los pisos más altos, ya que son menos importantes, tanto funcional como visualmente” (Gehl, 2014, p. 82).

“Trabajar sobre el paisajismo, los arbustos y las cercas puede contribuir a generar una sensación de protección en esos lugares donde más se necesita. Alrededor del mundo están surgiendo muchas propuestas ingeniosas, al igual que estrategias para tratar de extender los períodos de tiempo en que puedan funcionar los sectores al aire libre de los cafés” (Gehl, 2014, p. 174).

“Es posible mejorar la calidad de un entorno urbano haciendo que el diseño enfatice los aspectos más positivos del sitio. Se pueden lograr combinaciones atractivas cuando los espacios están en

relación directa con un cuerpo de agua o con los bordes de un muelle. También suma asegurar un contacto fluido con las especies verdes, las flores y los diseños paisajísticos, como a su vez asegurar que el espacio esté en sintonía con las condiciones climáticas locales” (Gehl, 2014, p. 177).

“Como resumen, se puede afirmar que los requerimientos generales que hacen a la calidad de un buen sitio para sentarse son: un micro clima agradable, una correcta ubicación, preferentemente cerca de un borde, con la espalda contra la pared, vistas interesantes, un bajo nivel de ruido que permita la conversación y la ausencia de polución. Las vistas son muy importantes. Si hay atracciones especiales, como ser espejos de agua, árboles, plantas, espacios que no se extienden al infinito, buena arquitectura y obras de arte, el individuo querrá verlas” (Gehl, 2014, p. 140). (ver tabla 8)

PROTECCIÓN	CONFORT	PLACER
Protección del tránsito y los accidentes — sensación de seguridad física <ul style="list-style-type: none"> Protección para los peatones Eliminar el temor al tránsito 	Oportunidades para caminar <ul style="list-style-type: none"> Lugares para caminar Ausencia de obstáculos Buenas superficies Accesibilidad para todos Fachadas interesantes 	Oportunidades para mirar <ul style="list-style-type: none"> Distancias razonables Visuales sin obstáculos Vistas interesantes Iluminación artificial (cuando oscurece)
Protección del crimen y la violencia — sensación de seguridad <ul style="list-style-type: none"> Ámbito público vital Miradas en la calle Funciones que se solapan de día y de noche Buena iluminación 	Oportunidades para permanecer <ul style="list-style-type: none"> Efecto de borde y zonas atractivas donde pararse y permanecer Apoyaturas donde pararse 	Oportunidades para sentarse <ul style="list-style-type: none"> Zonas para sentarse Aprovechar las ventajas: la vista, el sol y las personas Buenos lugares donde sentarse Bancos en donde descansar
Protección de las molestas experiencias sensoriales <ul style="list-style-type: none"> Viento Lluvia y nieve Frío y calor Polución Polvo, ruido, reflejos del sol 	Oportunidades para hablar y escucharse <ul style="list-style-type: none"> Bajos niveles de ruido Equipamiento urbano que ofrezca lugares donde se pueda charlar 	Oportunidades para jugar y el ejercicio <ul style="list-style-type: none"> Alentar a la creatividad, la actividad física, el ejercicio y el juego De día y de noche En verano y en invierno
		Oportunidades para disfrutar los aspectos positivos del clima <ul style="list-style-type: none"> El sol y la sombra El calor y el fresco Las brisas
		Oportunidades para mirar <ul style="list-style-type: none"> Buen diseño y detalles adecuados Buenos materiales Visuales atractivas Árboles, plantas y agua

Tab 8. Estrategias espaciales para fomentar la seguridad y circulación en el espacio público.

Fuente: Gehl, 2014, p. 259

4.5.3. *Espacio Público Infantil Según Aldo Van Eyck*

“Aldo Van Eyck, arquitecto. Nació en Driebergen en 1918 y fallece en Loenen en 1999. Se graduó en la escuela politécnica de Zúrich en 1942. Entre 1946 y 1951 trabajó en el departamento municipal de obras públicas de Ámsterdam, donde desarrolló la mayor parte de sus parques de juegos. Fue miembro del CIAM y cofundador, en 1954, del Team X” (Acosta, 2009, p. 71).

Van Eyck realiza una crítica a las ciudades, por no responder ante necesidades espaciales de niños y ancianos. “Al decir la ciudad, se refiere a la gente que vive en ella, y no solamente a la población” (Díaz Veloso, 2020, p. 57). También considera a los niños como ciudadanos de la sociedad, por lo tanto, las ciudades deben considerar y otorgar espacios adecuados para su desarrollo y socialización.

Según este arquitecto, una ciudad que ignora la relevancia del niño es un lugar pobre e incompleto. Lo que necesita el niño es un lugar que considere su medida, proporción y edad. Un lugar en el cual correr, jugar, ejercitarse y que contenga herramientas diseñadas con imaginación para ser utilizadas con imaginación.

Entre las décadas del cincuenta y setenta, Van Eyck plantea una red de infraestructura de espacio público para infantes denominado playgrounds. Estas zonas para niños están proyectadas en espacios intersticiales de Ámsterdam, que son “aquellos espacios vacíos que dejan las grandes infraestructuras, espacios no planeados, umbrales entre lo público y lo privado” Díaz (2020, p. 56). Ver gráfico 54.

Los playgrounds no son enfocados a escuelas, pero se encuentran en la categoría de arquitectura para la infancia, con la idea fundamental del juego como parte del proceso de aprendizaje en la vida de los niños. Los playgrounds son espacios de interrelación entre niño y entorno. Además, la infancia es una etapa en la cual el

niño se siente identificado con valores y conocimientos culturales, que asimilan y hacen parte de su identidad y moral. Mediante un espacio de interrelación igualitaria se fomenta la cooperación y el trabajo en equipo con otros individuos.

Van Eyck concibe al playground como espacio urbano público con la flexibilidad espacial necesaria para cambiar de función y adaptarse a distintos usuarios. El objetivo es generar espacios que el niño utilice para moverse de forma autónoma, descubriendo rincones y lugares en los cuales experimentar, encontrarse consigo mismo y con los demás. Como lo señala Acosta (2009, p. 72):

“Cualquier sitio (del playground) donde el niño se ubique será igual de enriquecedor que el resto. En las barras, por ejemplo, puede permanecer o desplazarse, puede encontrarse con los otros, conversar, explorar; hay lugares cubiertos y a la intemperie. Como en la casa, están en total libertad, y el mobiliario, combinado con la imaginación infantil, al no ser limitante en su función, les permite transformarlo en lo que ellos quieran y así desarrollar todas sus capacidades al máximo” (Acosta, 2009, p. 72).



Fig 54. Rociadores de agua integrados en mobiliario
Fuente: Díaz Veloso, 2020, p. 25

Estos espacios son áreas de integración social que forman parte del entorno urbano y pueden ser utilizados tanto por niños como por adultos. Son espacios abiertos, abstractos y con reglas no establecidas. Utiliza elementos de diversas formas que pueden ser utilizadas por un gran rango de edades. Además, evita el uso de mobiliario convencional y prefiere el uso de formas abstractas.

Aldo Van Eyck se percata que las formas demasiado explícitas en el mobiliario urbano no fomentan la creatividad y la exploración en el niño. La posibilidad plástica que implica un elemento abstracto, que no se defina como mobiliario o escultura, demanda una experimentación por parte del usuario. “El otorgar a un niño cierto grado de ambigüedad formal favorece el equilibrio entre la enseñanza directa de conocimientos ya existentes en una cultura, y el aprendizaje por descubrimiento del infante” (Díaz Veloso, 2020, p. 62).

La composición espacial del playground permite que sean espacios controlables y seguros para niños, sin que sea necesario la utilización de barreras o elementos de seguridad. Utiliza arbustos, cambios de textura en el piso, cambios de alturas y medianeras para delimitar el área. “Gracias a esto consiguió que los parques infantiles se convirtieran en puntos de encuentro para las personas de los barrios de Ámsterdam” (Díaz Veloso, 2020, p. 63).

A través de la investigación realizada por Díaz Veloso (2020), es posible observar la relación que tienen los fundamentos de composición de Van Eyck, con la metodología de enseñanza Montessori. Estos enfoques son comunes porque ven al niño como un ser parte de una comunidad, el cual independientemente de un adulto puede dar su interpretación a los elementos de la vida cotidiana. Los parámetros comunes para el diseño son los siguientes:

ESCALA DE USUARIO. La escala de barrio de los playgrounds está condicionada por ocupar intersticios y vacíos urbanos. El arquitecto utiliza la delimitación espacial para generar espacios públicos infantiles que generen una identidad de barrio al transformar espacios vacíos en puntos de reunión de toda la comunidad. Además, la utilización del niño como referente para plantear la escala del mobiliario abstracto que plantea, elementos siempre accesibles a niños de distinto rango de edad, incluso abiertos a la utilización por adultos.

Según Díaz (2020, p. 63), en el parámetro de escala hay una correlación entre la pedagogía Montessori y la metodología de espacio público infantil de Aldo Van Eyck. En la primera se menciona que el ambiente para los niños debe ser preparado y sin restricciones para elegir el material con el que querrán aprender cada día, y todo el mobiliario en el aula está adaptado a su escala, lo que permite un espacio cómodo y accesible. Estos son los mismos planteamientos de Van Eyck, pero utilizados en escala urbana.

ELEMENTOS Y MATERIALES. En el planteamiento del playground se utiliza elementos formales abstractos. El objetivo es que el niño desarrolle ideas sobre el elemento, y que experimente con los elementos. Esta personalización genera un vínculo con el espacio, al crear juegos, establecer normas y acumular experiencias. Generando el sentimiento de comunidad al compartir el imaginario del espacio con otros individuos que interactúan entre sí, con los mismos valores e interpretaciones durante el juego.

El material en la pedagogía Montessori y en los elementos de Van Eyck son manipulables por los niños, generando interacción mediante los sentidos. La utilización y el desarrollo de los sentidos son fundamentales para el aprendizaje, tanto en el aula como en

la calle. Mediante estas interacciones se fomenta el contacto con valores sociales, espaciales y culturales de una comunidad (Díaz Veloso, 2020).

NATURALEZA E INFANCIA. En la constitución de los playgrounds se puede distinguir dos formas de utilizar la naturaleza a favor de las relaciones espaciales. La primera forma es el uso de la vegetación para definir límites o ejes compositivos. La segunda es la creación de un parque integrado en un espacio natural. También el arquitecto Van Eyck utiliza elementos naturales y pavimentos de diferente textura de manera compositiva. Sin embargo, en pocos casos se integra la naturaleza como material didáctico para que el niño pueda aprender y descubrir la naturaleza.



Fig 55. Playground en vacío urbano de Ámsterdam
Fuente: Díaz Veloso, 2020, p. 35

ACOMPANIAMIENTO. Los playgrounds incluyen espacios de relación para los adultos, bancos y poyetes, están dispuestos de tal modo que se pueda observar y cuidar al niño desde una distancia adecuada, pero lo suficientemente separada para que el niño sea independiente y el adulto no interrumpa el juego.

Este es un caso similar al papel del maestro (guía) en el método Montessori, en el cual este hace una explicación del funcionamiento del material y el niño hace su interpretación y lo adapta a su ritmo y necesidad. “En ambos casos el niño tiene su propio espacio para poder crear sin ideas preconcebidas por los adultos... además los niños pueden relacionarse entre sí para crear combinaciones de las ideas, y así generar un imaginario colectivo”.



Fig 56. Ubicación de adultos en el Playground
Fuente: Díaz Veloso, 2020, p. 38



Fig 57. Elementos lúdicos desarrollados por Aldo Van Eyck
Fuente: Díaz Veloso, 2020, p. 37



Fig 58. Ubicación de adultos en el Playground
Fuente: Díaz Veloso, 2020, p. 39

05 MARCO REFERENCIAL

“La arquitectura implica un constante redescubrimiento de las cualidades humanas fundamentales, trasladadas al espacio”

- Aldo Van Eyck,
Encuentro en Oterloo,
1959



Fig 59. Playground en Dijkstraat, Ámsterdam 1954.
Fuente: Díaz Veloso, 2020, p. 60

5.1. INTEGRACIÓN DE ESPACIO PÚBLICO AL PROGRAMA ARQUITECTÓNICO

5.1.1. ‘Playgrounds’ en Ámsterdam - Aldo Van Eyck

Aldo Van Eyck genera un programa de espacios públicos accesibles para niños y adolescentes de todas las edades, con alrededor de 700 parques infantiles implementados en vacíos intersticiales de Ámsterdam, entre las décadas del 50's y 70's.

Van Eyck utiliza 4 elementos para conformar espacios lúdicos en sus parques: areneros, estructuras metálicas, estructuras de madera, elementos de hormigón (ver figura 62).

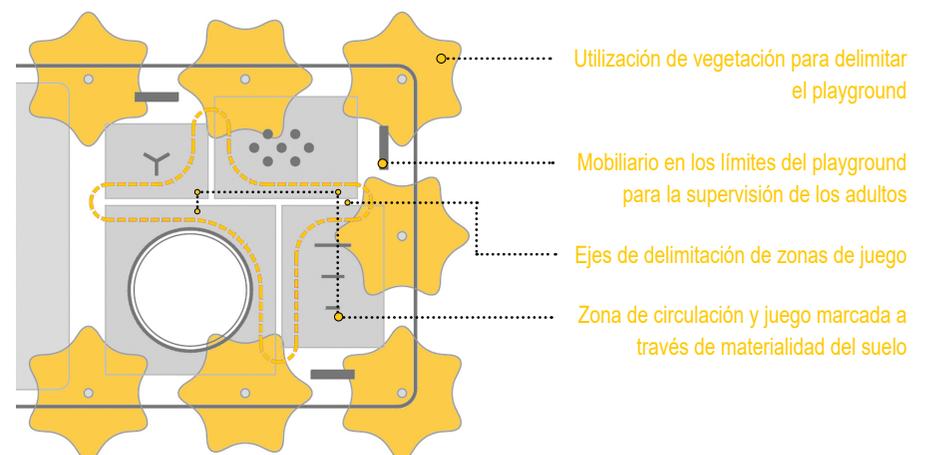


Fig 60. Esquema del parque Zaanhof - Ámsterdam, 1948
Fuente: Díaz Veloso, 2020, p. 60

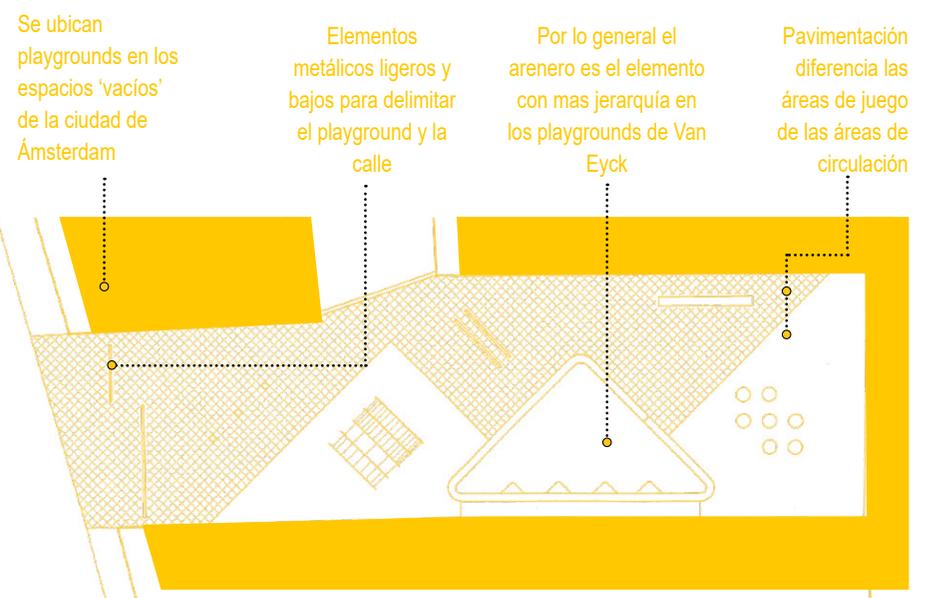
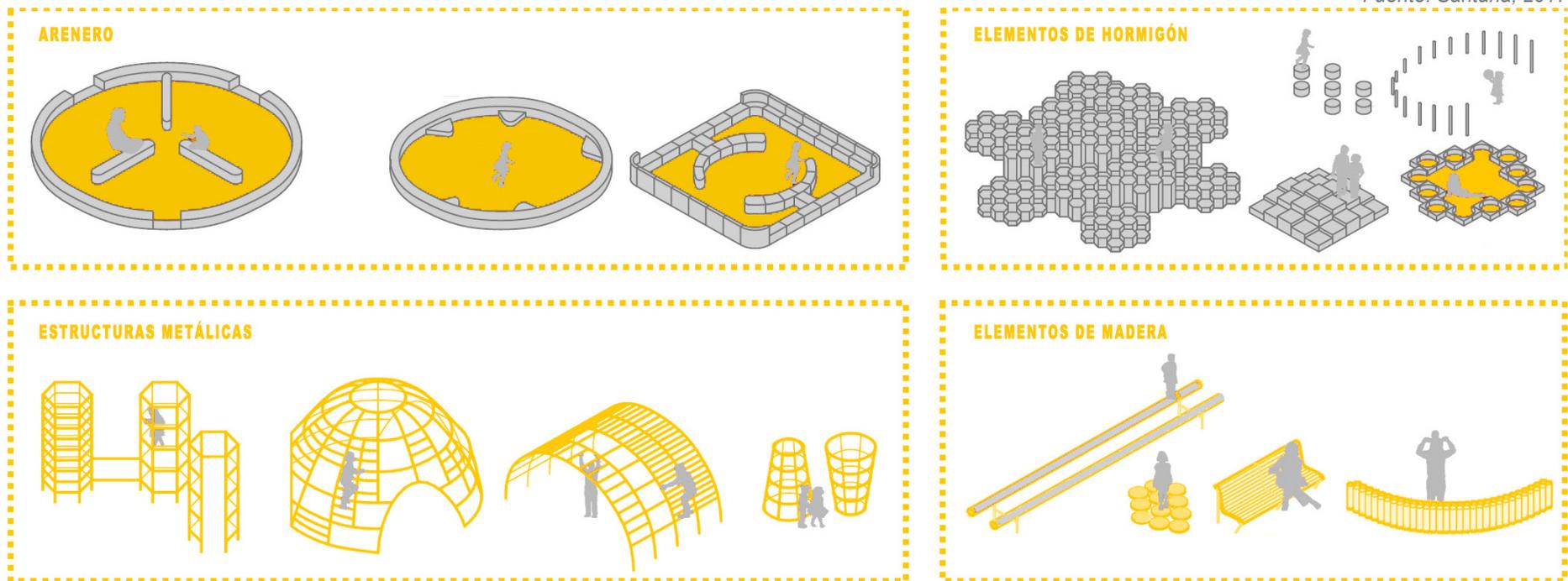


Fig 61. Planta arquitectónica del parque Dijkstraat
Fuente: Díaz Veloso, 2020, p. 60

Fig 62. Elementos que conforman los playgrounds de Ámsterdam
Fuente: Santana, 2017



Los areneros de Van Eyck integran elementos de hormigón para sentarse, jugar e interactuar. En el diseño se favorece las disposiciones circulares y los ángulos redondeados.

Las estructuras metálicas son tejidos geométricos para trepar, conformando túneles, domos, cilindros, etc. En varias ocasiones se incluyó aspersores de agua en el diseño.

Los 'playgrounds', se delimitan de la calle a través de vegetación baja o media, y en estos límites se coloca mobiliario para supervisión de los padres (ver figura 63). se distingue también playgrounds con circulación guiada y acceso marcado y otros con circulación libre y acceso por todo el perímetro (ver figura 63 y 64).

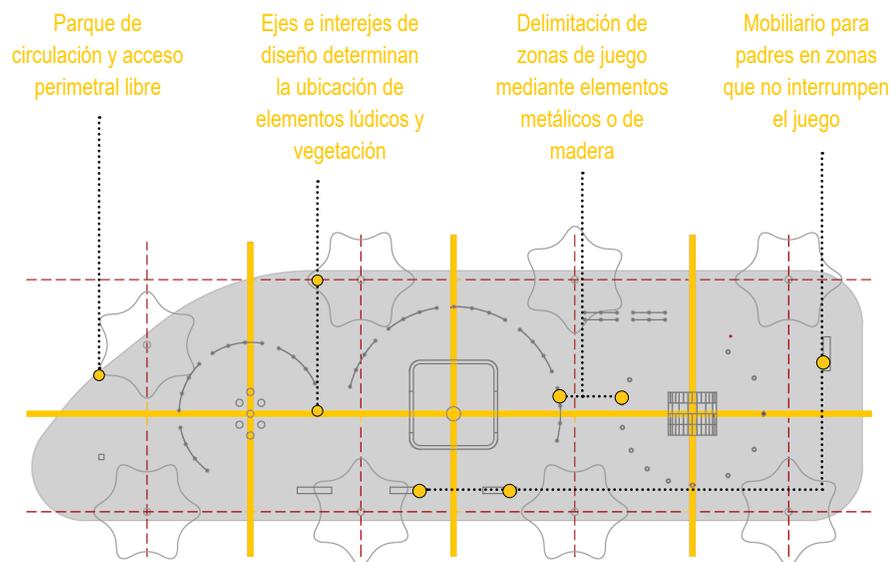


Fig 63. Ejes de diseño del parque Mariniersplain, 1954
Fuente: Santana, 2017, p. 132

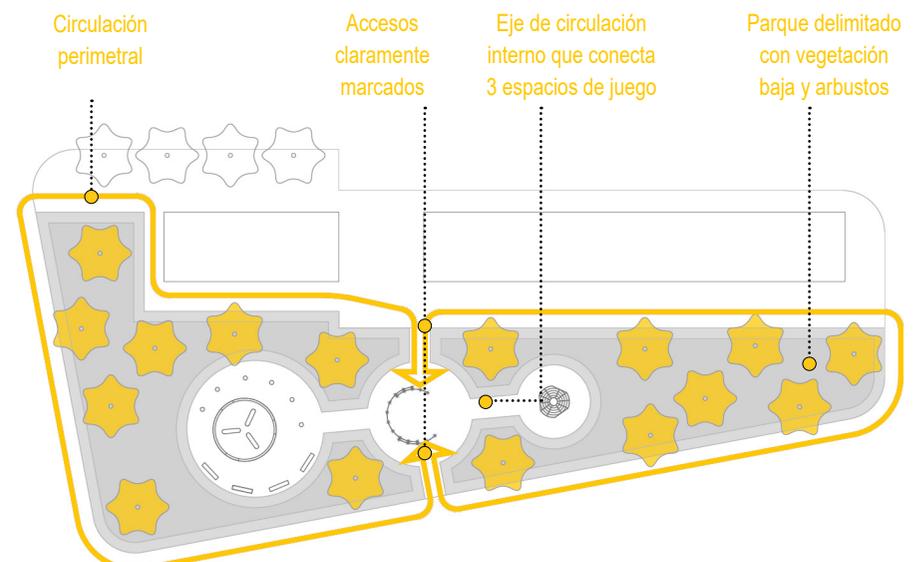


Fig 64. Planta y accesos del parque Mendes da Costa de Ámsterdam, 1957
Fuente: Díaz Veloso, 2020, p. 60

5.1.2. Escuela Opmaat, Schalkwijk y Waterrijk - Herman Hertzberger

La Opmaat Extended School, planteada por Herman Hertzberger e inaugurada en 2007. Ubicada en Arnhem, Países Bajos. El programa alberga una escuela primaria, una guardería, un gimnasio y una sala de presentaciones. Todos estos espacios enmarcados por espacio público, que envuelve el proyecto.

El edificio tiene 3 cubiertas inclinadas que permiten el ingreso desde el espacio público a los 3 niveles de terrazas ajardinadas.

El proyecto genera patios escolares en terrazas inclinadas, que en su interior albergan al gimnasio y las áreas comunes para el barrio. Estos espacios están iluminados por tragaluces. Mientras que la escuela se desarrolla en los dos niveles superiores (ver gráfico x).

Es un ejemplo de integración del proyecto con el contexto público a través de espacios lúdicos infantiles. Utiliza los planos inclinados para generar espacios de interés, como graderíos internos y externos. Estos espacios congregan a los habitantes cercanos en áreas comunes de relación entre niños, adolescentes y adultos de la misma comunidad.

Integra al programa arquitectónico escolar, espacio público abierto y cubierto, favoreciendo el reconocimiento de la escuela como un punto de interés para la reunión de la comunidad.

Fig 65. Corte de la escuela primaria Opmaat en Arnhem (derecha)
Fuente: Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 112



Fig 66. Plaza pública del Opmaat Extended School
Fuente: Archello.com, 2019

Herman Hertzberger plantea la Schalkwijk Extended School en Haarlem, Países Bajos (2002-2007). En esta ocasión desarrolla un patio escolar en la segunda planta, abriendo este al espacio público a través de dos graderíos de acceso (ver gráfico x). Los espacios escolares se desarrollan en la planta baja y en el perímetro del patio escolar en la segunda planta.

El patio escolar es utilizado por la escuela y por el centro comunitario que esta incluido en el programa arquitectónico, nuevamente integrando espacio comunitario abierto y cubierto.

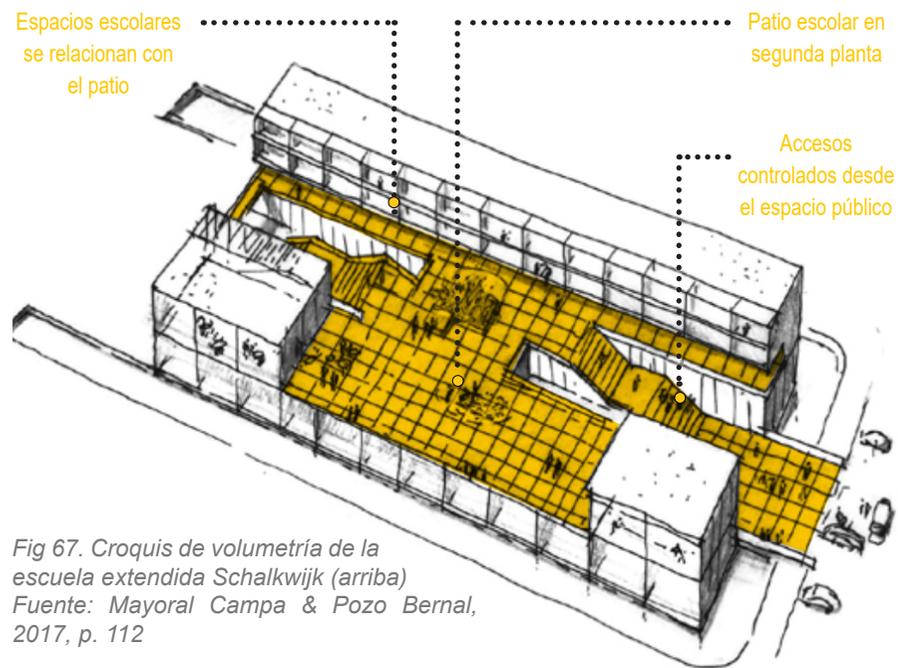


Fig 67. Croquis de volumetría de la escuela extendida Schalkwijk (arriba)
Fuente: Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 112



Fig 68. Plaza pública y Patio escolar de la escuela extendida Schalkwijk, Haarlem
Fuente: Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 112

La Watterrijk extended School se generan los espacios escolares en un volumen de tres pisos y un subsuelo (ver gráfico x). Anexo a esto se generan espacios comunitarios y aulas en subsuelo, perfectamente iluminados a través de patios internos. A nivel de calle, sobre el subsuelo, ubica un gran patio escolar integrado al espacio público.

En los 3 proyectos, la integración con el espacio público se lo realiza a través del patio escolar. Hertzberger entiende el potencial del patio escolar como unificador de la comunidad en general con el programa arquitectónico educativo.



Fig 69. Corte y planta de la escuela Extendida de Watterrijk
Fuente: Mayoral Campa & Pozo Bernal, 2017, p. 114

5.1.3. Ópera de Oslo - Snohetta Architects

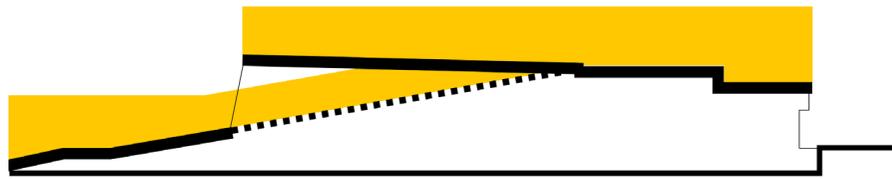


Fig 70. Corte esquemático y volumetría de la Ópera de Oslo
Elaboración: Autor TdT

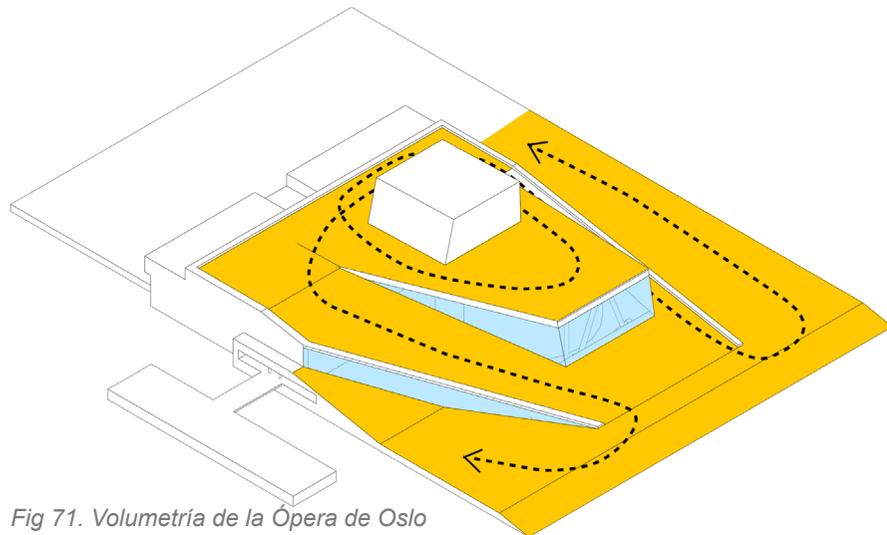


Fig 71. Volumetría de la Ópera de Oslo
Elaboración: Autor TdT

La Ópera de Oslo está ubicada en Oslo, Noruega. Inaugurada en 2008. Se plantea la integración del programa arquitectónico con el mar a través de una gran plaza pública, desarrollando el programa bajo superficies inclinadas (ver figura x).

A través de la inclinación se genera accesibilidad universal y fluidez en el recorrido del espacio público alrededor del proyecto (ver figura x). Invita al visitante del proyecto a recorrer alrededor de su plaza y a permanecer en las zonas de contemplación, como graderíos y asientos en las rampas.

El espacio público está perfectamente integrado con el proyecto y con el mar, a través de un planteamiento simple y efectivo. Esta plaza es de acceso libre y gratuito para que cualquiera pueda acceder además puede albergar conciertos, obras y exposiciones al aire libre.

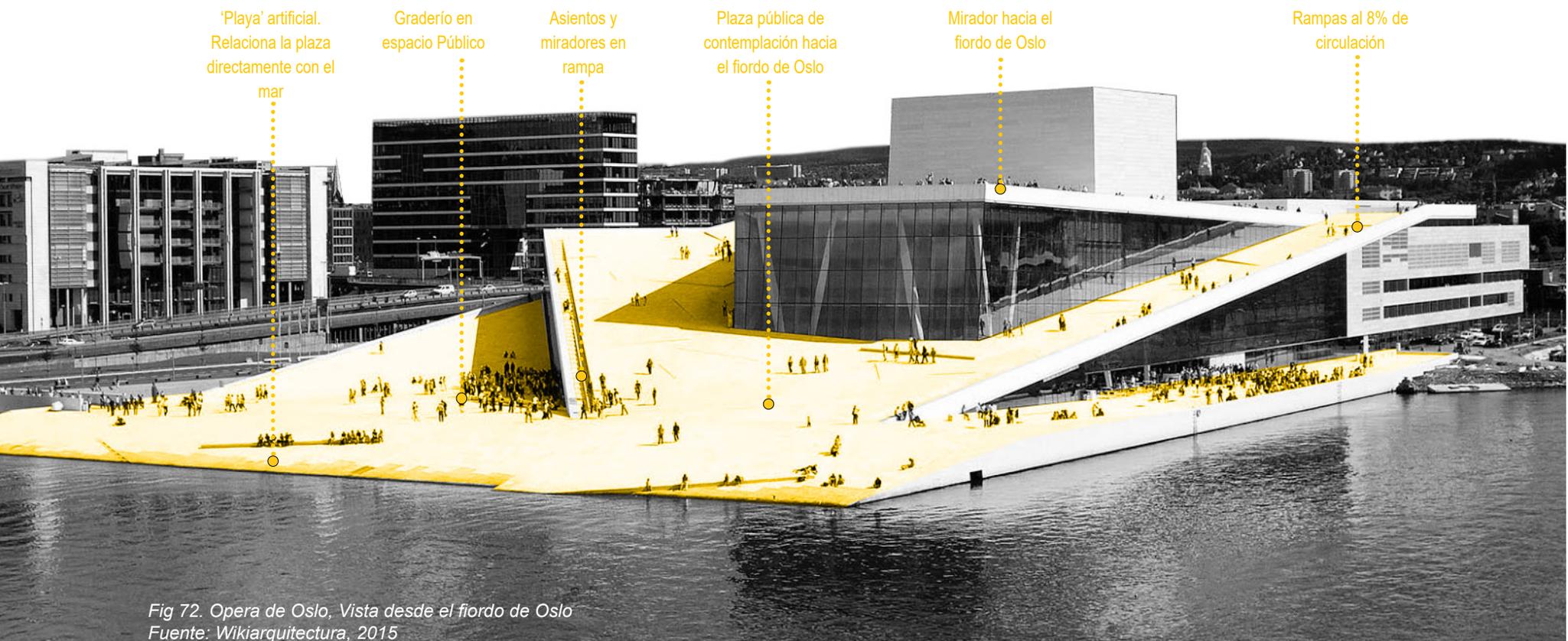


Fig 72. Ópera de Oslo, Vista desde el fiordo de Oslo
Fuente: Wikiarquitectura, 2015

5.1.4. Museo de Arte Moderno Medellín - 51/1

Arquitectos

El Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM) fue inaugurado en 2015. Se propone un espacio público conformado por una Gran plaza al aire libre, y un espacio de acceso cubierto por la misma volumetría del proyecto (ver gráfico x). El espacio cubierto se compone por terrazas, jardines conectados por escaleras, cuyo recorrido es totalmente público, a través del cual se van descubriendo actividades como exposiciones al aire libre, restaurantes y miradores.

Este espacio público forma parte del parque lineal del Río. Además cuenta con un ágora interna que, a través de una fachada rebatible, puede abrirse y complementarse con un graderío en el espacio público que genera una gran ágora interna - externa capaz de albergar conciertos y eventos.

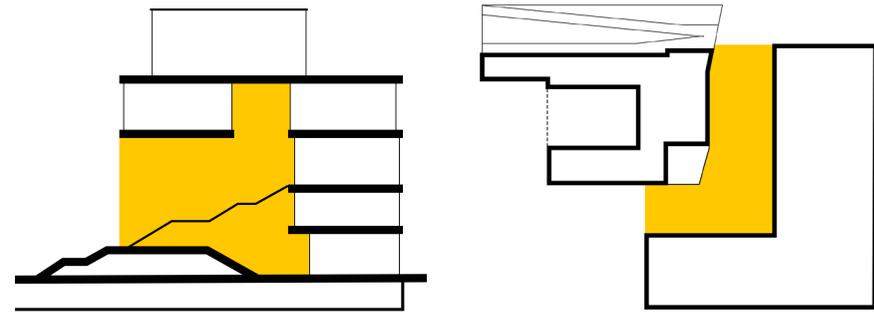


Fig 73. Espacio público en planta y corte del MAMM
Elaboración: Autor TdT

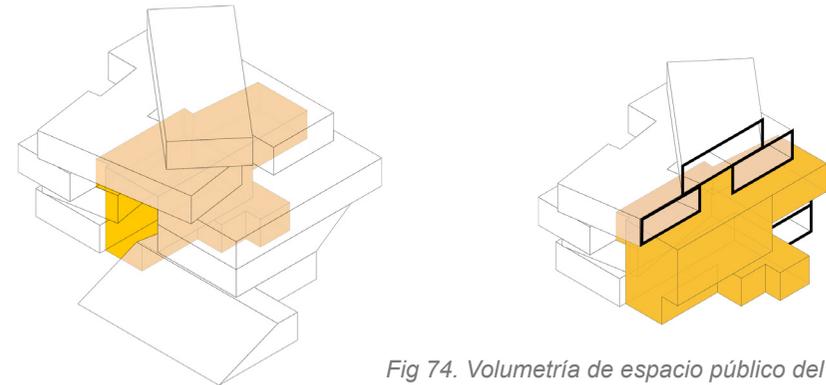


Fig 74. Volumetría de espacio público del MAMM
Elaboración: Autor TdT

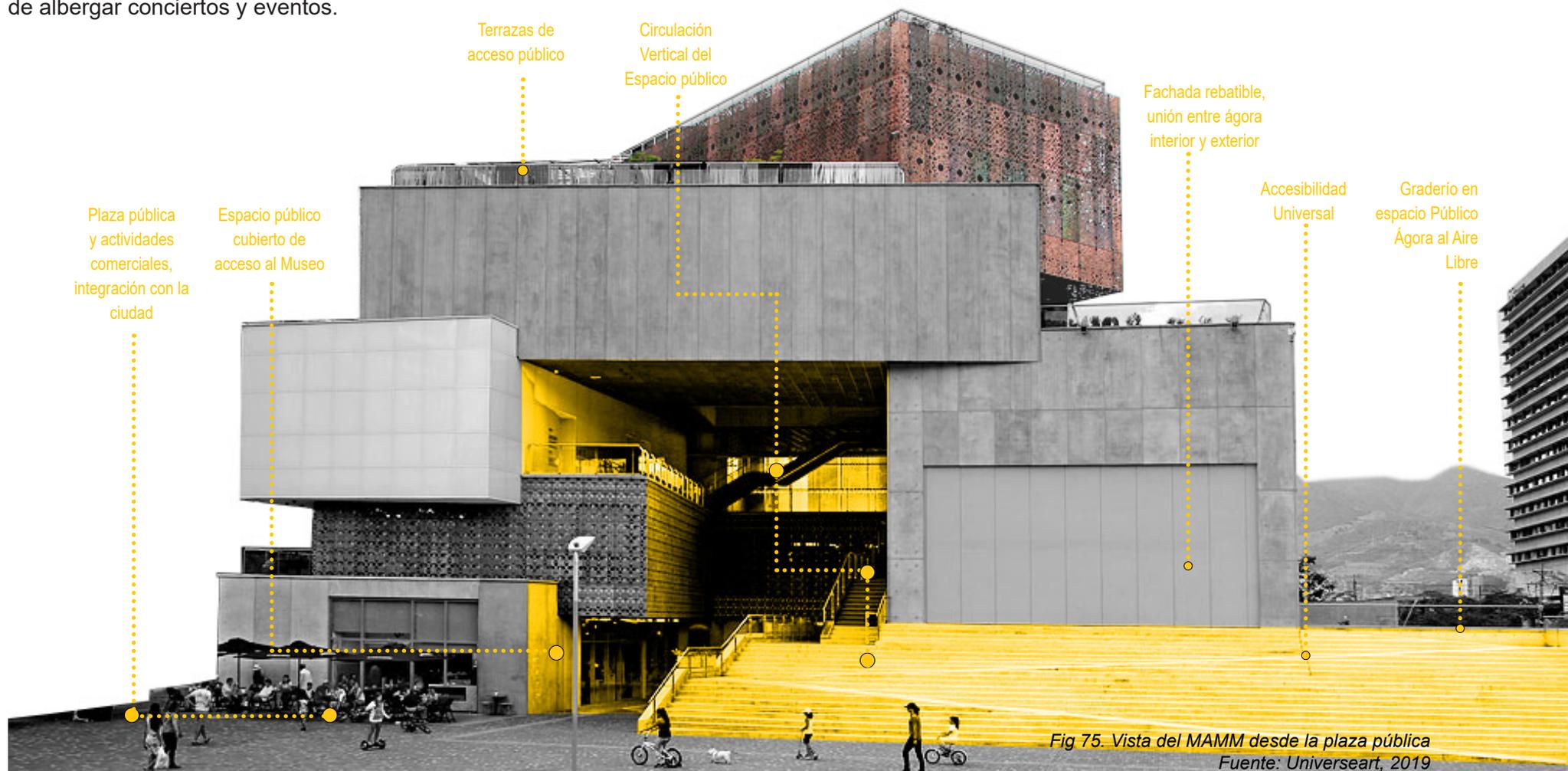


Fig 75. Vista del MAMM desde la plaza pública
Fuente: Universeart, 2019

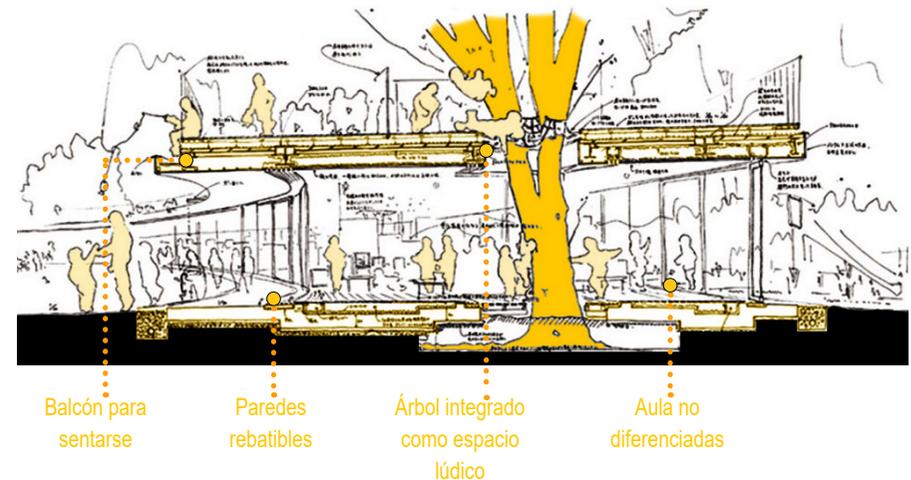
5.2. AULA, CALLE DEL APRENDIZAJE Y PLAZA

5.2.1. Fuji Kindertgarden - Tezuka Architects

La guardería Fuji esta ubicada a las afueras de Tokio, Japón. El proyecto fue inaugurado en 2011. El objetivo principal de las aulas en esta guardería es romper las barreras que se utiliza en la arquitectura educativa convencional. Esta disposición sin barreras alienta a los niños de diferentes edades a jugar e interactuar (ver figura 76).

Otro de los objetivos de este proyecto es que desde una temprana edad los niños aprendan a no excluir a nadie ni a nada. Paralelamente el proyecto se integra con el contexto preexistente a tal punto que se respeta los arboles del terreno, integrandose como elementos lúdicos en planta baja y en el patio escolar en planta alta. El árbol es un imán para los niños, quienes lo escalan y se reúnen a su alrededor.

Fig 76. Croquis del corte del Aula de la guardería Fuji
Fuente: Tezuka-Arch.com, 2015

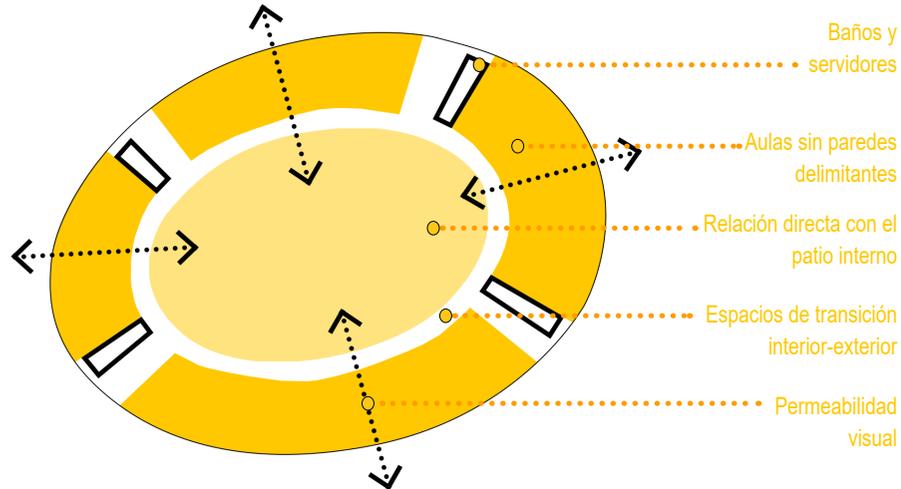


Tezuka utiliza la misma arquitectura para generar elementos lúdicos en el patio escolar. Los tragaluces se encuentran por toda la cubierta y funcionan a modo de asientos, de tarima, o para cualquier actividad que los niños quieran (ver gráfico 77). Dentro de las aulas se integra islas de limpieza, y mobiliario acoplable como elemento lúdico que los niños construyen.



Fig 77. Guardería Fuji en su contexto, Tachikawa - Japón
Fuente: Arquitecturaviva.com, 2015

Fig 78. Esquema de las aulas en planta
Elaboración: Autor TdT



La simpleza del elipse generado en planta propicia el recorrido infinito para los niños quienes han llegado a correr hasta 2 millas en una sesión de juego (ver figura 78). Los espacios abiertos del aula pueden abrirse completamente al patio interno, solo diferenciados por un espacio de transición marcado por la materialidad y por una fachada corrediza de cristal (ver figura 80).

Fig 79. Volumetría de la Opera de Oslo
Elaboración: Autor TdT



Las aulas no tienen separación entre sí, por lo que todos los niños y profesores pueden interactuar con todos sin ningún tipo de exclusión generada por el espacio.

Finalmente el techo es el espacio mas importante del proyecto, que otorga a los niños un camino interminable para recorrer, con el objetivo que los niños sean lo mas libres posible.



Fig 80. Relación del aula con el patio interno
Fuente: Tezuka-Arch.com, 2015

5.2.2. Escuela Montessori Delft -Herman Hertzberger



Nichos de exhibición de elementos

Contraste de luz y sombras alrededor de tarima

Tarimas en las circulación
Espacios de congregación de estudiantes

Escuela planteada por Herman Hertzberger en 1966 en Delft, Países Bajos. El pasillo es una zona de concentración de actividades con nichos de exhibición, nichos de estudio y mobiliario integrado. Al general un espacio de circulación con la dimensión precisa que fomenta diferente tipo de actividades en grupos grandes y pequeños.

La arquitectura del espacio es complementada por el mobiliario diseñado específicamente para generar los espacios que son un imán de actividades, dotando a la circulación una variedad de actividades lúdicas, en lo que Hertzberger llama la calle del aprendizaje.

Fig 82. Calle del aprendizaje en la escuela Montessori en Delft
Fuente: Hertzberger, 2008



Mobiliario integrado en la calle del aprendizaje

Tarima en el espacio más ancho de la circulación

Espacios de transición entre aula y circulación principal

Ventanilla de relación visual aula- circulación

La calle del aprendizaje integra espacios intermedios entre el aula y la circulación. En este espacio se integra mobiliario para el estudio focalizado fuera del aula. Además se incluye zona de computadoras para la investigación de los estudiantes.

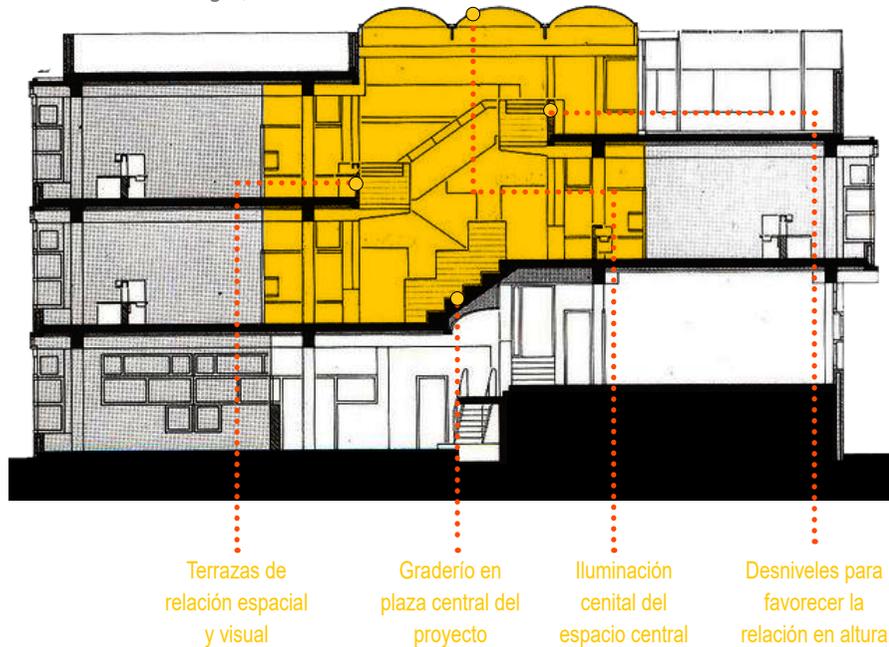
La estrategia para generar estos espacios de aprendizaje es la conjunción de las aulas en forma de "L" que propicia espacios intermedios y generan una circulación diagonal y con una serie de destajes en planta.

Fig 83. Fachada de la escuela Montessori en Delft
Fuente: Hertzberger, 2008



5.2.3. Escuelas Apollo - Herman Hertzberger

Fig 84. Corte Longitudinal de la escuela Apollo
Fuente: Hertzberger, 2008

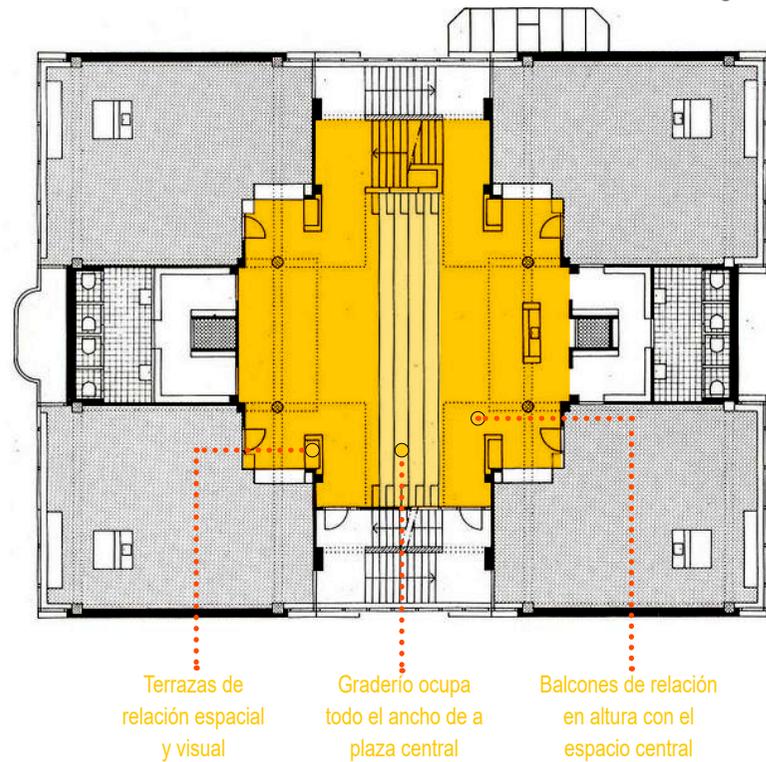


Las escuelas apollo fueron desarrolladas en Ámsterdam, por Herman Hertzberger, entre los años de 1980 y 1983. La escuela alberga un preescolar en la primera planta y mediante una elevación de la mitad del proyecto genera un desnivel que propicia las relaciones visuales entre niveles y con el espacio central.

En la plaza central se genera un graderío, que es un atractor de actividades, para espacio de juego, clases de arte, estudio. Este espacio central esta delimitado por las aulas que se conectan a través de un espacio intermedio que genera nichos de estudio al exterior de cada aula.

El espacio central esta iluminado a través de claraboyas cenitales de doble altura. Todos los balcones contienen mobiliario integrado para áreas de estudio y concentración.

Fig 85. Planta de la escuela Apollo
Fuente: Hertzberger, 2008

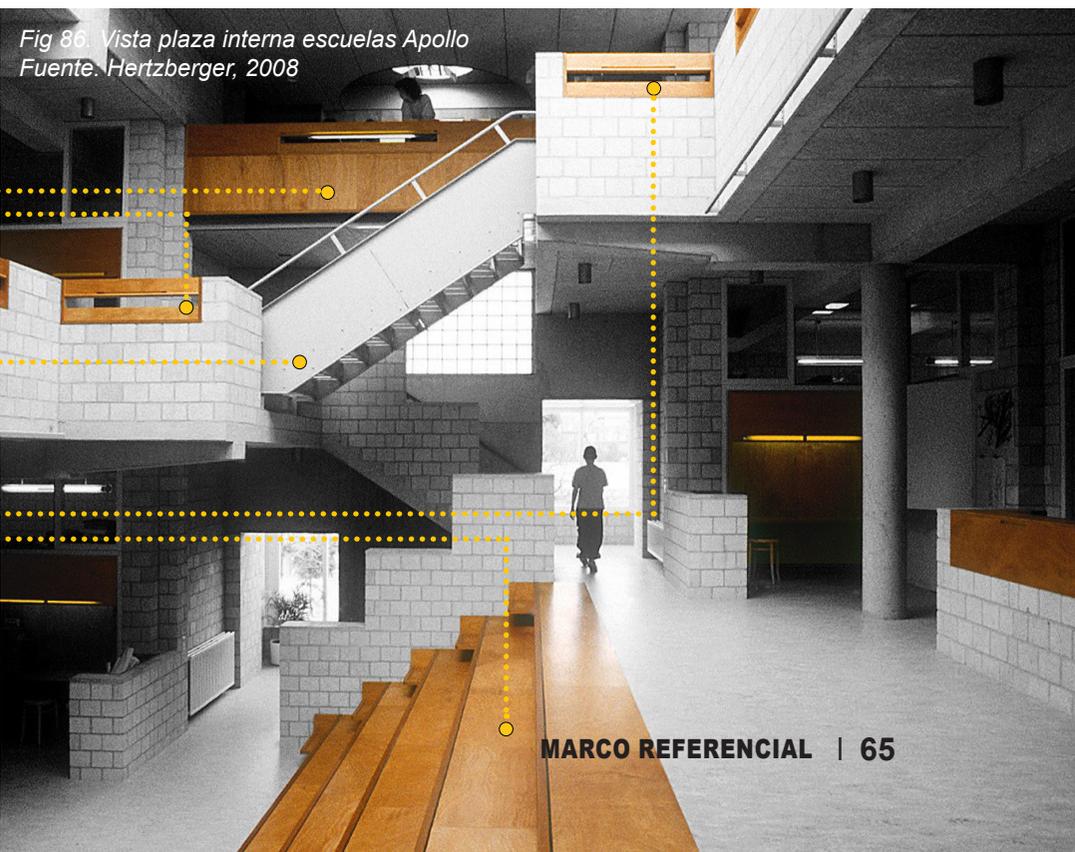


Estos espacios se marcan visualmente a través de madera y el contraste con el bloque visto. Los balcones también generan contraste de luz y sombra, necesario para los espacios de concentración previos a las aulas, que son espacios con iluminación artificial requerida para la concentración de los alumnos.

Nichos de estudio con mobiliario integrado

Escaleras de acero

Materialidad de graderío y balcones



5.3. ESPACIOS DE SUPERACIÓN Y APOYO

5.3.1. Maggie Centre Barts - Steven Holl Architects

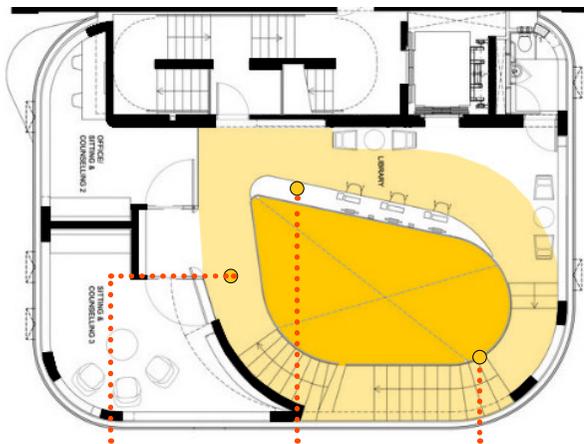


Fig 87. Planta alta Maggie's Centre Barts (izquierda)
Fuente: Arquine, 2018

Fig 88. Corte Maggie's Centre Barts (derecha)
Fuente: Arquine, 2018



Fluidez de la circulación vertical al utilizar curvas

Mobiliario integrado en la circulación

Espacio central es el eje del proyecto, enmarca la cocina de recepción

Terraza ajardinada y tragaluz en el espacio central

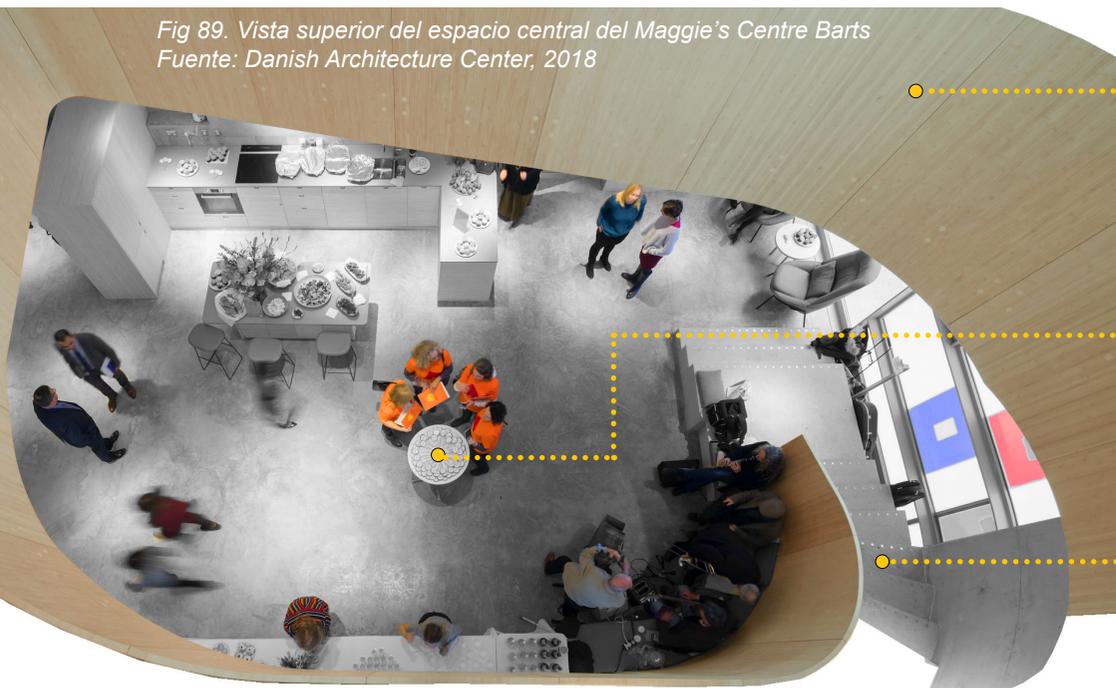
Espacio de doble altura enmarcado por una curva continua

Cocina, espacio de recepción e interacción entre visitantes

El Maggie's Centre Barts es un proyecto realizado por Steven Holl, en la ciudad de Londres en 2017. Este proyecto está destinado a acompañar a personas con diagnóstico de cáncer. El enfoque de los Maggie's es la acogida, el apoyo y la superación, a través de actividades grupales e individuales. Además la configuración espacial de estos proyectos es inclusiva y reconfortante con el usuario.

En este proyecto la cocina es un espacio casi doméstico, de relación con otros visitantes y con los trabajadores de este centro. La cocina se desarrolla en un espacio de doble altura, que invita al usuario al recorrido vertical, mientras se mantiene contacto visual con el espacio central. Alrededor de la circulación se generan mobiliario acoplado, para sentarse, estudiar o simplemente contemplar.

Fig 89. Vista superior del espacio central del Maggie's Centre Barts
Fuente: Danish Architecture Center, 2018



La fluidez de la forma emula un abrazo de bienvenida a los visitantes antiguos y nuevos

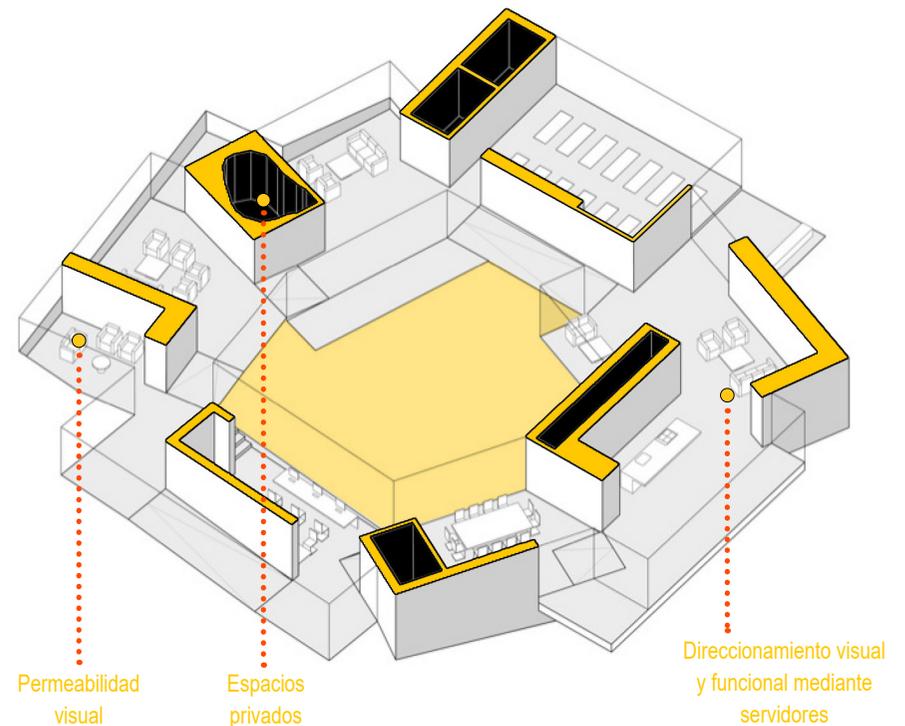
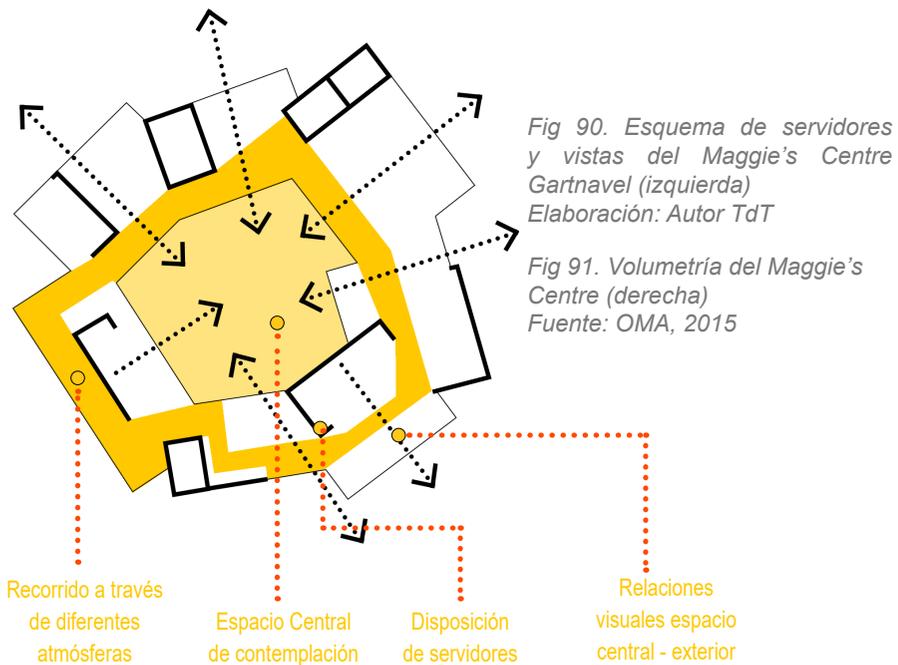
La cocina requiere ser un espacio seguro de interacción

El espacio central recibe atención de toda la circulación superior

La fluidez del elemento que enmarca al espacio central imita un abrazo alrededor del visitante. El objetivo es que la persona se sienta segura en este espacio. Se otorga al diseño del espacio una cualidad terapéutica en la psique del visitante, quien requiere más apoyo durante su batalla contra el cáncer.

La circulación comienza en el espacio de bienvenida y remata en una terraza ajardinada con vista a la ciudad, que funciona como espacio de reunión y de contemplación.

5.3.2. Maggie Centre Gartnavel - Rem Koolhaas



El Maggie's Centre Gartnavel fue diseñado por la oficina OMA Architecture, dirigida por Rem Koolhaas, en Glasgow - Inglaterra, en 2011. El proyecto concentra servidores alrededor de un patio central. La disposición de los servidores crea espacios según requiera el programa arquitectónico. Se encuentran espacios abiertos hacia el exterior, u otros con vista hacia el patio interno. También hay espacios con una permeabilidad visual que permite la relación visual entre el exterior y el espacio central.

El manejo de la disposición de los servidores es la clave de este proyecto. El objetivo es generar espacios de contemplación para el visitante, de tal forma que la arquitectura es parte de el proceso terapéutico durante el tratamiento y lucha contra el cáncer.

La importancia de la vista hacia el patio interior desde casi todas las dependencias confiere al patio una cualidad de lugar de tranquilidad y relajación, sea que se este adentro o fuera del patio interno.

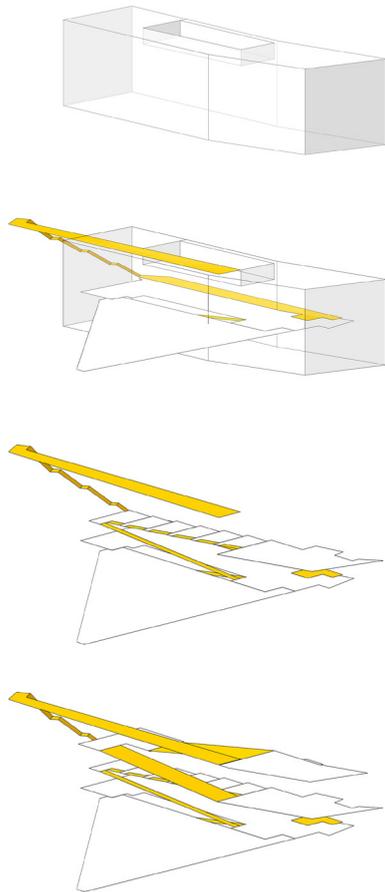
Los amplios ventanales permiten que el espacio central sea visible desde todo el proyecto. Además a través de cambios bruscos en los ángulos que dan hacia el patio se genera espacios para sentarse y simplemente mirara hacia el interior del proyecto.



5.4. RECORRIDOS Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

5.4.1. El Lugar de la Memoria - Barclay & Crousse

Fig 92. Circulación por niveles
Elaboración: Autor TdT



El proyecto fue desarrollado en 2013 en Lima, Perú. Se integra con el paisaje, tanto en su forma como en los recorridos. La circulación del museo se realiza por una serie de rampas (ver gráfico 92), que ascienden desde una plaza mayor y rematan en un gran mirador en la terraza del edificio, continuando hacia el espacio público (ver gráfico 95).

El edificio contempla rampas del 8% de accesibilidad universal y que reducen la velocidad de circulación, para que el visitante se detenga más en las exposiciones.

Fig 93. Corte Longitudinal
Elaboración: Autor TdT

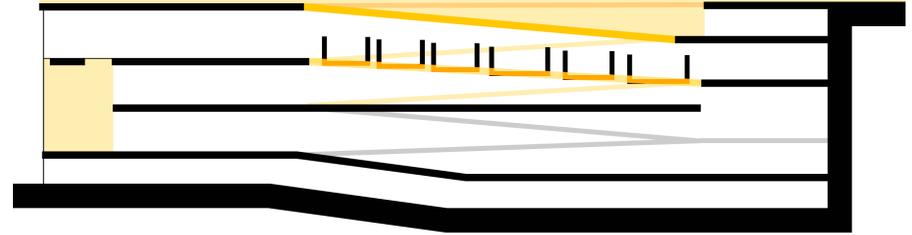
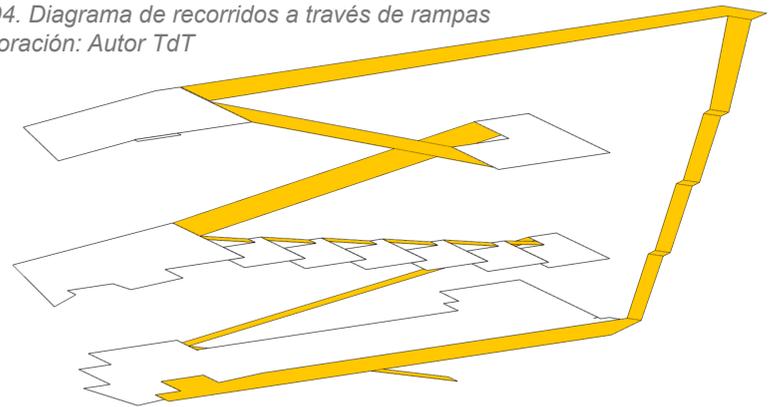


Fig 94. Diagrama de recorridos a través de rampas
Elaboración: Autor TdT



Los espacios de exhibición se acoplan a las rampas y se van desarrollando por plataformas inter conectadas. Al trabajar la iluminación y sombras generan contrastes para propiciar atmósferas de reflexión e introspección. Según los arquitectos proyectistas, los espacios proyectados hacen alegorías a espacios de mentalidad andina, como quebradas, quipus y acantilados.

Volumetría continúa con la de los acantilados del paisaje

Plaza de remate del recorrido museográfico

Mirador hacia el mar

Continuación del recorrido hacia el espacio público

Plaza de eventos públicos

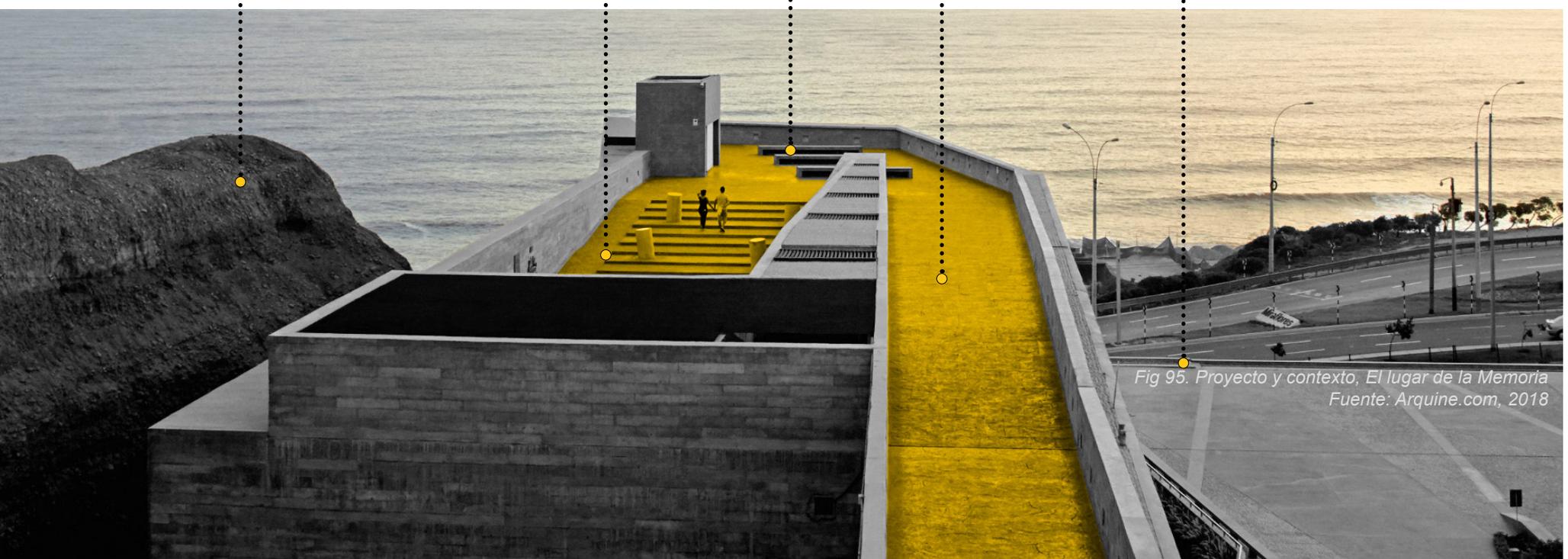
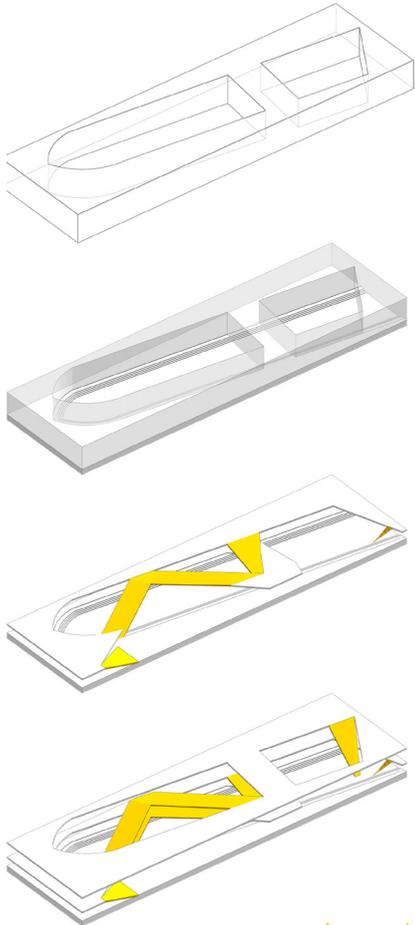


Fig 95. Proyecto y contexto, El lugar de la Memoria
Fuente: Arquine.com, 2018

5.4.2. Museo Marítimo de Dinamarca - Bjarke Ingels Group

Fig 96. Rampas como parte del recorrido museográfico (arriba)
Elaboración: Autor TdT



El museo marítimo de Dinamarca fue proyectado por el grupo BIG en Helsingor, Dinamarca en el 2013. El proyecto se resuelve en medio de un antiguo astillero, a través de rampas de acceso y gradas de acceso público.

El objetivo fue generar un museo por debajo del nivel del suelo, dejando intacto el paisaje marítimo con el castillo de Kronborg en la parte posterior (ver gráfico 96).

El proyecto es consciente de las visuales hacia este castillo y hacia el mar y las utiliza para

Fig 97. Corte esquemático del ágora y aula
Elaboración: Autor TdT

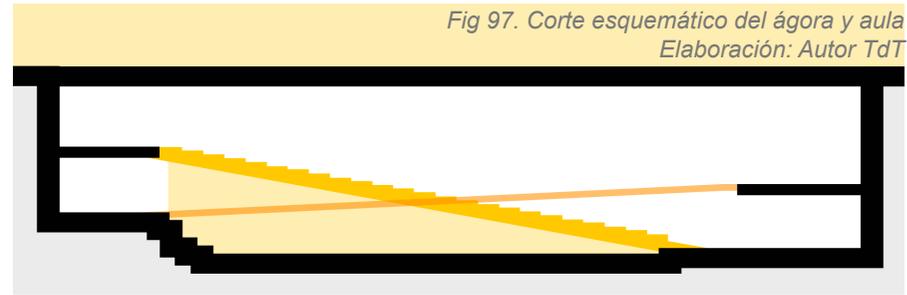
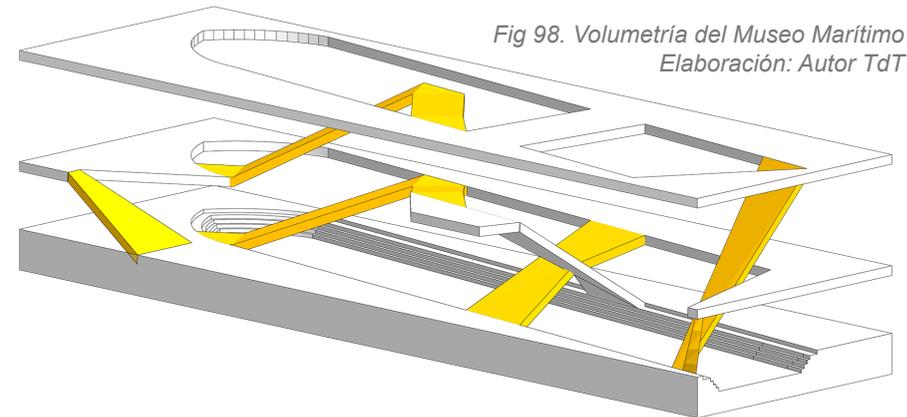


Fig 98. Volumetría del Museo Marítimo
Elaboración: Autor TdT



orientar las rampas de acceso (ver gráfico 99).

El proyecto propicia la accesibilidad universal en sus recorridos. A través de las rampas, no solo se genera los recorridos museográficos, sino también generan espacios como ágoras y aulas

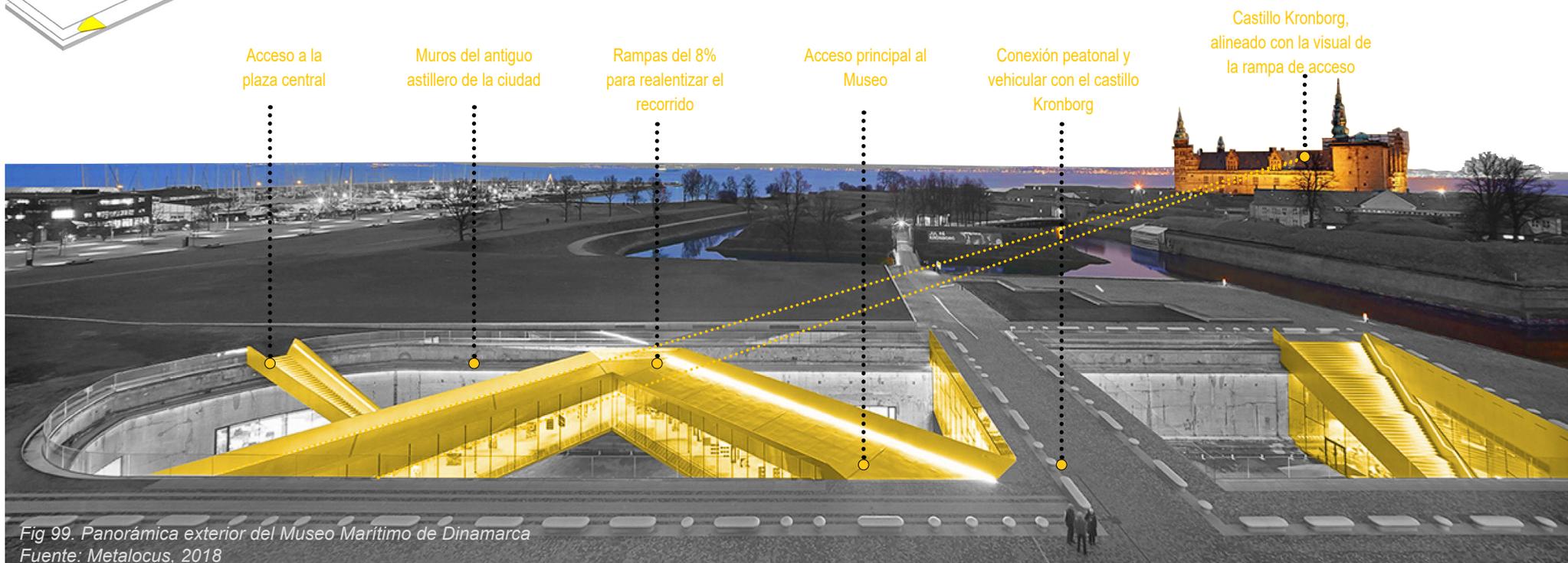


Fig 99. Panorámica exterior del Museo Marítimo de Dinamarca
Fuente: Metalocus, 2018

PROYECTO ARQUITECTÓNICO INTEGRAL



6.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

6.1.1. Filosofía del Proyecto

El objetivo es diseñar un programa de espacio, público y privado, determinado mediante parámetros concretos de inclusión social. En el contexto estudiado se enfoca la inclusión para migrantes en condición de vulnerabilidad. Sin embargo el programa incluye espacios que integren a toda la comunidad con espacios igualitarios, sin distinción o discriminación por condiciones.

Se plantean 3 estrategias fundamentales para la creación de espacios inclusivos. El primero es difuminar las fronteras entre espacios públicos y privados. Evitar barreras visuales y funcionales en el planteamiento arquitectónico, ya sea de forma interna o externa. Además considerar el espacio público como eje compositivo fundamental en el programa arquitectónico.

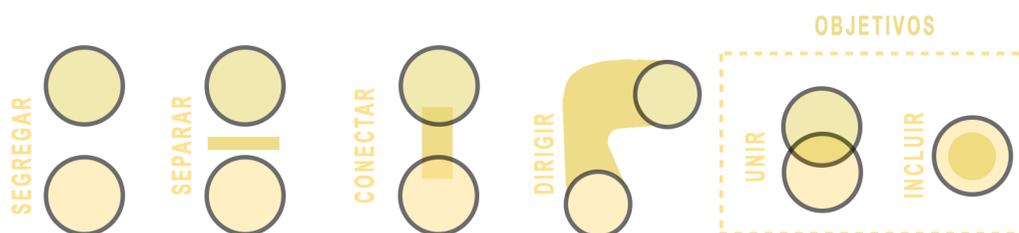
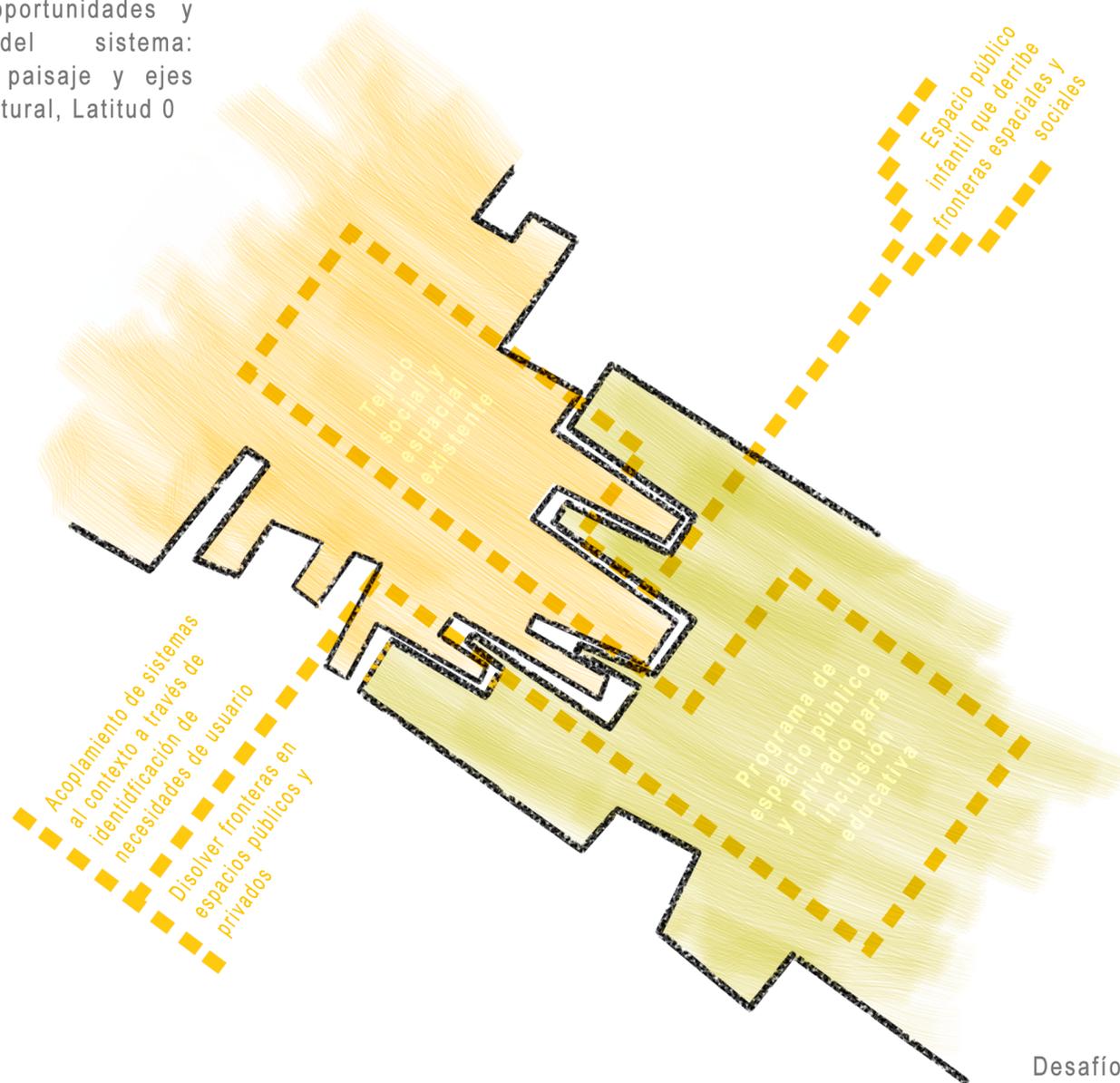
Segundo, diseñar espacios públicos óptimos para la utilización de niños, niñas y adolescentes. Al ser los niños una gran parte de la población de las ciudades, requieren espacios adecuados para el desarrollo del juego y la socialización. Los planificadores de las ciudades contemporáneas tienden a olvidarse que el juego es una actividad primordial en la vida del ser humano y dejan como un aspecto secundario espacios adecuados para niños.

Finalmente, Generar un programa arquitectónico enfocado en la inclusión educativa de aquellos niños y padres que tienen dificultades al acceso de la educación formal en el sistema educativo actual. La educación es un aspecto fundamental para el desarrollo pleno de las aptitudes sociales de los niños. Incluir a niños en el sistema educativo, mediante programas paralelos al sistema educativo, genera que tanto el niño como su familia formen parte de las dinámicas sociales del territorio en el que habitan.

Identificación de necesidades del contexto: Espacio público deficiente, Bordes espaciales y fronteras urbanas, condiciones climáticas, radiación y contaminación, personas en condición de vulnerabilidad

Identificación de oportunidades y potencialidades del sistema: potencial turístico, paisaje y ejes visuales, territorio natural, Latitud 0

Fig 101. Esquema conceptual de configuración del proyecto integral
Elaboración: Autor TdT



Desafío, subversión de convenciones de espacios educativos. Derrocamiento de fronteras sociales y espaciales. El único objetivo de una frontera es dividir entre nosotros y ellos

Modelo urbano de Acogida, Educación y Superación. Estrategias espaciales concretas para inclusión de Grupos vulnerables

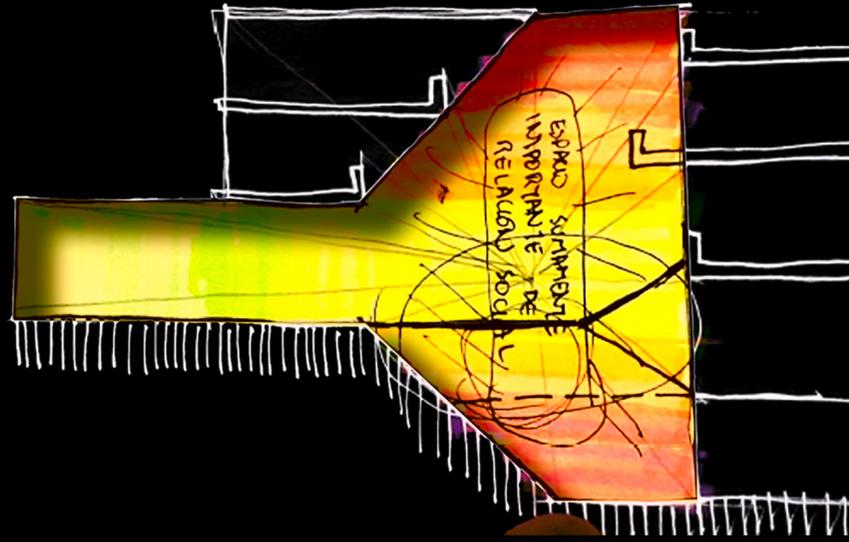


Fig 102. Sketch: playgrounds como espacio público
Elaboración: Autor TdT

El programa arquitectónico incluye espacios de superación y espacios de inclusión educativa. Este programa se enmarca y acopla al espacio público del contexto en el que se implanta (ver gráfico 102). La intención en el proyecto, es que el espacio público atraviese el programa de espacios internos.

El playground se proyecta como espacio central del proyecto, también como un espacio de acceso público que permite recorrer el proyecto. El nivel del playground, comienza en el espacio público, continúa en subsuelo del proyecto y se extiende a la cubierta. Generando un recorrido desde espacio público, atravesando el espacio pedagógico privado y rematando en otro espacio público (ver gráfico 104).

El playground central es el eje del proyecto, articula los espacios en planta y en corte. Espacio central que se relaciona con los espacios pedagógicos educativos, los espacios de superación, y fundamentalmente con el espacio público (ver gráfico 104).

Otra intención importante es la continuidad del espacio público a través del proyecto, sin barreras espaciales, formales o visuales, que interrumpan la libre circulación a través del espacio.



Fig 103. Playground en subsuelo
Elaboración: Autor TdT

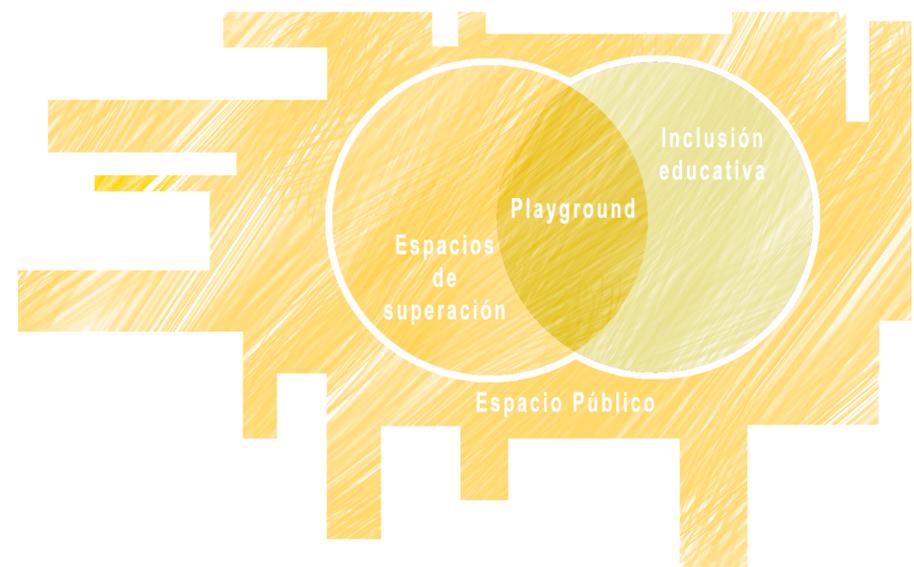


Fig 104. Esquema de actividades
Elaboración: Autor TdT

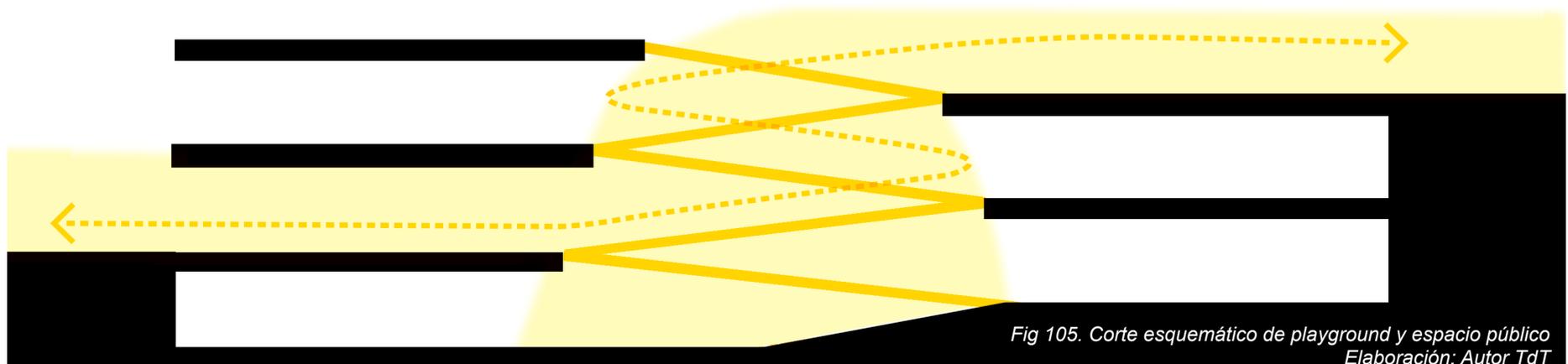


Fig 105. Corte esquemático de playground y espacio público
Elaboración: Autor TdT

6.1.2. Brief de Requerimientos Espaciales

Se pretende que la frontera entre espacio público y programa arquitectónico, se difumina a través de relaciones espaciales, visuales y funcionales. La estrategia es utilizar los espacios públicos infantiles, para la integración de la plaza central del proyecto, como parte de los espacios para la ciudad (ver gráfico 106).

Las relaciones visuales son fundamentales, con el objetivo de generar permeabilidad visual y espacial. El objetivo es generar control visual desde los espacios internos, propiciando la seguridad en los espacios públicos.

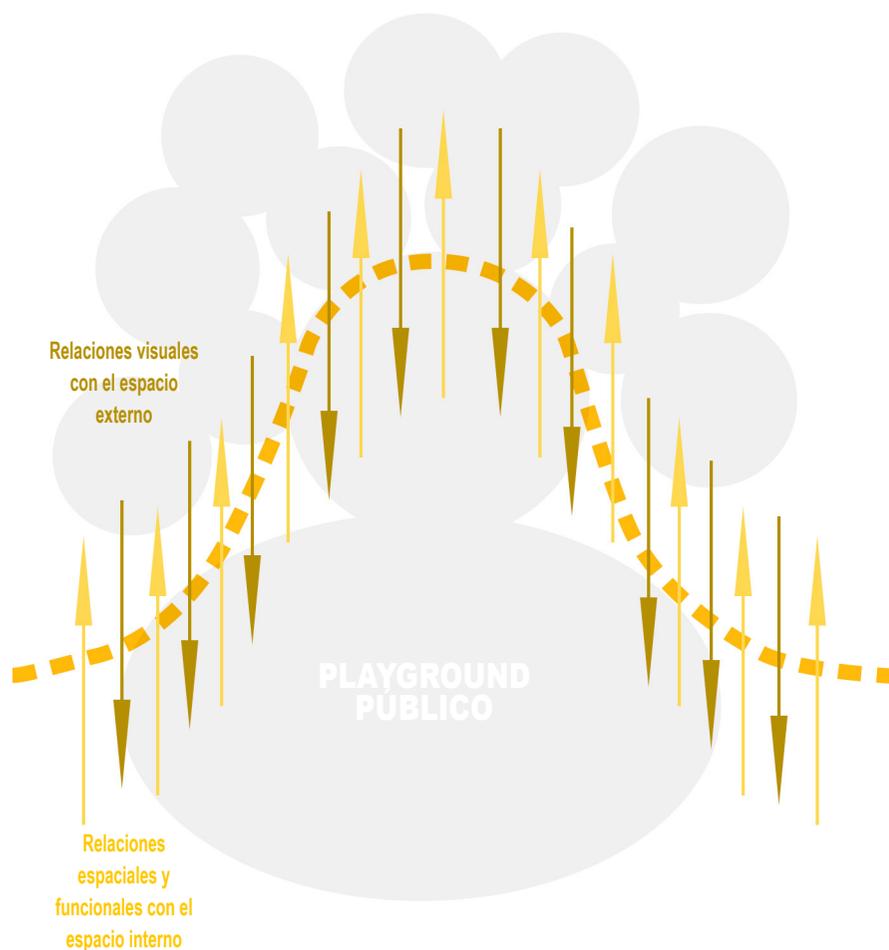


Fig 106. Conceptualización espacio público y privado
Elaboración: Autor TdT

Playground es un espacio lúdico, de interrelación entre niño y entorno social, con la flexibilidad espacial necesaria para cambiar de función y adaptarse a distintos usuarios.

Espacios que el niño utilice para moverse de forma autónoma, descubriendo rincones y lugares en los cuales experimentar, encontrarse consigo mismo y con los demás.

- Relación del playground con el entorno urbano y natural
- Espacios exteriores con fines lúdicos, contemplativos y pedagógicos.
- Plurinacionalidad del Espacio Público

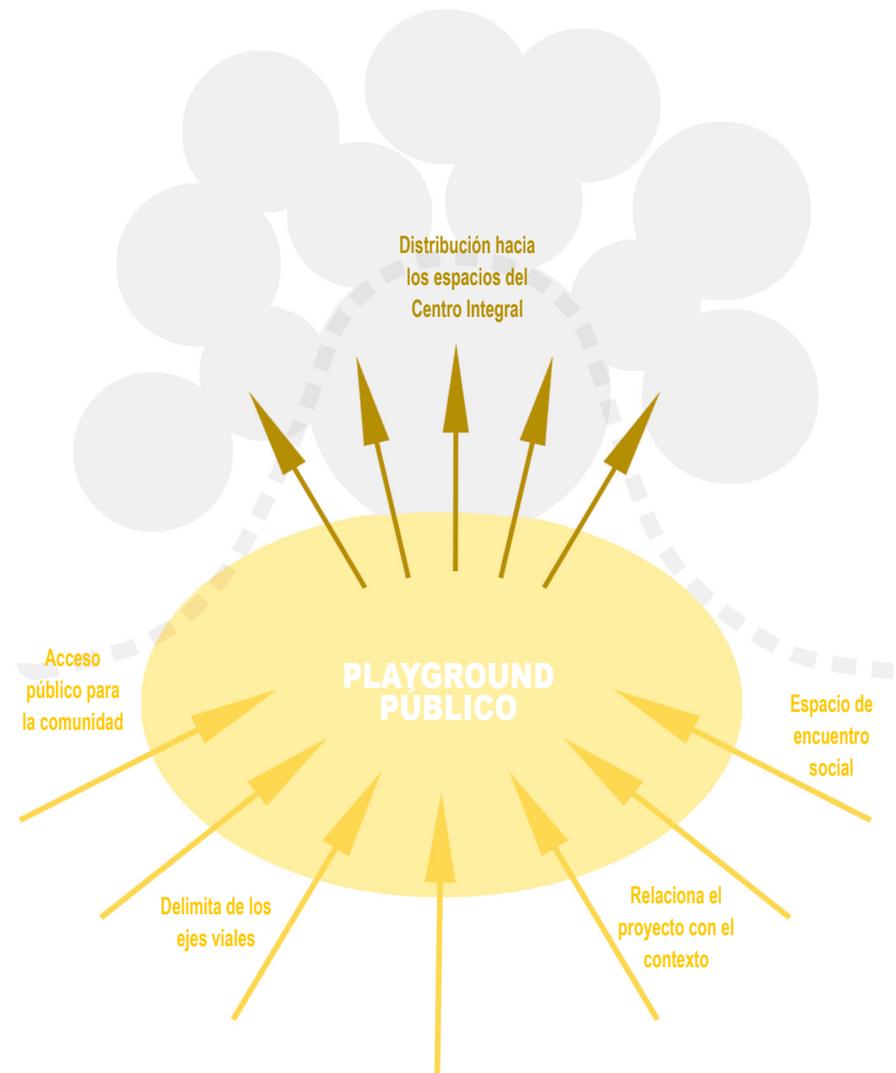


Fig 107. Conceptualización playground público
Elaboración: Autor TdT

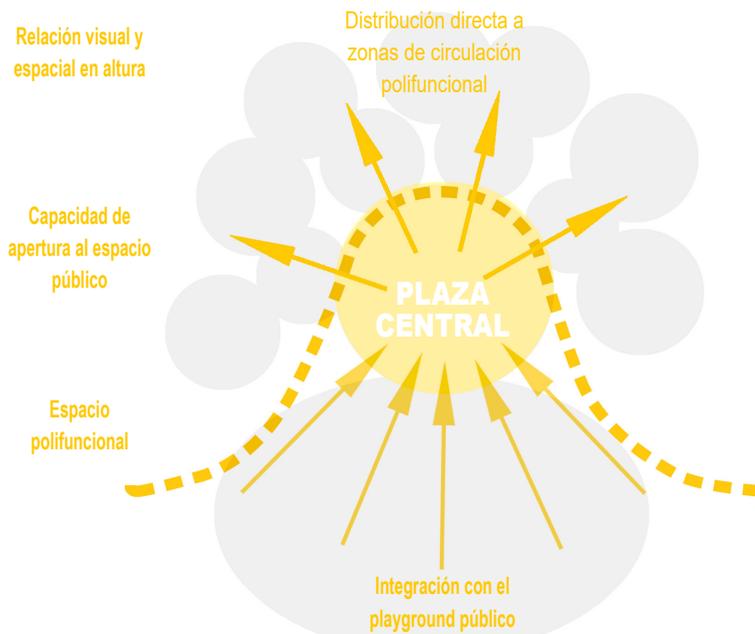


Fig 108. Conceptualización plaza central
Elaboración: Autor TdT

Espacio mono funcional de circulación, adaptado en distintos ambientes capaces de albergar, juego, conversación, estancia y circulación. Aprovechamiento de espacios de circulación como espacios pedagógicos y didáctico multifuncionales (ver gráfico 109).

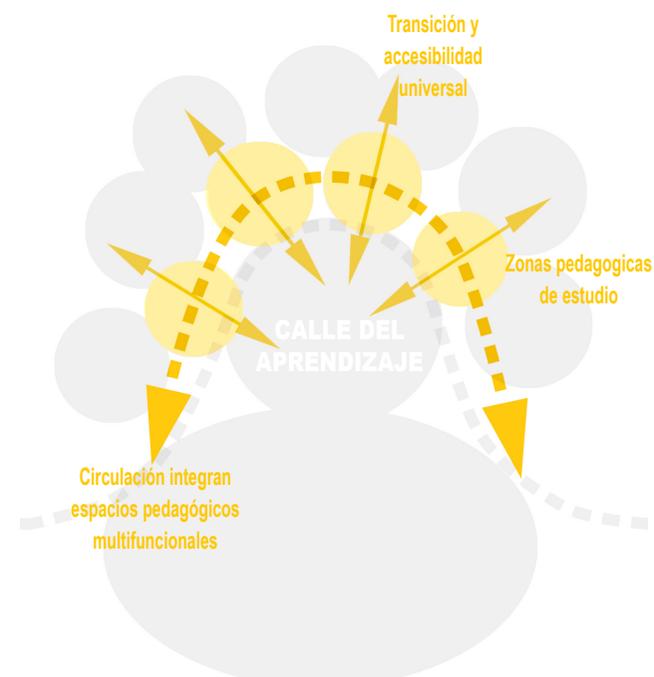


Fig 109. Conceptualización calles del aprendizaje
Elaboración: Autor TdT

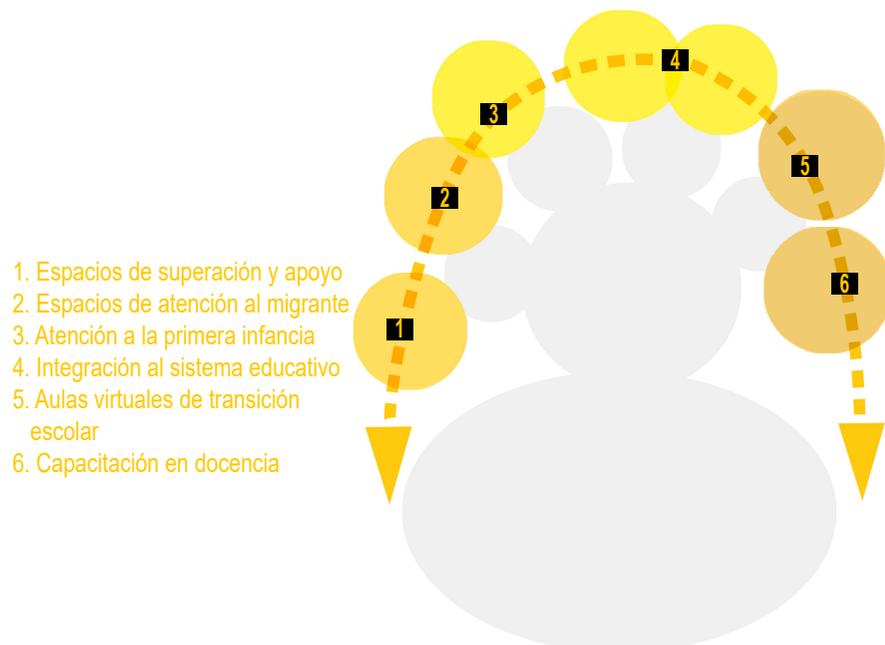


Fig 110. Conceptualización de espacios servidos
Elaboración: Autor TdT

Plaza multifuncional como catalizadoras de interacciones en la escuela. Estos espacios son utilizados en las escuelas Apollo. Organiza el programa interiormente en torno a un ambiente central de doble altura (gráfico 108). La plaza central es el espacio pedagógico y lúdico mas importante para el usuario del centro Integral, zona de reunión de niños y usuarios. Espacio de relación y juego, con mayor privacidad. Zona de reunión de alumnos y zona de trabajo

Espacios para la generación de comunidades de apoyo que fomenten identificación, sentimientos de pertenencia y espacios seguros para personas vulnerables.

Espacios de inclusión educativa para NNA con falta de acceso al sistema educativo, Atención de la primera infancia y de educación escolar paralela. Espacios conectados sin barreras formales, que integren a todos los usuarios.

6.1.3. Esquema de Conceptualización Espacial

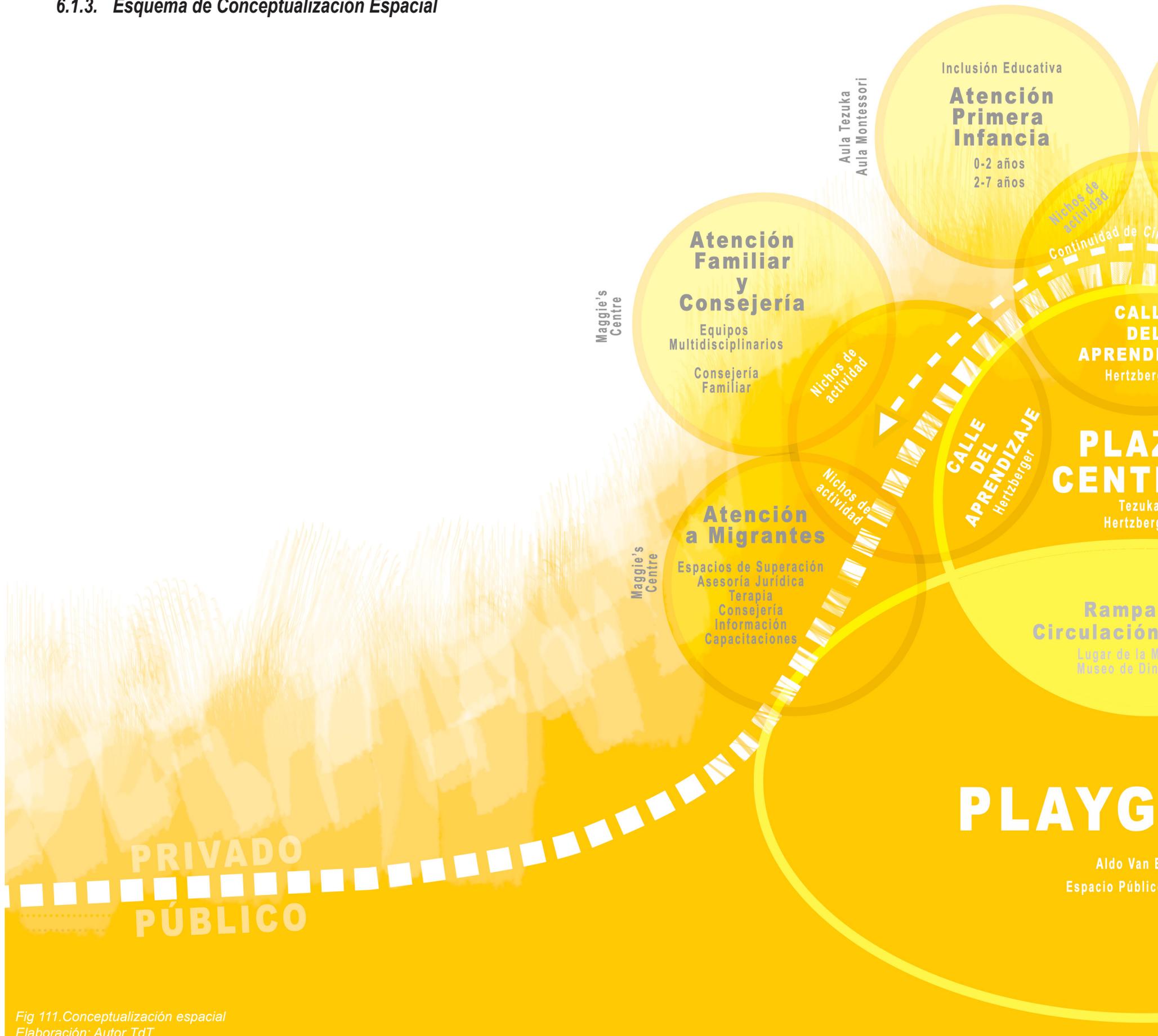


Fig 111. Conceptualización espacial
Elaboración: Autor TdT

Transición Educativa
Inclusión Educativa Presencial

7-12 años
12-18 años

Aula Montessori
Aula Tezuka

Inclusión Educativa Virtual

Sistema Educativo Paralelo
Aulas virtuales
Aulas Híbridas

Nichos de actividad

APRENDIZAJE DEL CALLE
Herzberger

CAPACITACIÓN

Dirigida a miembros del sistema educativo
Interculturalidad para el sistema educativo

Nichos de actividad

SJR
UNICEF
Acnur

ROUND

Eyck
o Infantil

6.1.4. Programa Arquitectónico

PROGRAMA ARQUITECTÓNICO

ÁREA	ESPACIO	ESPACIO AUXILIAR	SERVIDOR	AREA REQUERIDA	SUMATORIA	
Espacios de Superación	Hall de Recepción			90	1233	
	Administración			60		
	Espacios de Consejería			200		
	Terapia					93
		Baño				10
		Bodega				15
	Hall					35
	Equipos Multidisciplinarios					140
	Aula de Capacitaciones					190
		Bodega				30
		Cuarto Técnico				30
			Batería Sanitaria Hombres			26
			Batería Sanitaria Mujeres			26
			Batería Sanitaria Niños			13
			Baño discapacitados			13
			Bodega			50
		Circulación Horizontal		180		
		Circulación Vertical		16		
		Ascensor		16		
Atención a la Primera Infancia	Cocina			33	893	
	Comedor			150		
	Aula					240
		Área húmeda				20
		Baño				10
		Zona de Estudio				13
	Sala de Juegos					165
			Batería Sanitaria niños			50
		Circulación Horizontal		180		
		Circulación Vertical		32		

Tab 9. Programa arquitectónico 1
Elaboración: Autor TdT

PROGRAMA ARQUITECTÓNICO

ÁREA	ESPACIO	ESPACIO AUXILIAR	SERVIDOR	AREA REQUERIDA	SUMATORIA	
Inclusión Educativa	Recepción			95	2005	
	Administración			150		
	Aula 7-12 Años	Área húmeda				20
		Zona de estudio				13
	Espacio Común			220		
	Aula 12-18 años					600
		Área húmeda				40
	Aulas virtuales	Zona de Estudio				35
		Área húmeda				20
		Zona de Estudio				40
				Batería Sanitaria		80
				Circulación Horizontal		200
			Bodega	40		
			Circulación Vertical	32		
Playground	Plaza Central			935	5395	
	Playground Público Inferior			1200		
	Plaza Superior			3000		
	Rampa pública			260		

Tab 10. Programa arquitectónico 2
Elaboración: Autor TdT

6.2. UBICACIÓN

6.2.1. Área de Estudio y Zona de Implantación

En la elección de la zona de implantación se considera la implantación en una zona céntrica, con alto flujo peatonal, para generar una interacción activa entre el peatón, los usuarios y el proyecto. Se elige el cuadrante delimitado por la Av. Córdova Galarza, Av. Equinoccial, Calle 13 de junio y Calle 13 de marzo (ver gráfico x).

Se analiza también las construcciones y el contexto en torno al cuadrante de implantación elegido.

Se realiza un negativo de llenos y vacíos en el cuadrante de intervención, con el objetivo de analizar los espacios de oportunidad posibles en el área (ver gráfico 113). Paralelamente, considerar el contexto construido inmediato para elegir el terreno óptimo de implantación para un proyecto que genere inclusión a poblaciones vulnerables. Los espacios de oportunidad que presenten una relación directa con zonas de alto flujo peatonal son considerados como candidatos para la implantación del proyecto.



Fig 112. Zona de posible intervención
Elaboración: Autor TdT

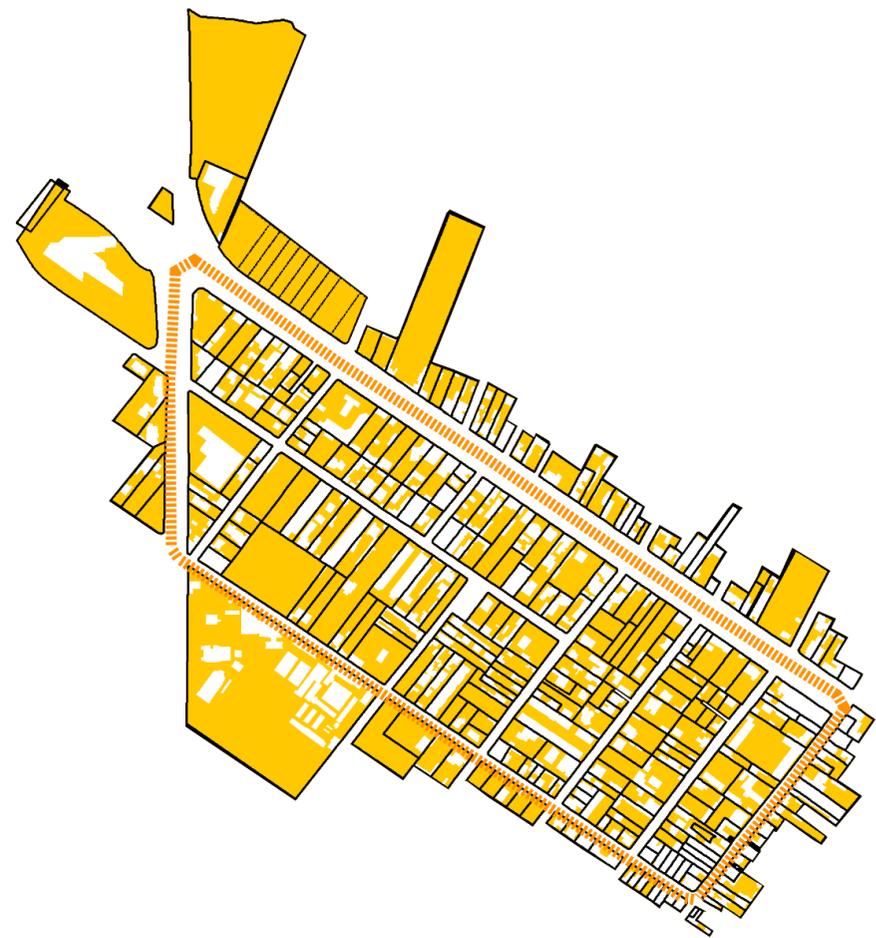


Fig 113. Áreas de oportunidad en la zona de intervención
Elaboración: Autor TdT

Se identifica los terrenos posibles para la implantación. Se considera los terrenos que no presentan construcciones previas, y que incluyen los para-metros anteriormente considerados (ver gráfico 114). Consecuentemente se identifica entre los predios de propiedad pública (ver gráfico 115), y los predios de propiedad privada (ver gráfico 115). Las condiciones de propiedad del lote a escoger pueden determinar los modelos de financiamiento y gestión para la realización del proyecto arquitectónico integral.

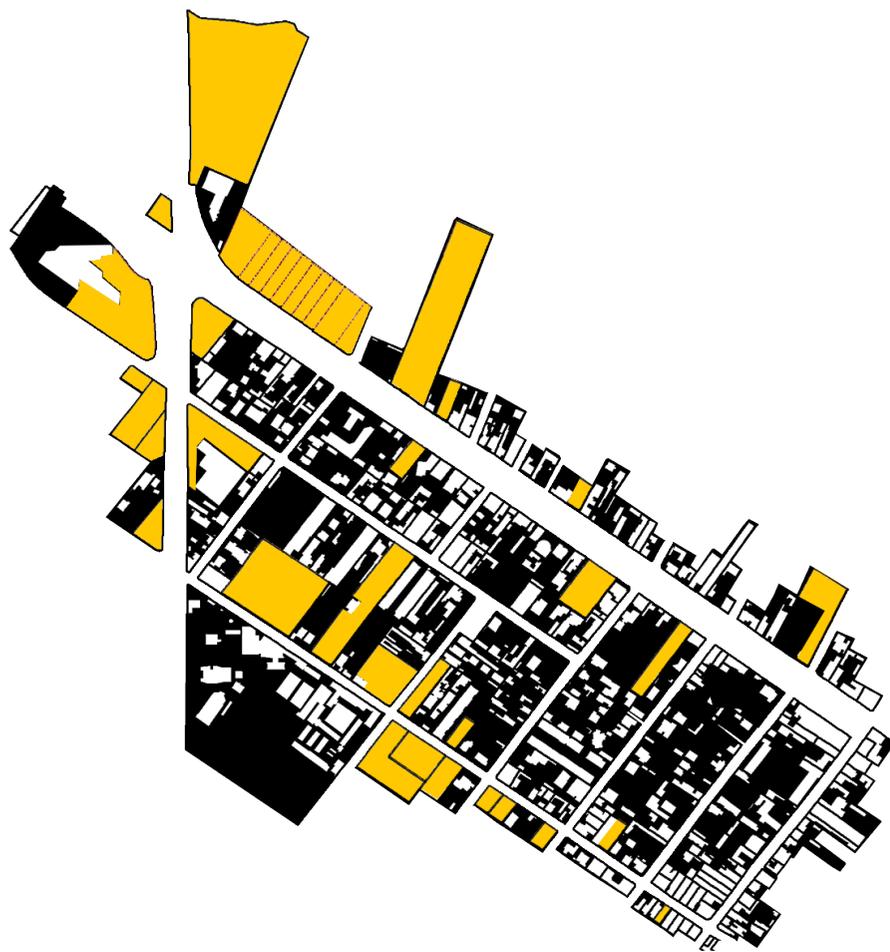


Fig 114. Áreas de oportunidad en la zona de intervención
Elaboración: Autor TdT

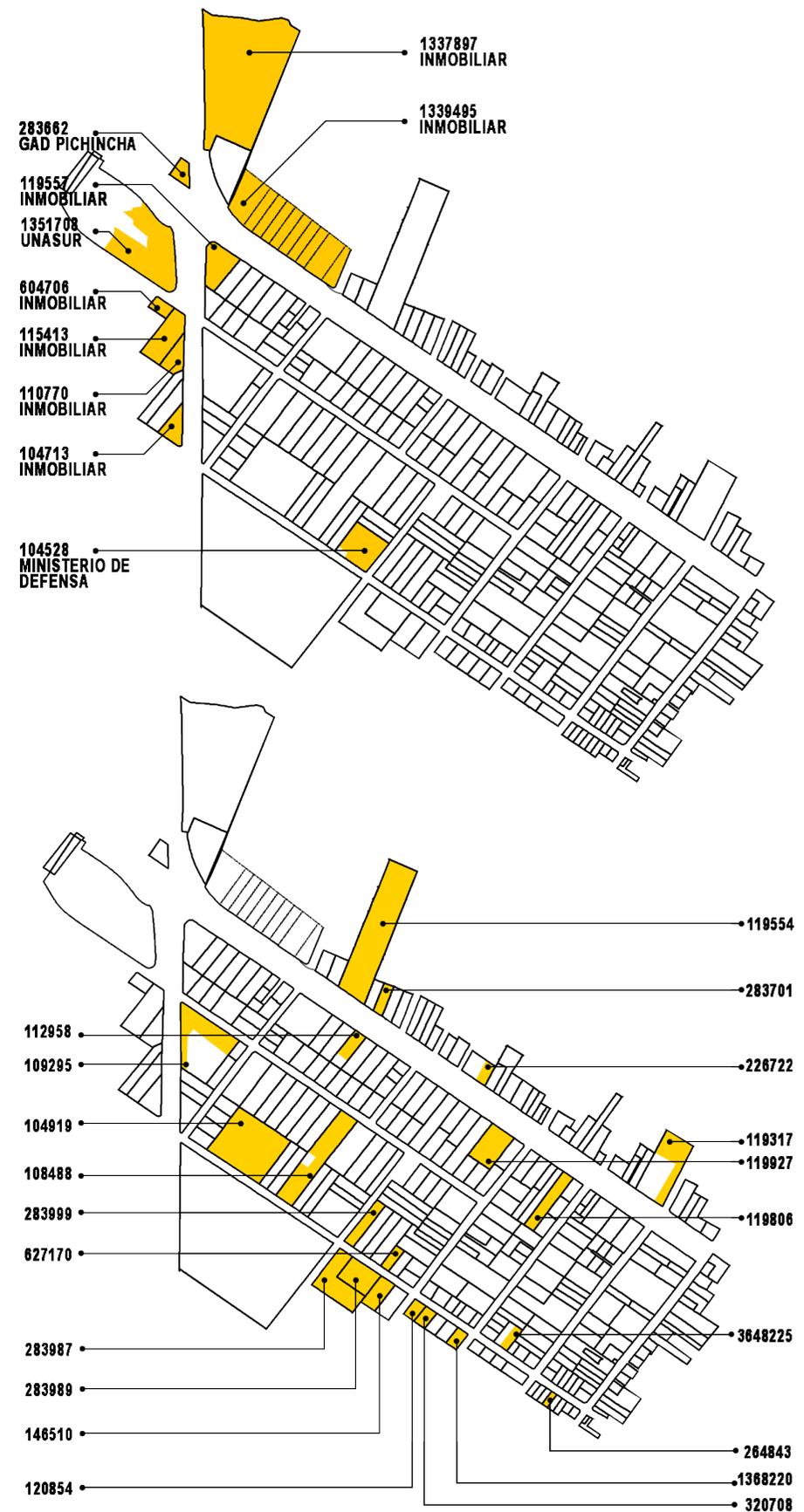


Fig 115. Lotes posibles de propiedad pública y privada
Elaboración: Autor TdT

6.2.2. Análisis de Terreno

Se escoge 4 predios de propiedad de la empresa pública INMOBILIAR, ubicados en la esquina sur del parque UNASUR. Esta ubicado en la intersección de la Avenida Equinoccial, y la calle José Mejía Lequerica. El predio tiene relación directa con el bulevar equinoccial, y existe 2 paradas de buses a menos de 30 metros.

La elección en el interior del parque se realiza para potenciar el proyecto con la integración del espacio público. La condición es Además el terreno se encuentra en la zona mas alta del área urbana, lo que le otorga un valor por las visuales en el paisaje que se observa (ver gráfico 116).

El terreno tiene relación visual con el equipamiento UNASUR y con el monumento a la mitad del mundo. Otro factor es la ubicación del terreno en el acceso esquinero al parque UNASUR, y la ubicación actual es utilizada para un estacionamiento, que no genera un valor muy alto en el contexto.

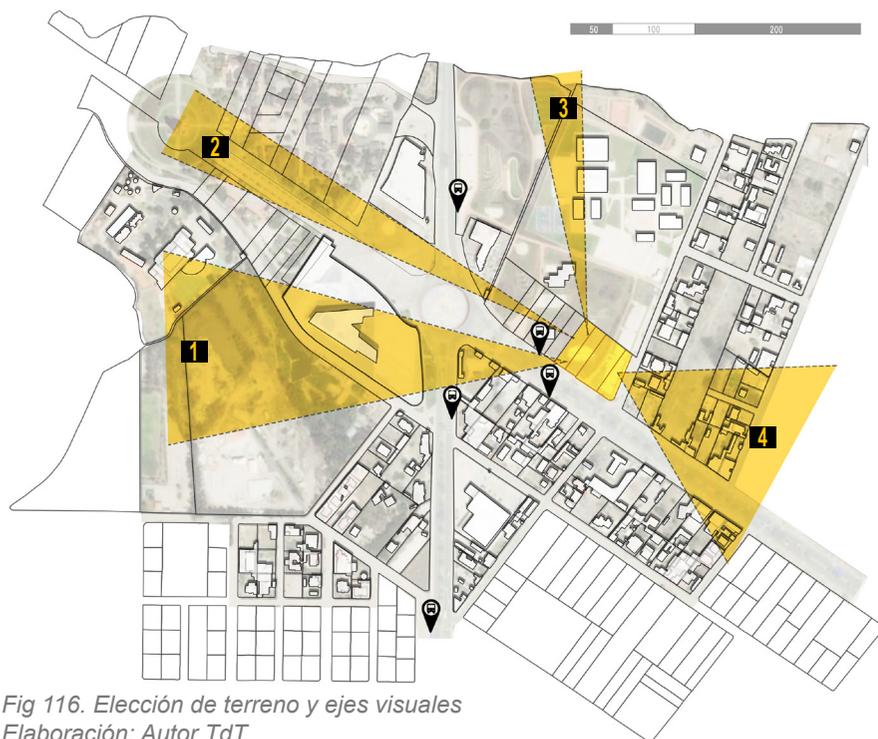


Fig 116. Elección de terreno y ejes visuales
Elaboración: Autor TdT



Fig 117. Vista aérea del terreno de implantación, cerro Casitagua al fondo
Fuente: Connectamericas, 2017



Fig 118. Vista hacia el monumento a la Mitad del Mundo
Elaboración: Autor TdT



Fig 119. Vista hacia el norte, Complejo volcánico Pululahua
Elaboración: Autor TdT



Fig 120. Vista hacia el este, Cerro Catequilla
Elaboración: Autor TdT

El valor paisajísticos del terreno, se complementa con el espacio público de la Avenida Equinoccial. El terreno tiene en su lado norte la relación con una fracción del estacionamiento público del parque UNASUR, lo que puede evitar la construcción de estacionamientos en subsuelo.

El área del terreno es de 4888.9 metros cuadrados, con uso de suelo Equipamiento, 3 niveles para construir y un porcentaje

permitido para construir en planta baja del 35%.

Tiene una pendiente negativa de oeste a este del 6%. Los retiros frontales para el terreno son de cinco metros hacia los ejes viales y de tres metros en los límites hacia el parque. Tiene una construcción de madera de un valor estético muy alto, cercano al terreno de implantación. La parada de bus mas cercana esta a 30 metros de distancia. Este es un espacio de alto flujo peatonal.

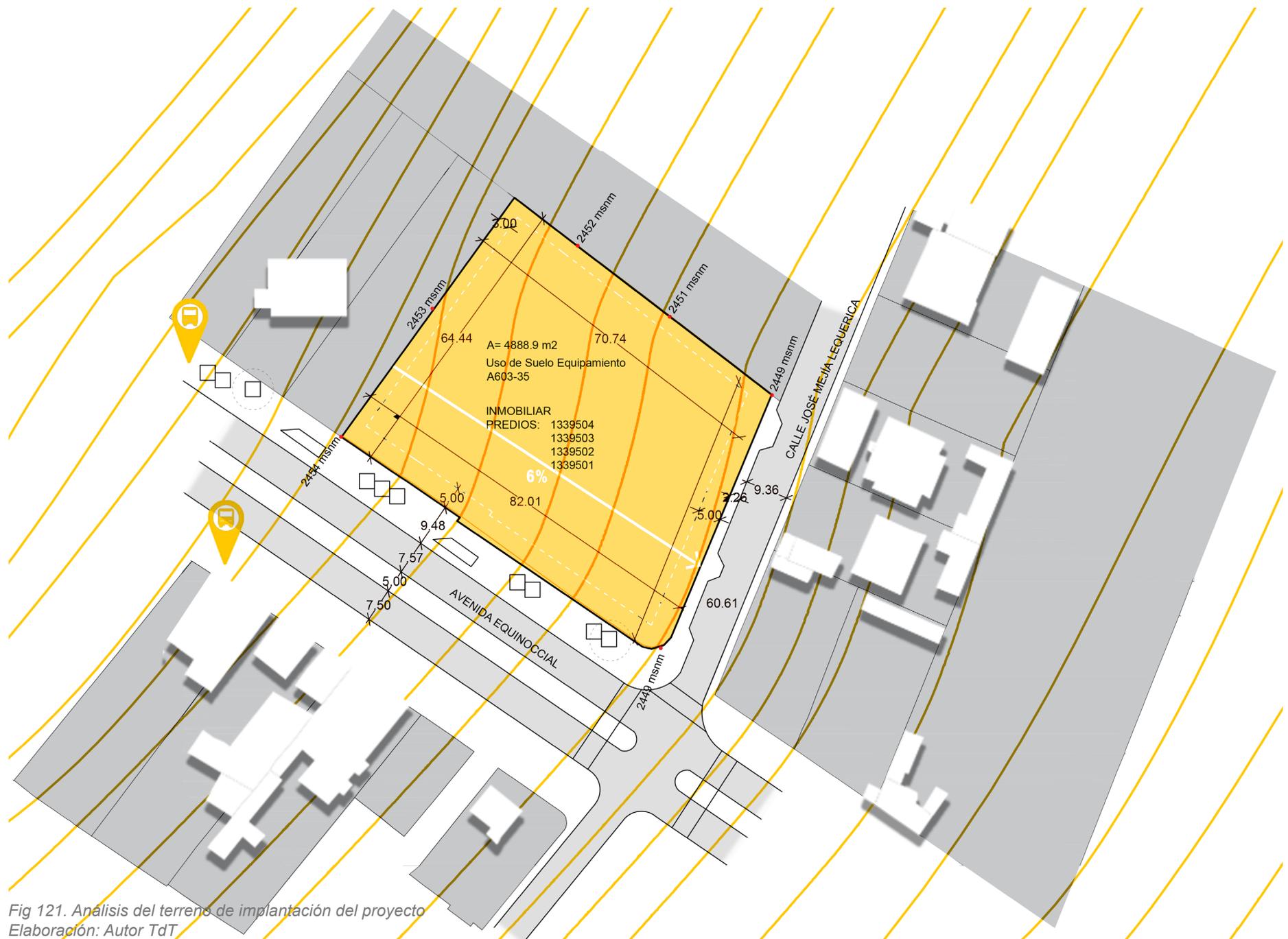


Fig 121. Análisis del terreno de implantación del proyecto
Elaboración: Autor TdT

6.3. ESTRUCTURA DEL PROYECTO

6.3.1. Configuración Volumétrica y Formal

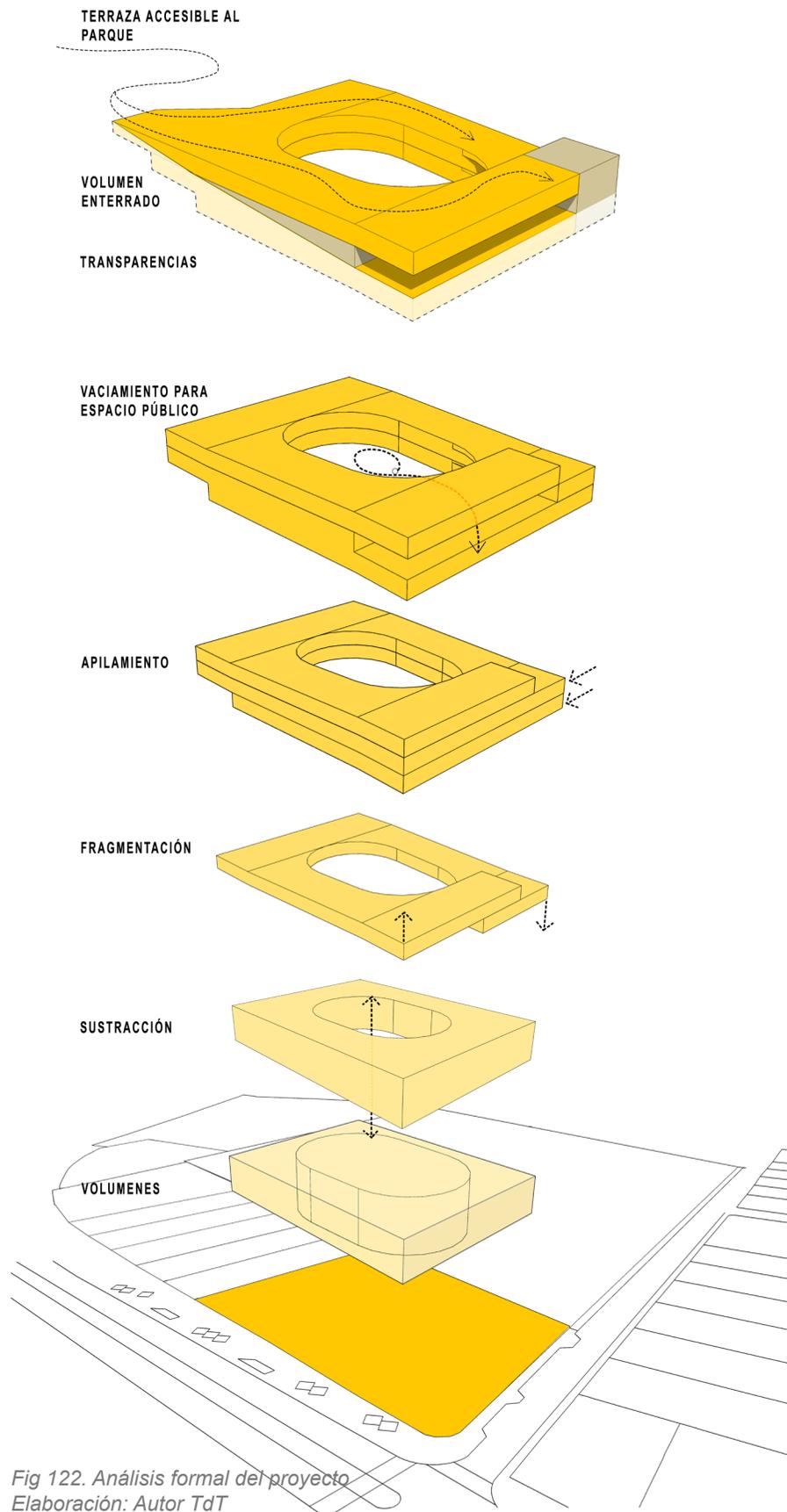
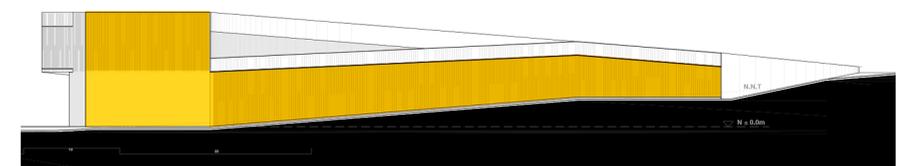
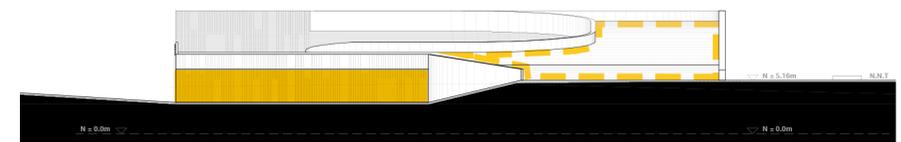
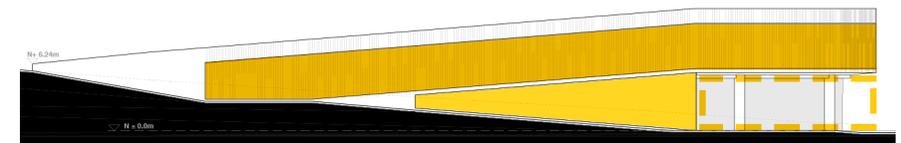
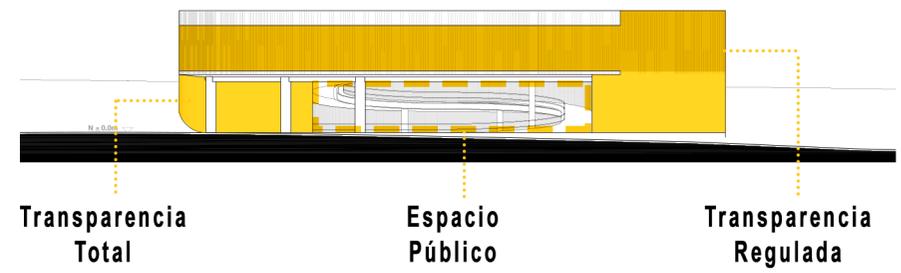
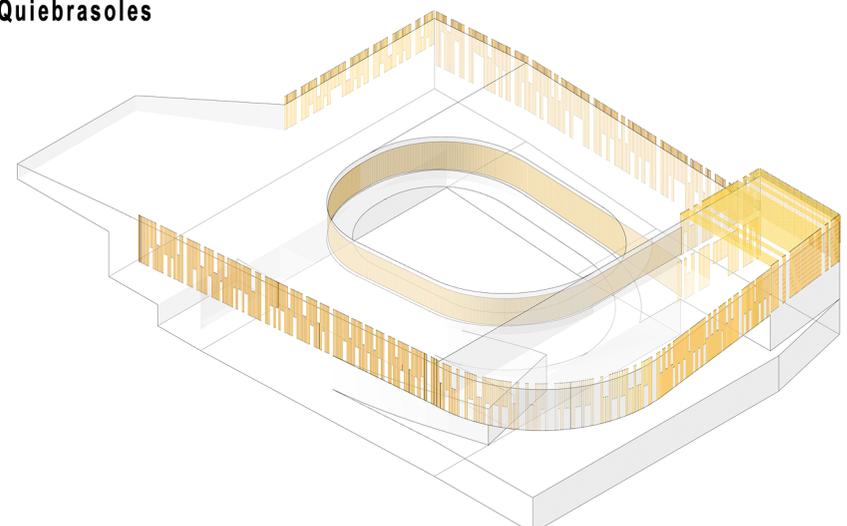


Fig 122. Análisis formal del proyecto
Elaboración: Autor TdT

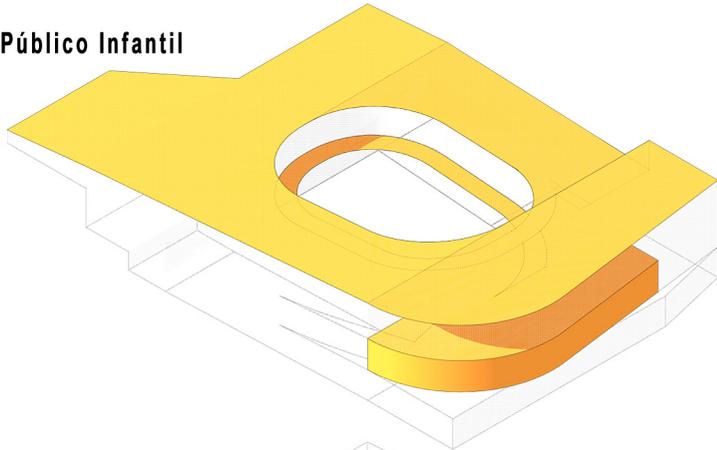


Quiebrasoles

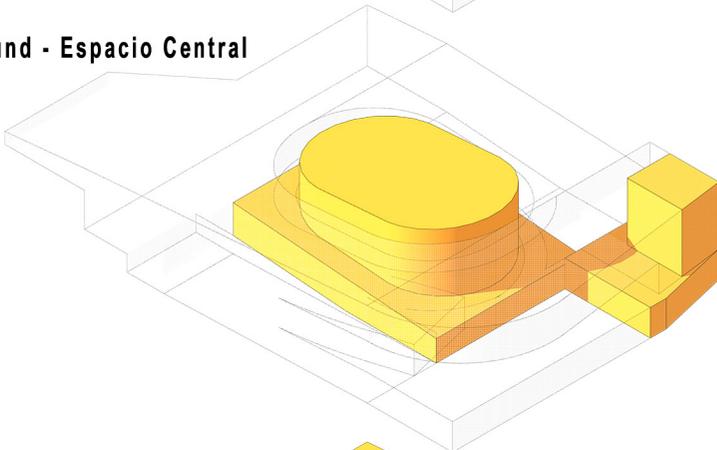


6.3.2. Configuración Espacial y Funcional

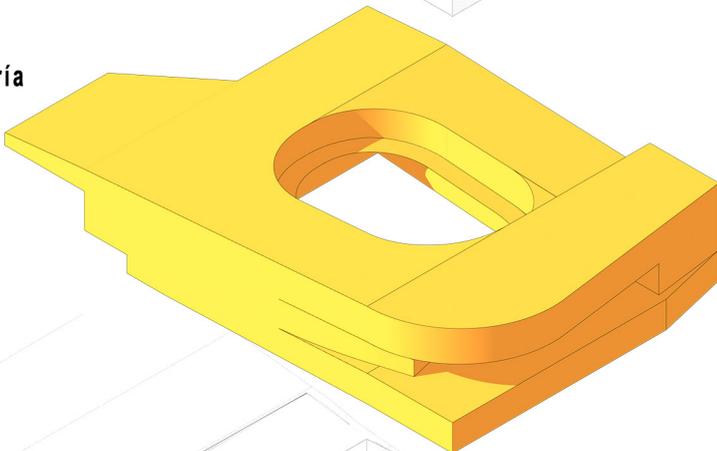
Espacio Público Infantil



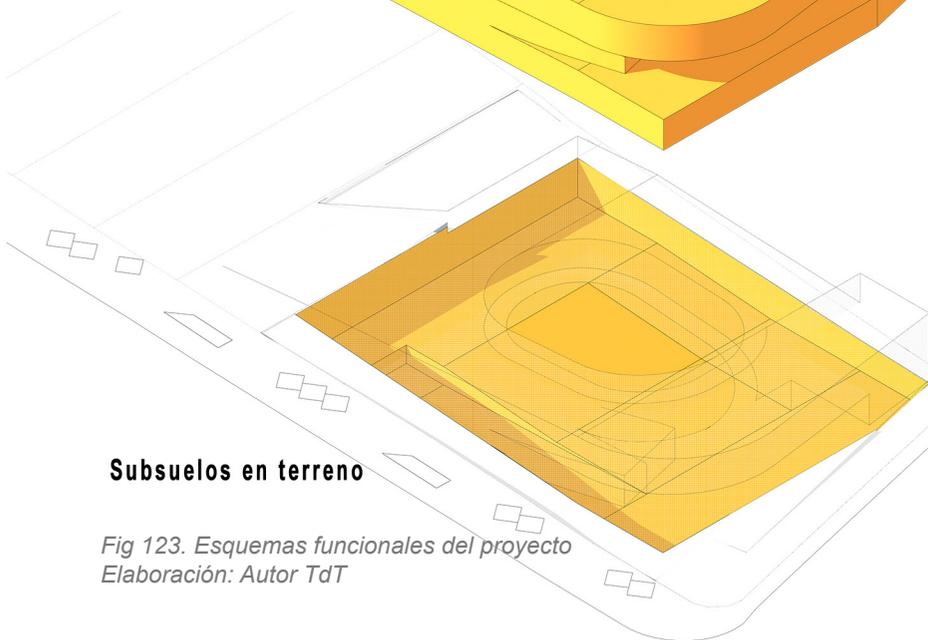
Playground - Espacio Central



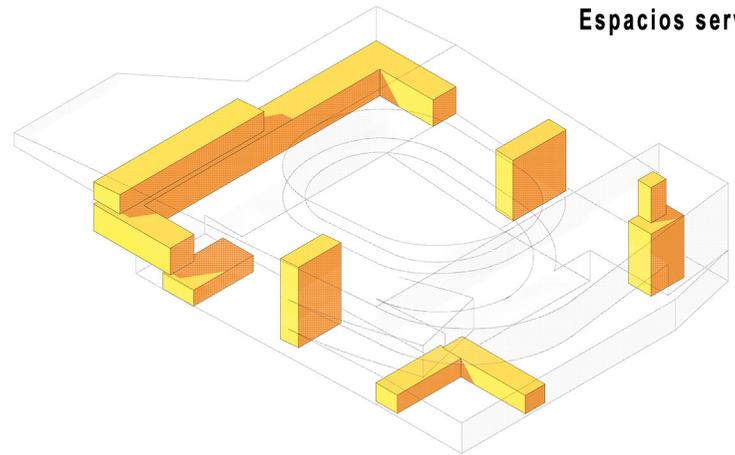
Volumetría



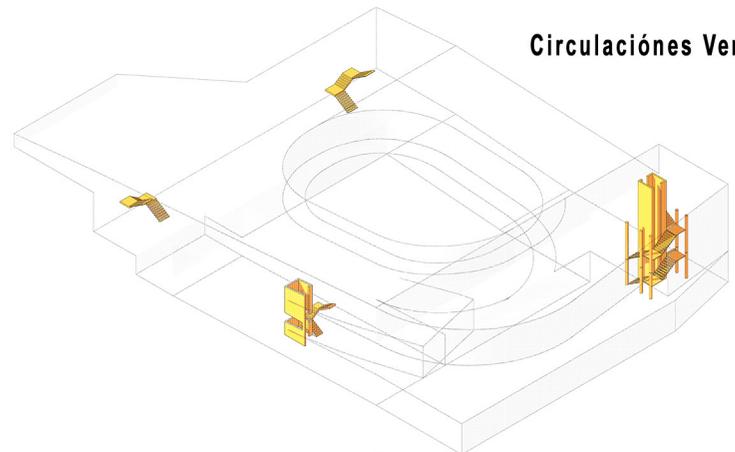
Subsuelos en terreno



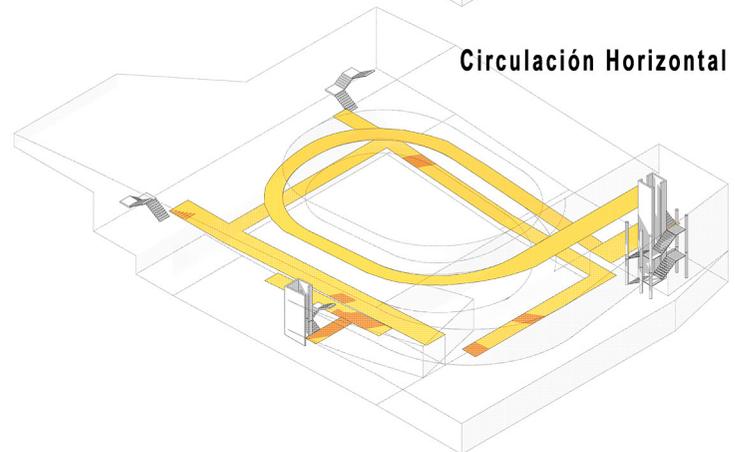
Espacios servidores



Circulaciones Verticales



Circulación Horizontal Interna



Circulación Horizontal Externa

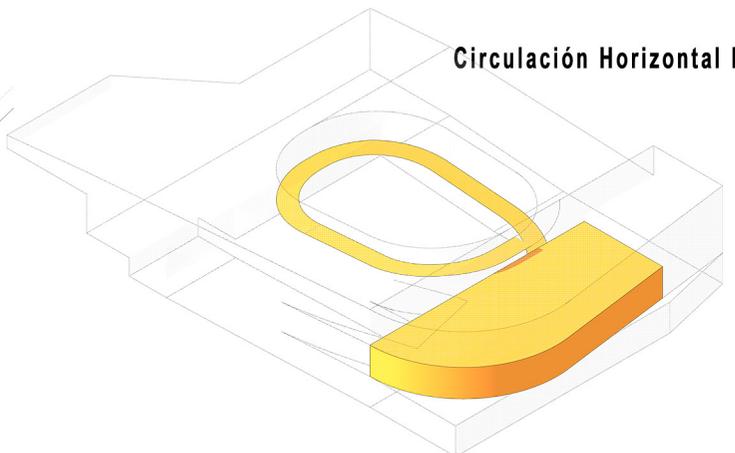
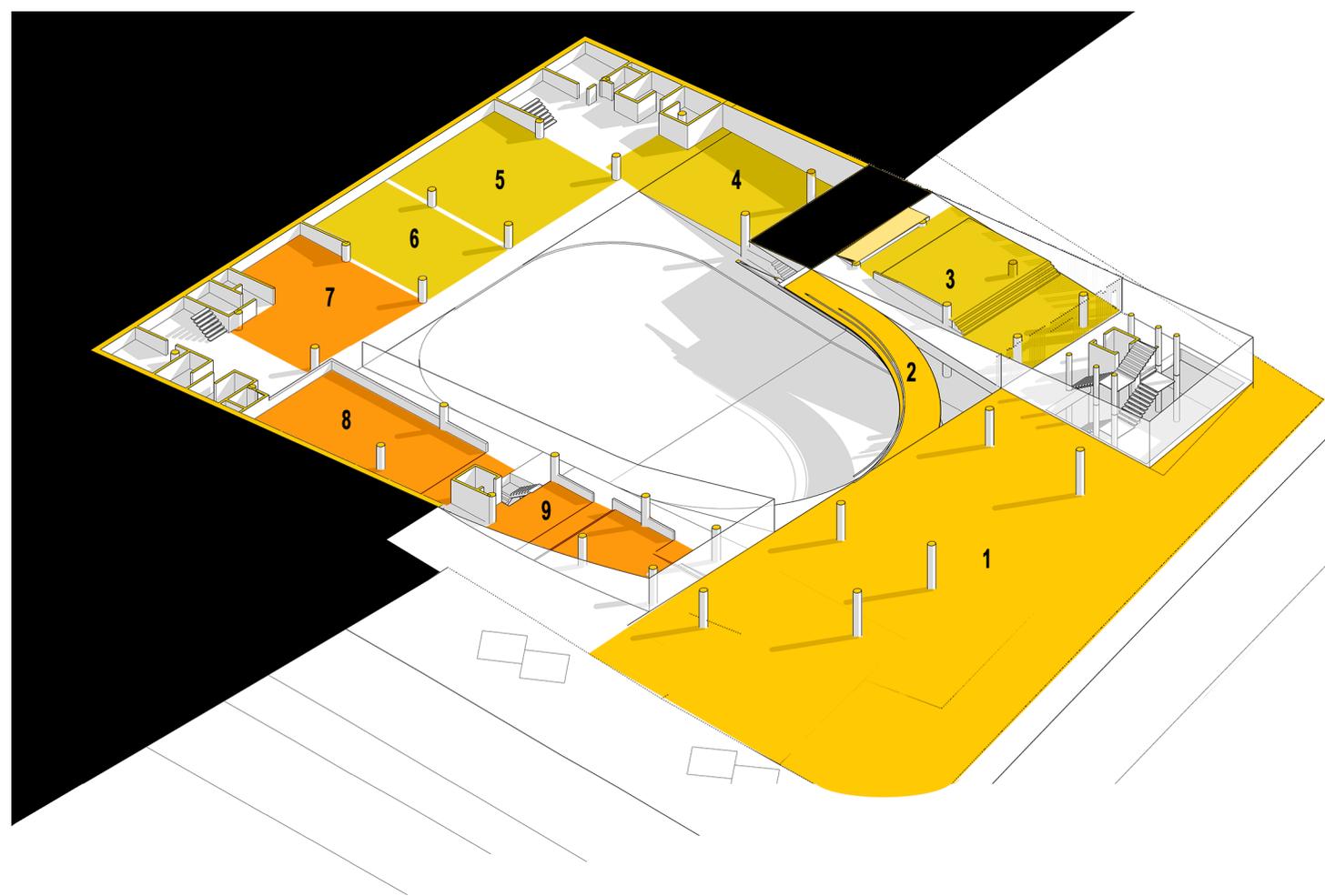
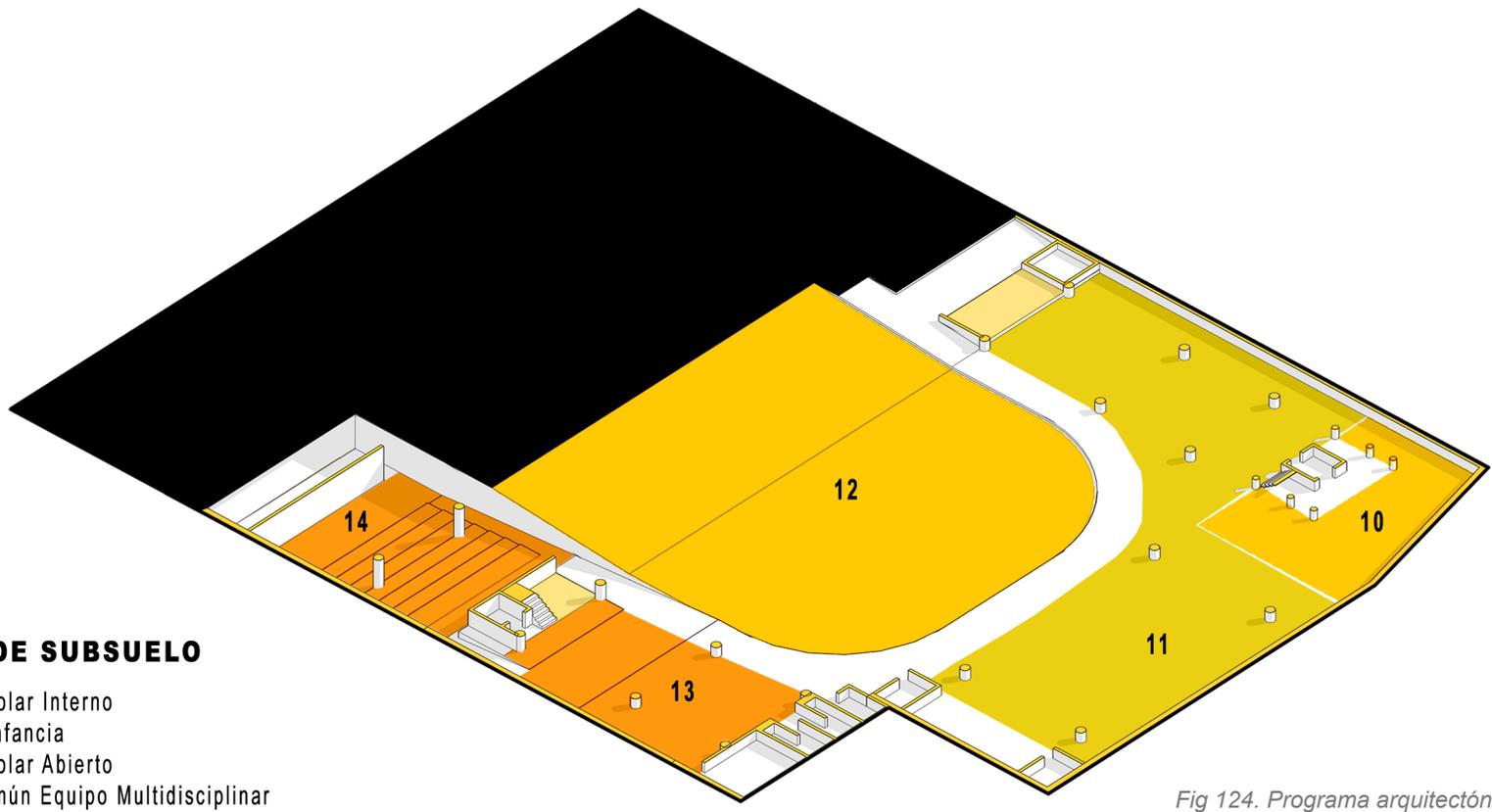


Fig 123. Esquemas funcionales del proyecto
Elaboración: Autor TdT



PLANTA BAJA

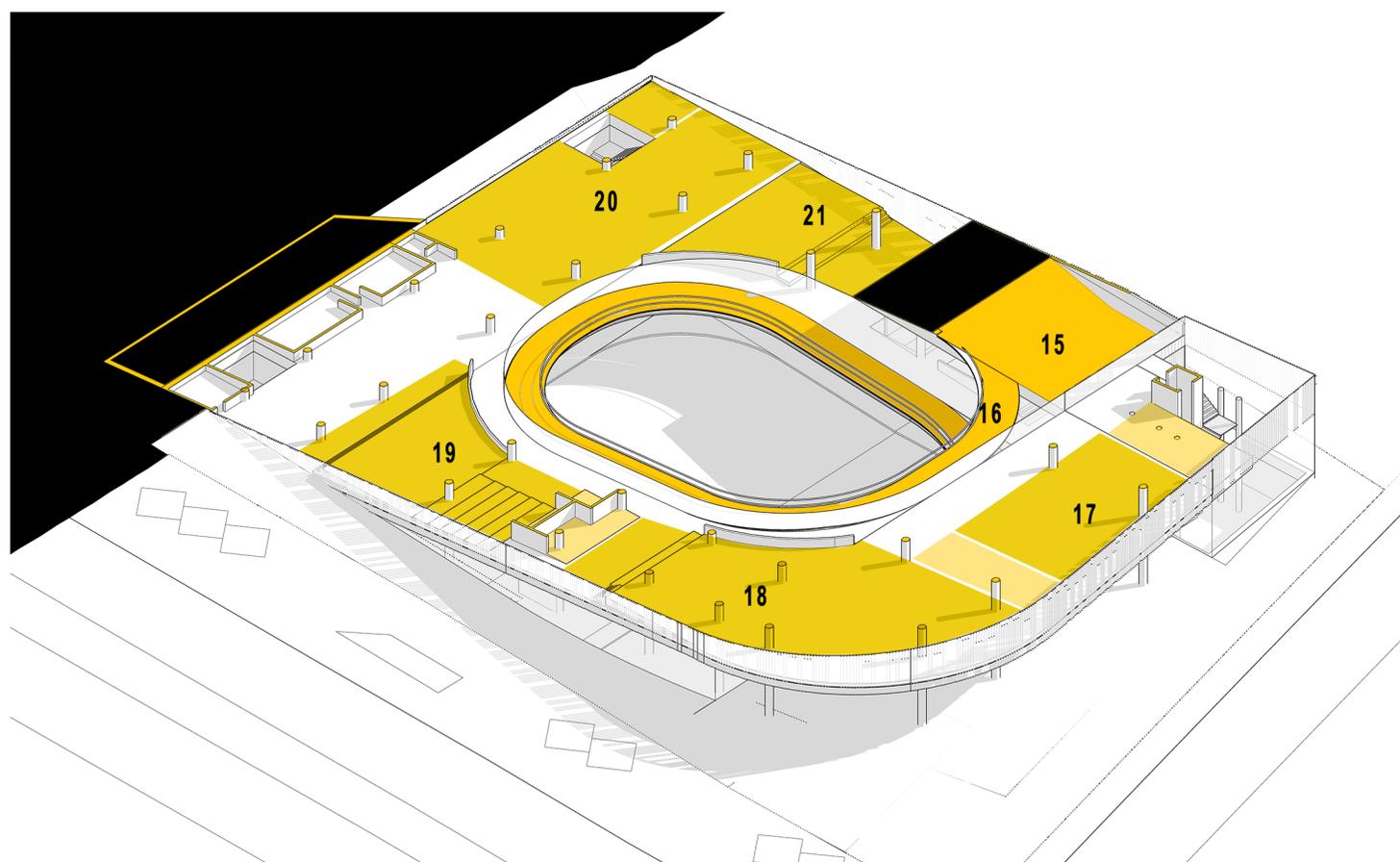
- 1. Patio Escolar Público
- 2. Rampa Pública
- 3. Administración
- 4. Primera Infancia
- 5. Comedor Escolar
- 6. Cocina
- 7. Área de Terapia
- 8. Asesoría
- 9. Salón Común y Administración



PLANTA DE SUBSUELO

- 10. Patio Escolar Interno
- 11. Primera Infancia
- 12. Patio Escolar Abierto
- 13. Salón Común Equipo Multidisciplinar
- 14. Aula de Capacitación

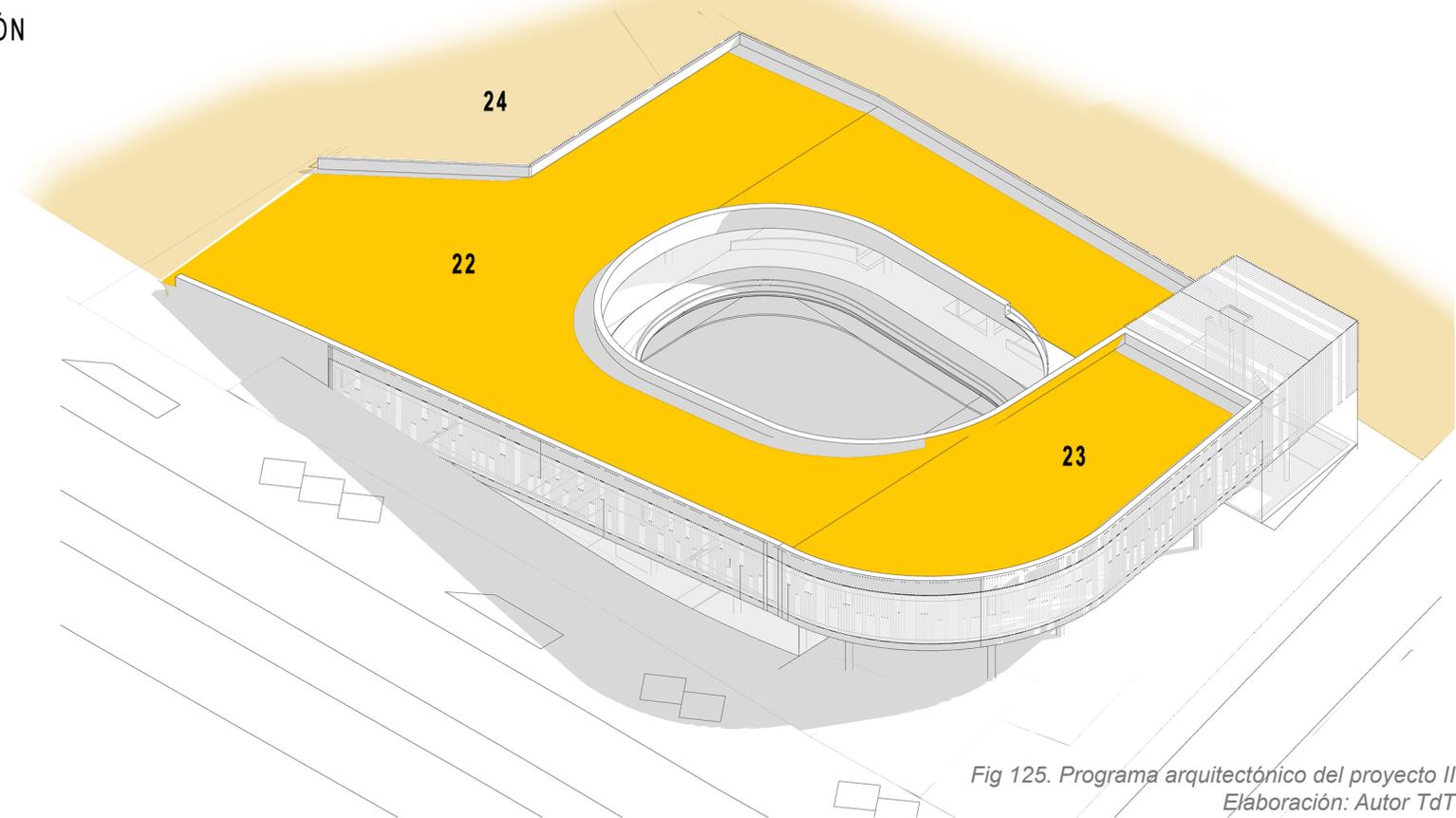
*Fig 124. Programa arquitectónico del proyecto
Elaboración: Autor TdT*



PLANTA ALTA

- 15. Terraza/Plaza de Acceso
- 16. Rampa Pública
- 17. Salones Virtuales
- 18. Escolarización 12 - 18 años
- 19. Escolarización 12 - 18 años
- 20. Escolarización 7 - 12 años
- 20. Escolarización 7 - 12 años

- INCLUSIÓN EDUCATIVA
- ESPACIOS DE SUPERACIÓN
- PLAYGROUND
- CALLE DEL APRENDIZAJE



TERRAZA

- 22. Espacio Público Infantil
- 23. Mirador
- 24. Parque UNASUR

Fig 125. Programa arquitectónico del proyecto II
Elaboración: Autor TdT

6.3.3. Planteamiento Técnico Constructivo

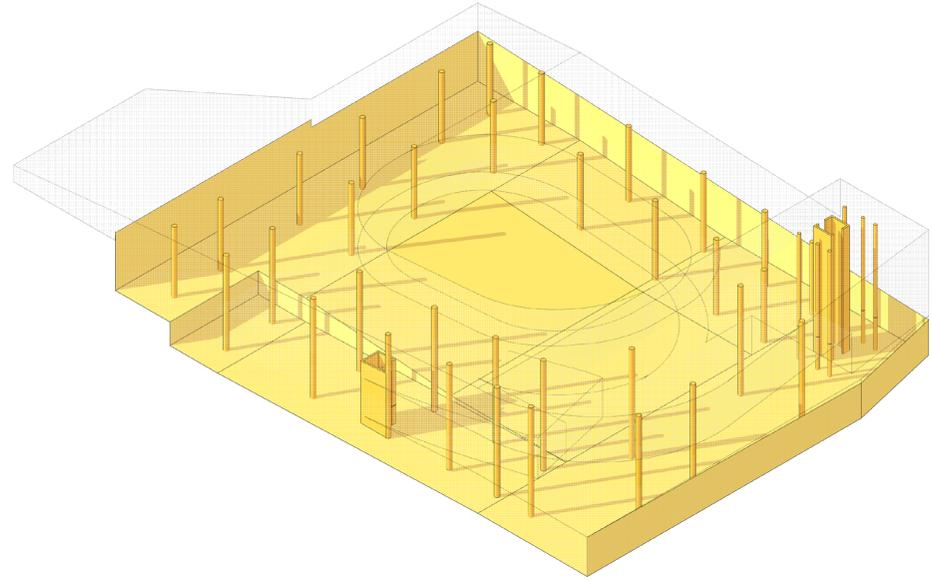


Fig 126. Estructura vertical
Elaboración: Autor TdT

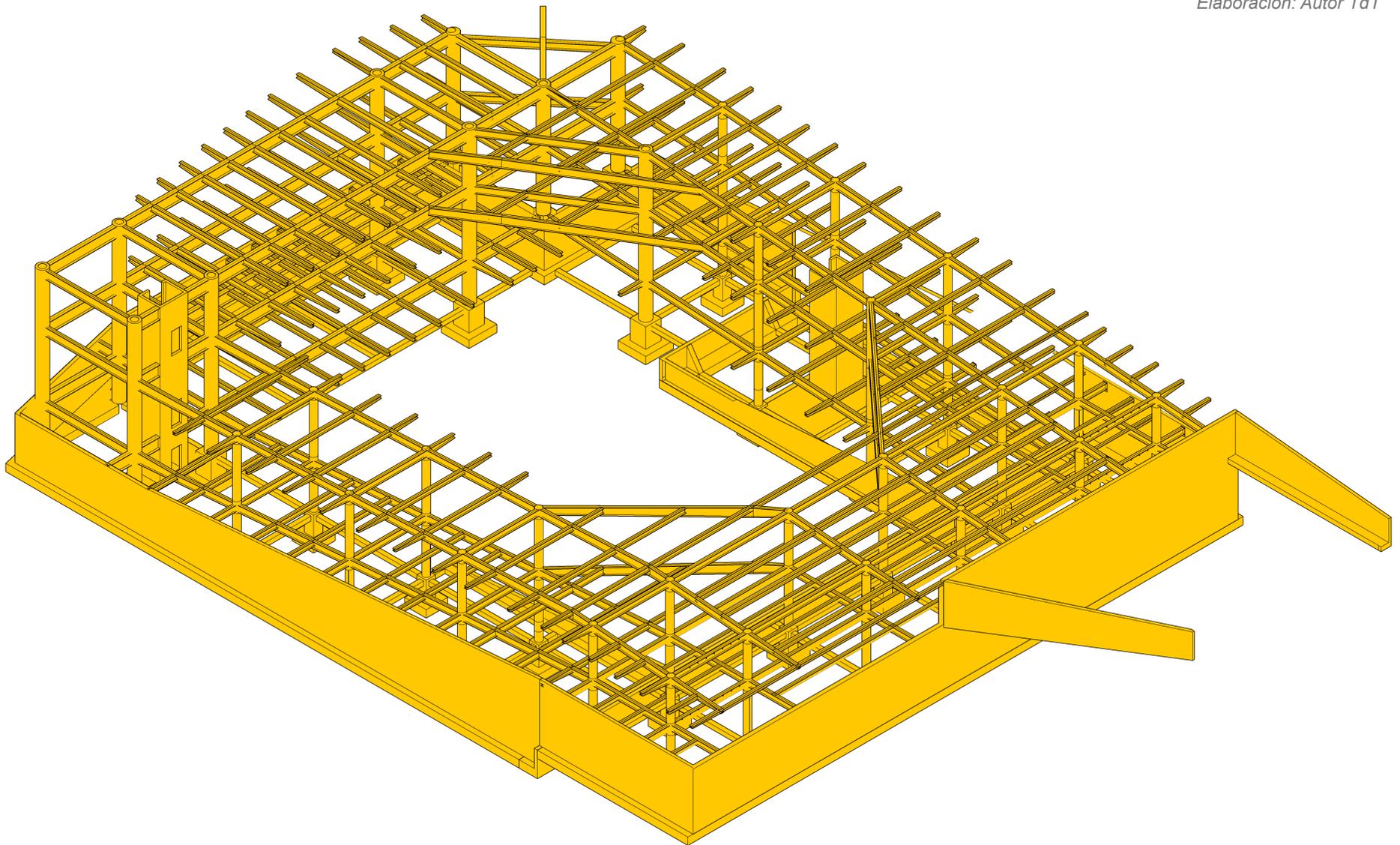


Fig 127. Isometría Estructural Noroeste del proyecto
Elaboración: Autor TdT

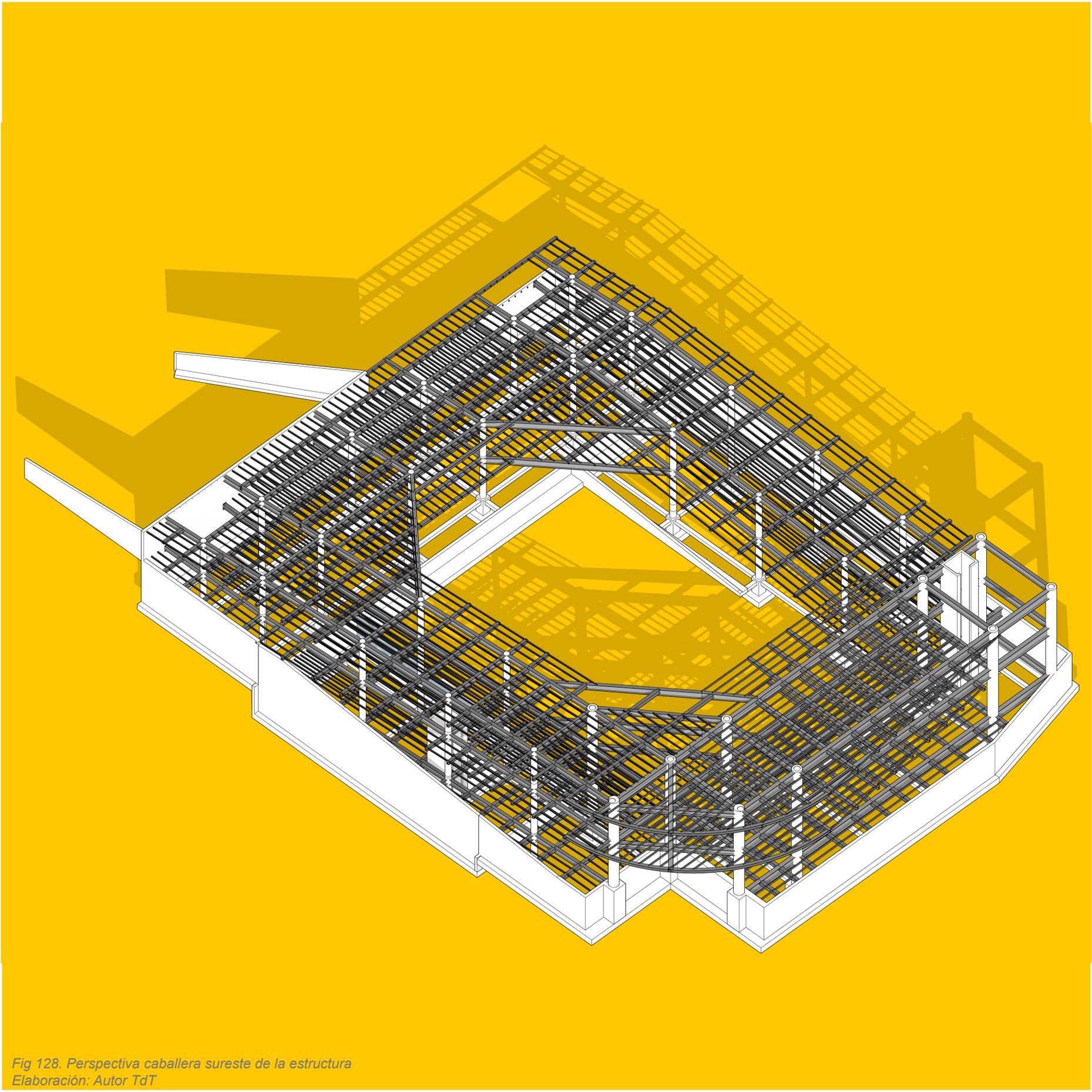
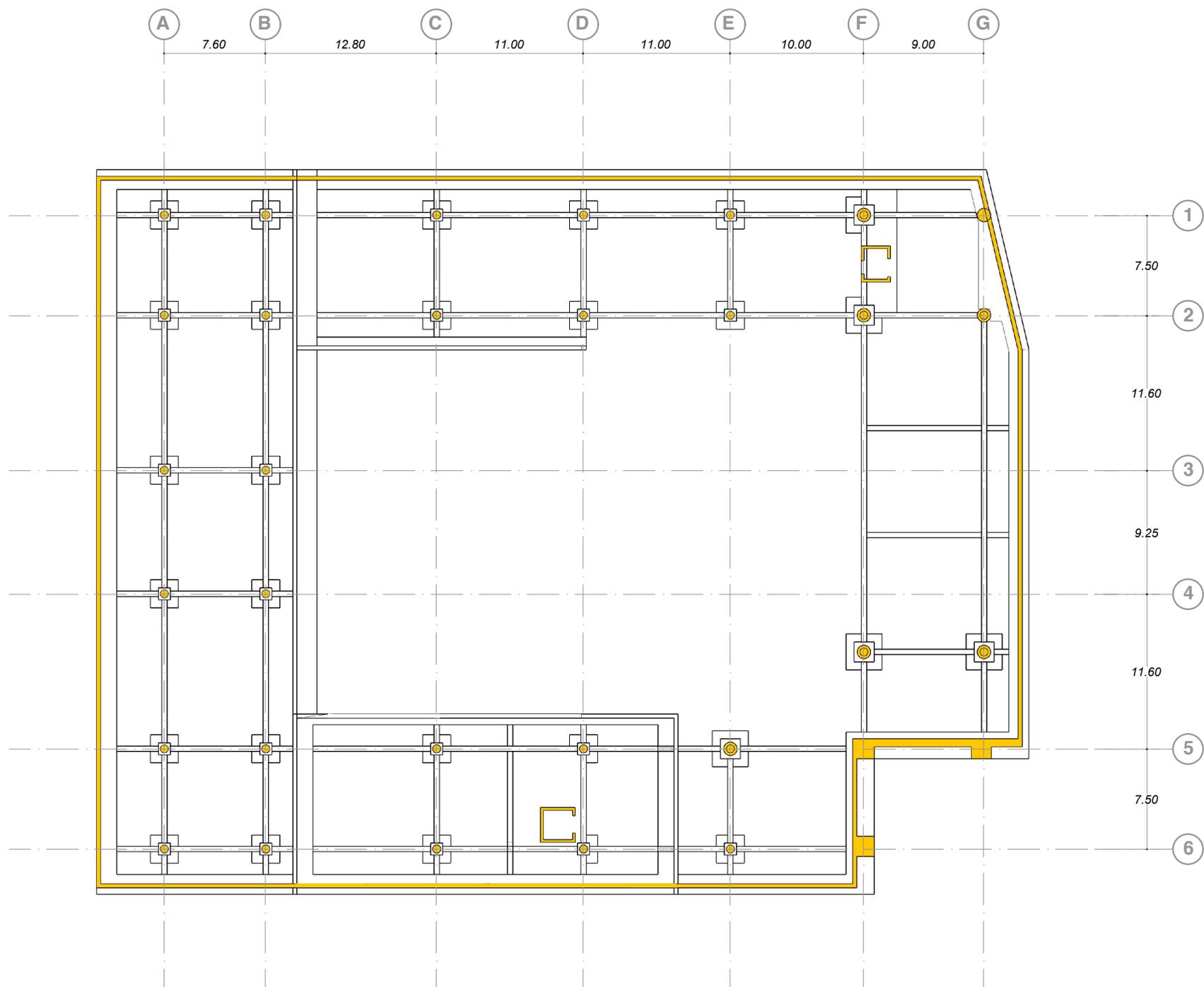
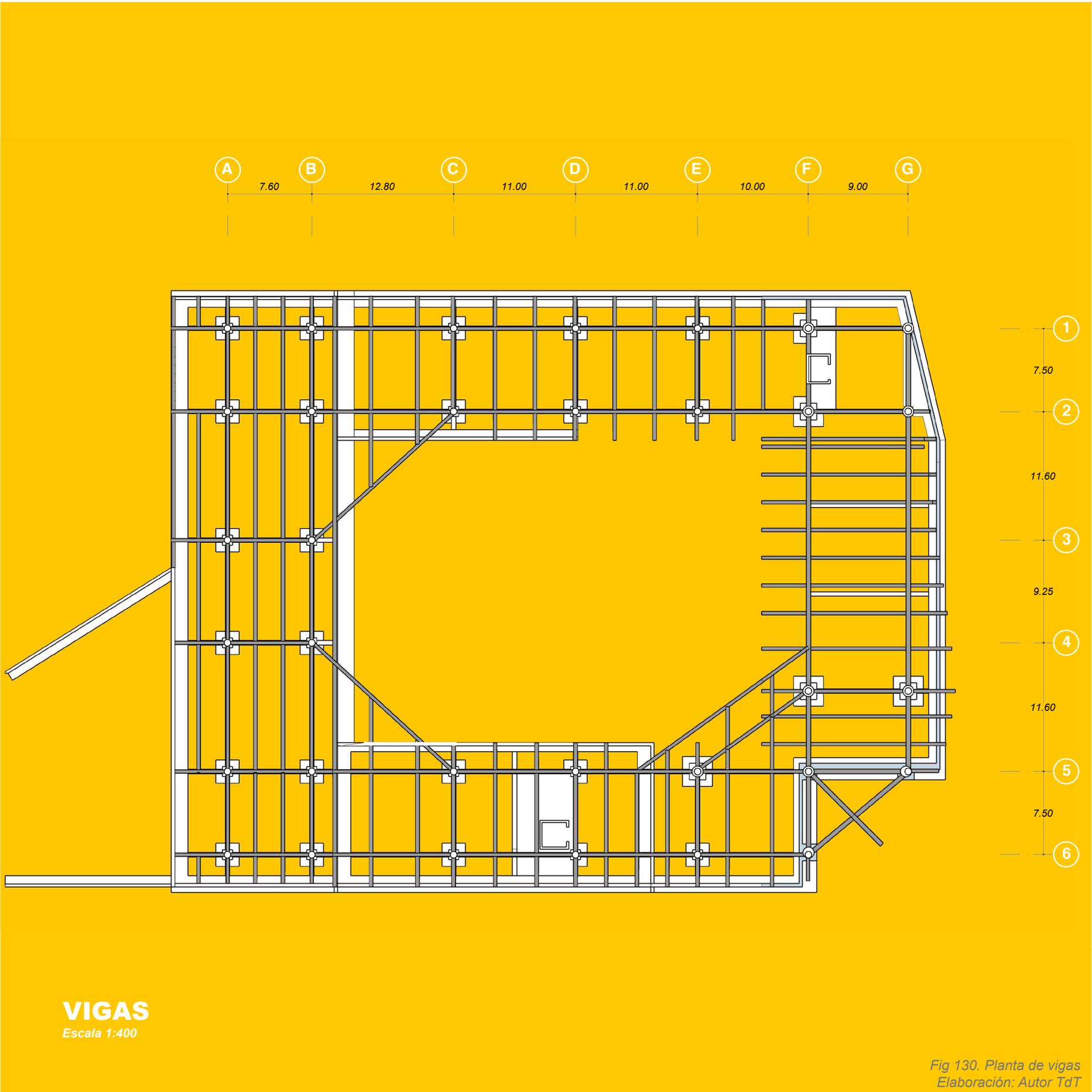


Fig 128. Perspectiva caballera sureste de la estructura
Elaboración: Autor TdT



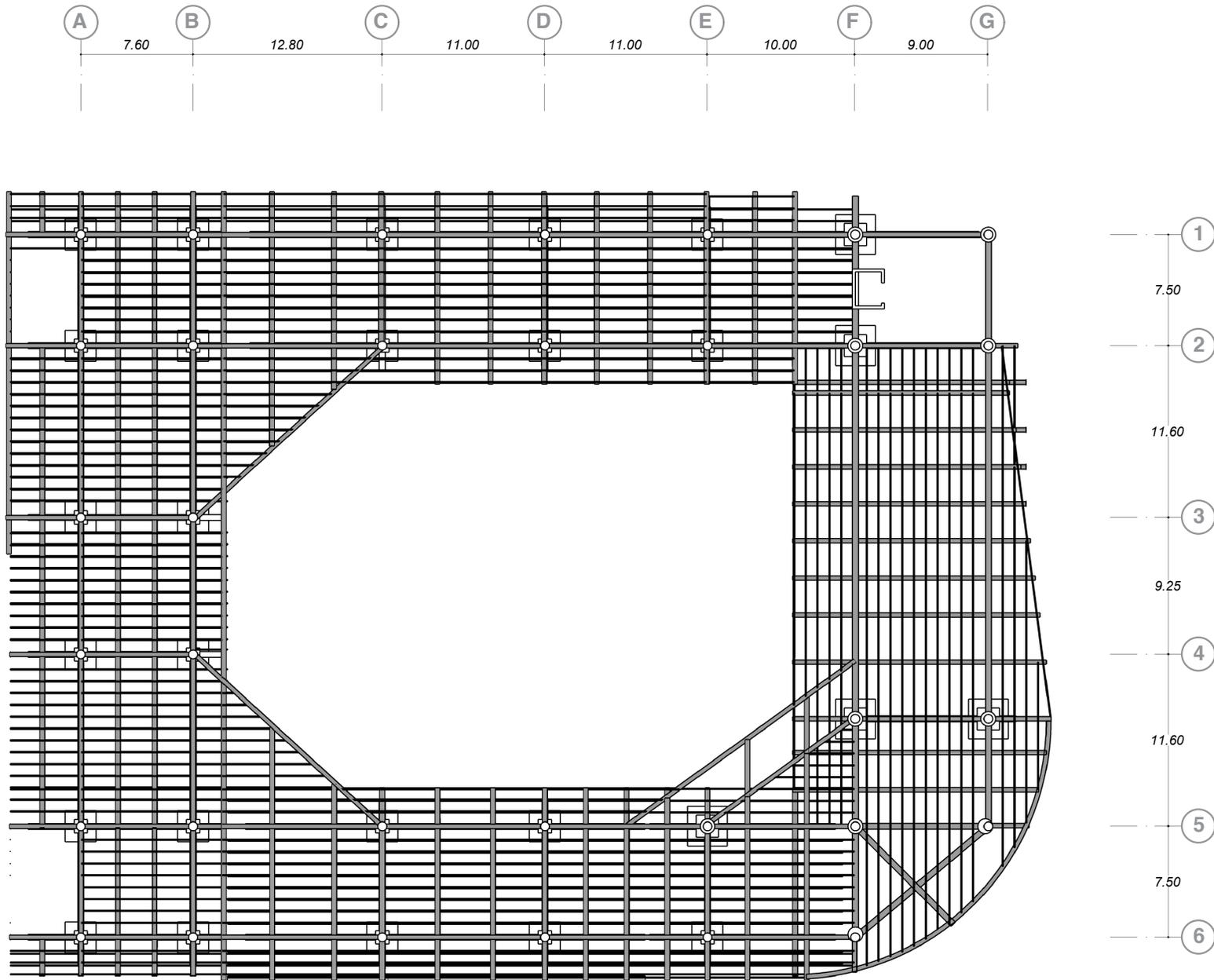
CIMENTACIÓN
Escala 1:400

Fig 129. Planta de cimentación
Elaboración: Autor TdT



VIGAS
Escala 1:400

Fig 130. Planta de vigas
Elaboración: Autor TdT



VIGUETAS
Escala 1:400

Fig 131. Planta de Viguetas
Elaboración: Autor TdT

Fig 132. Detalle de estructura 1
Elaboración: Autor TdT

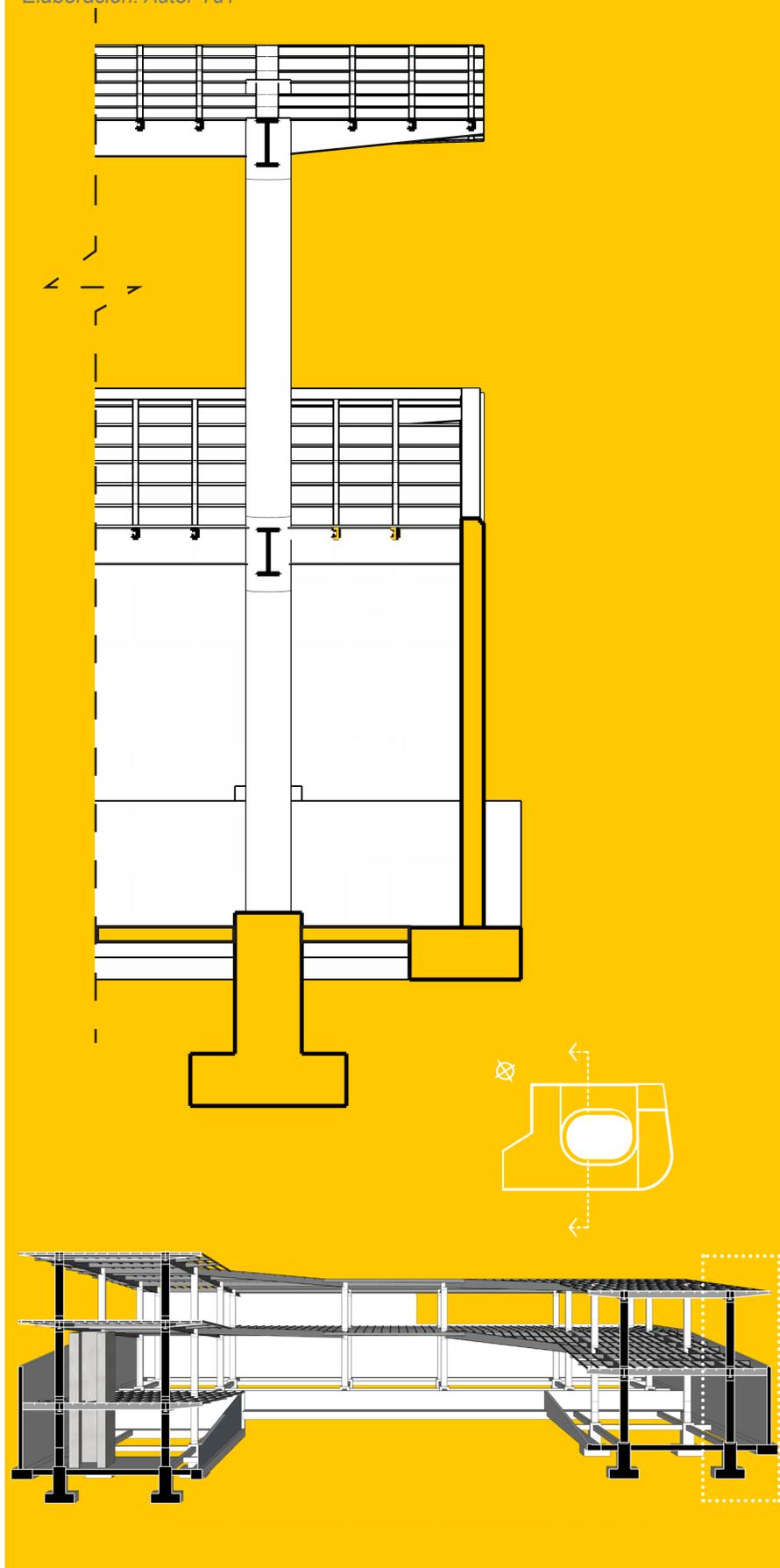
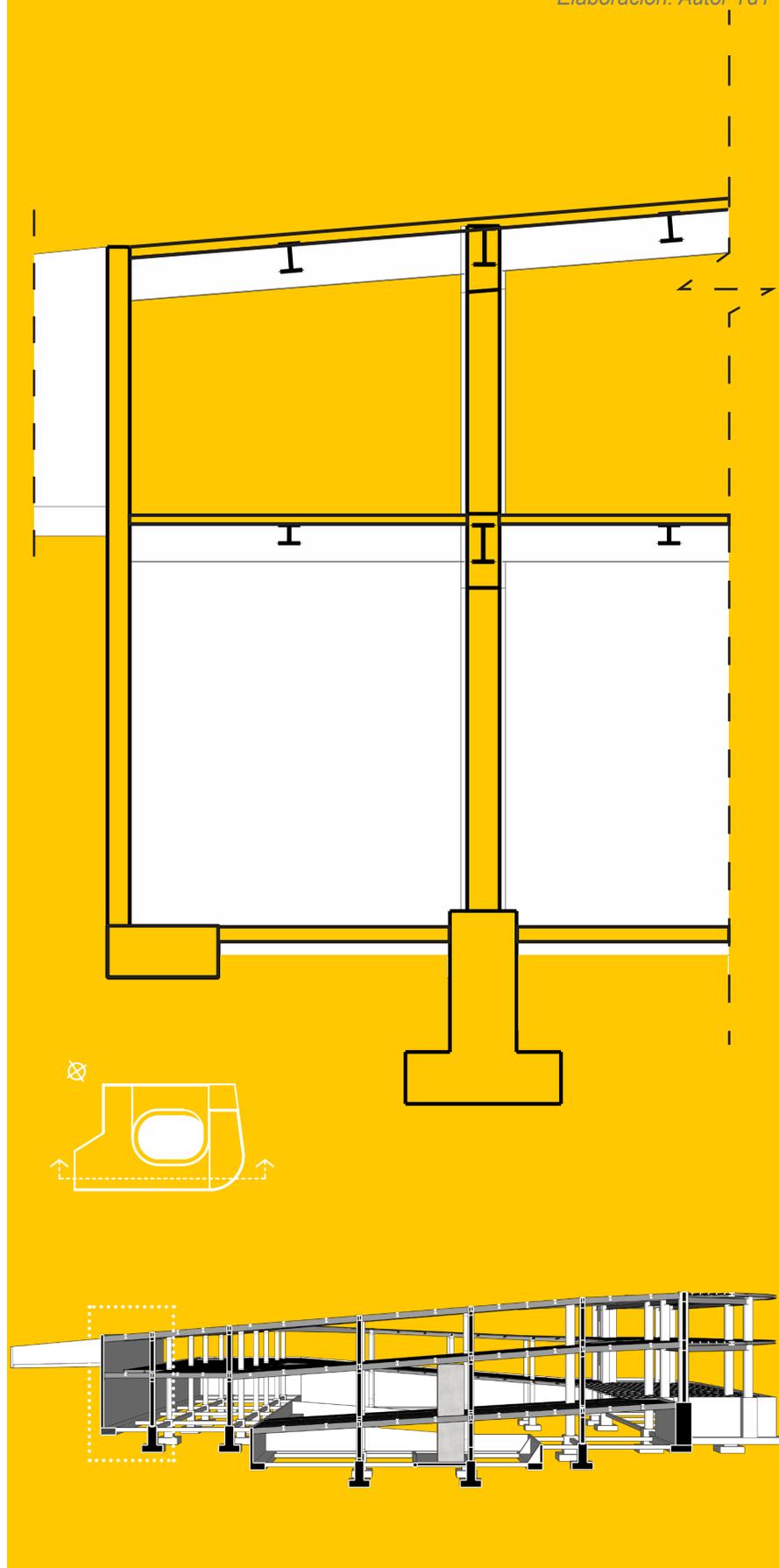


Fig 133. Detalle de estructura 2
Elaboración: Autor TdT



6.4. INTEGRACIÓN EN EL CONTEXTO

6.4.1. Playground Infantil Público y Privado

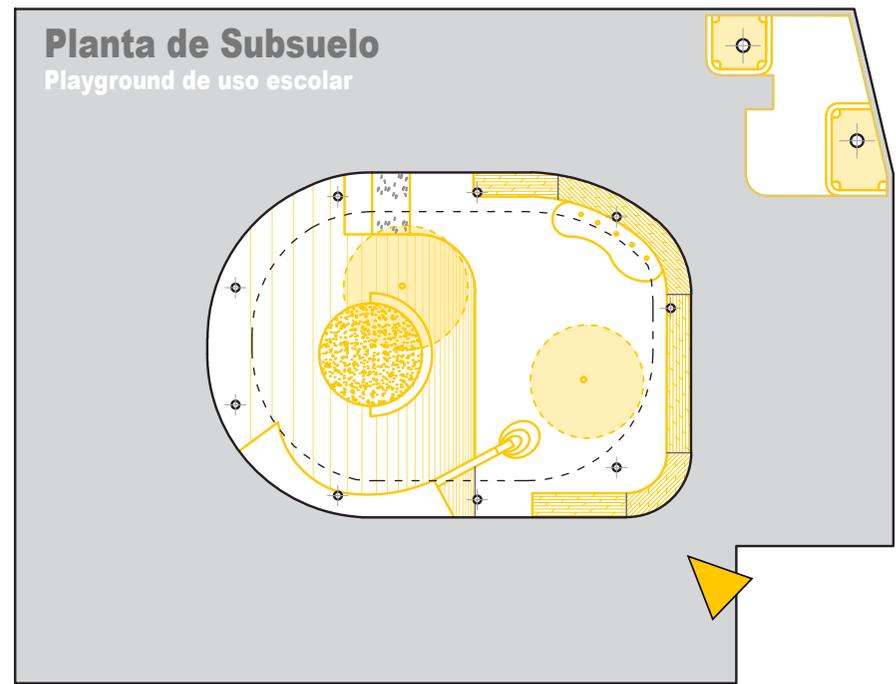
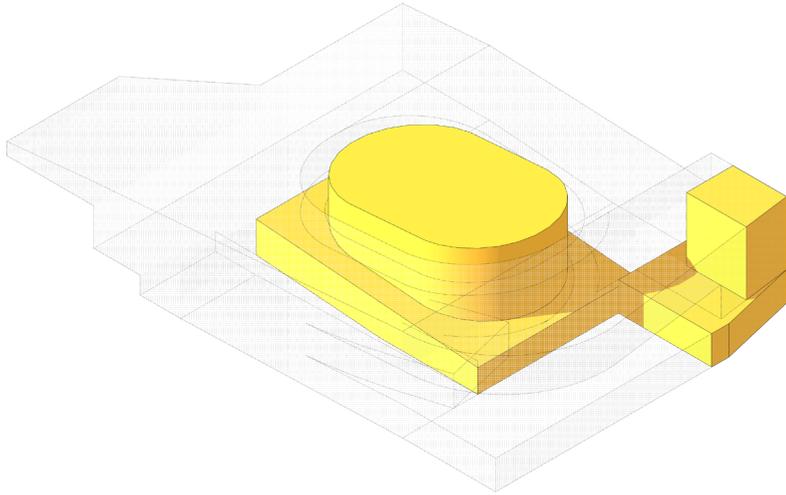


Fig 134. Planta, Volumetría y Perspectiva de Playground Interno
Elaboración: Autor TdT

Planta Baja
Playground de Uso Público

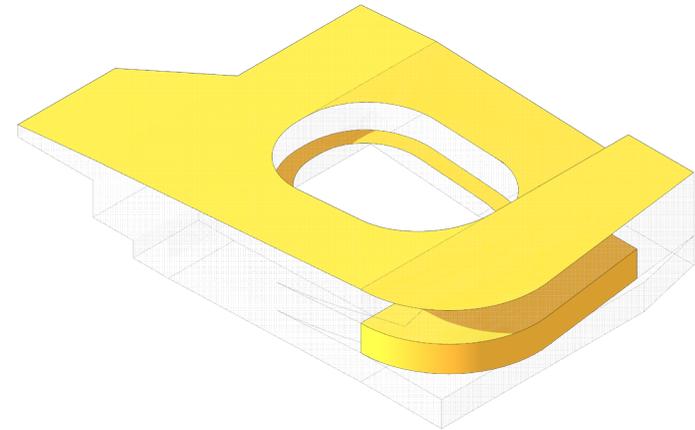
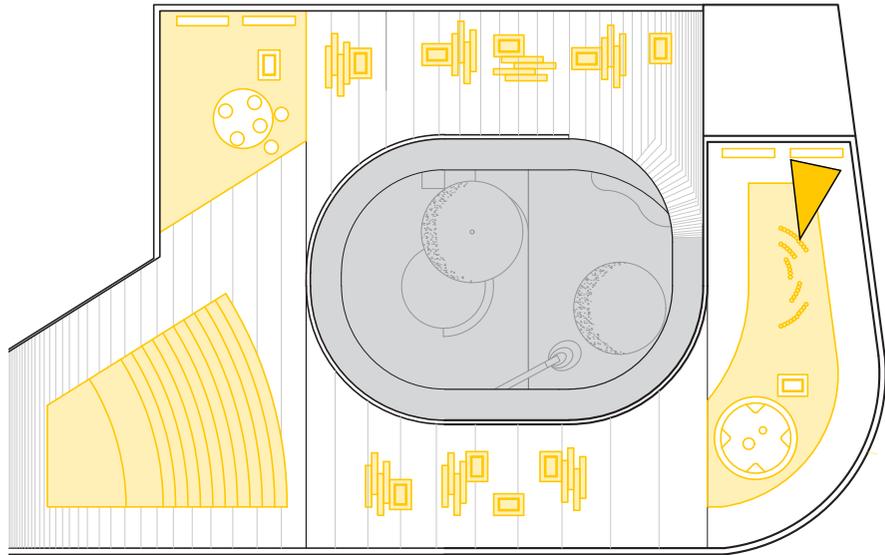


Fig 135. Planta, Volumetría y Perspectiva de Playground hacia el bulevar Equinoccial
Elaboración: Autor TdT



Planta de Cubierta

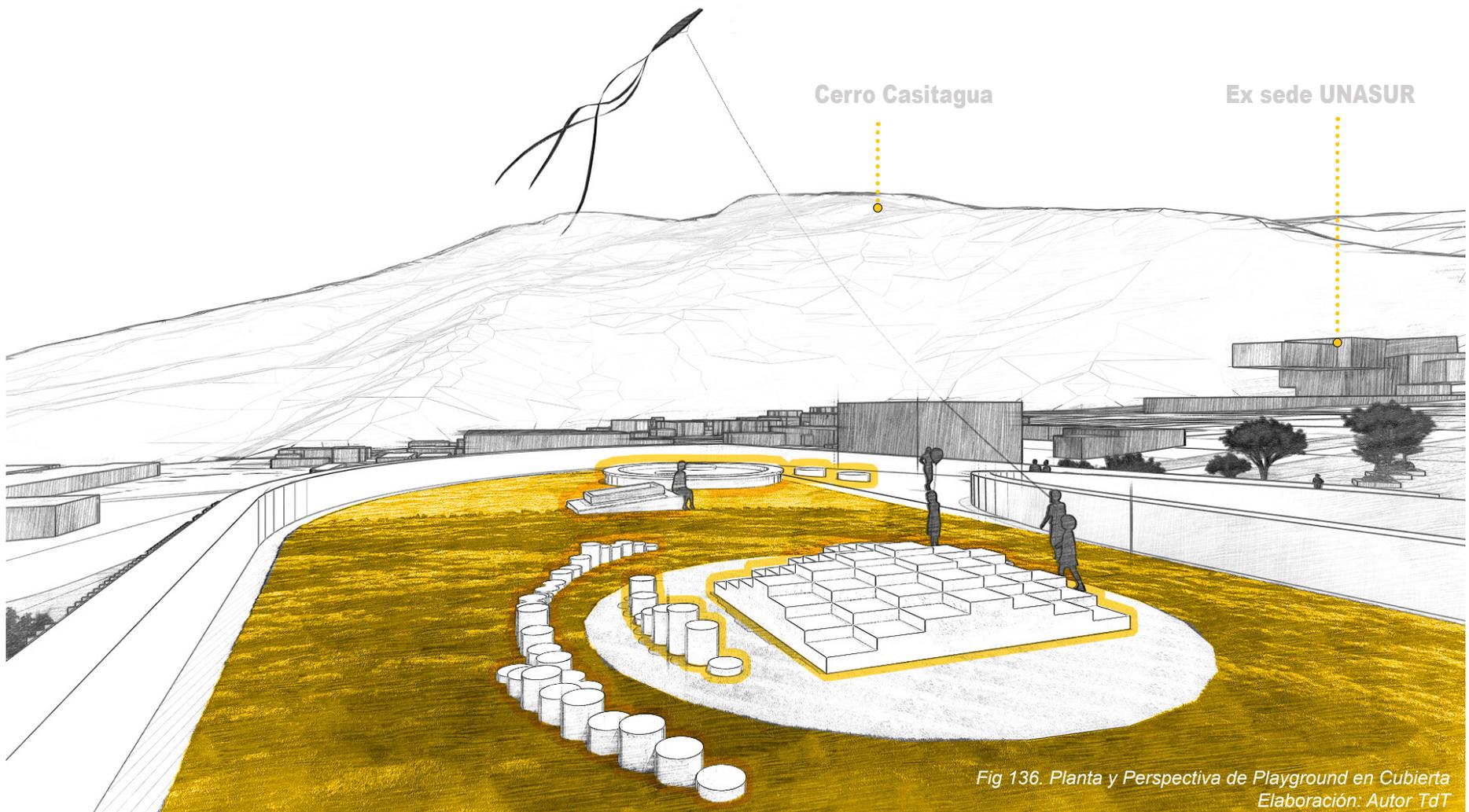


Fig 136. Planta y Perspectiva de Playground en Cubierta
Elaboración: Autor TdT

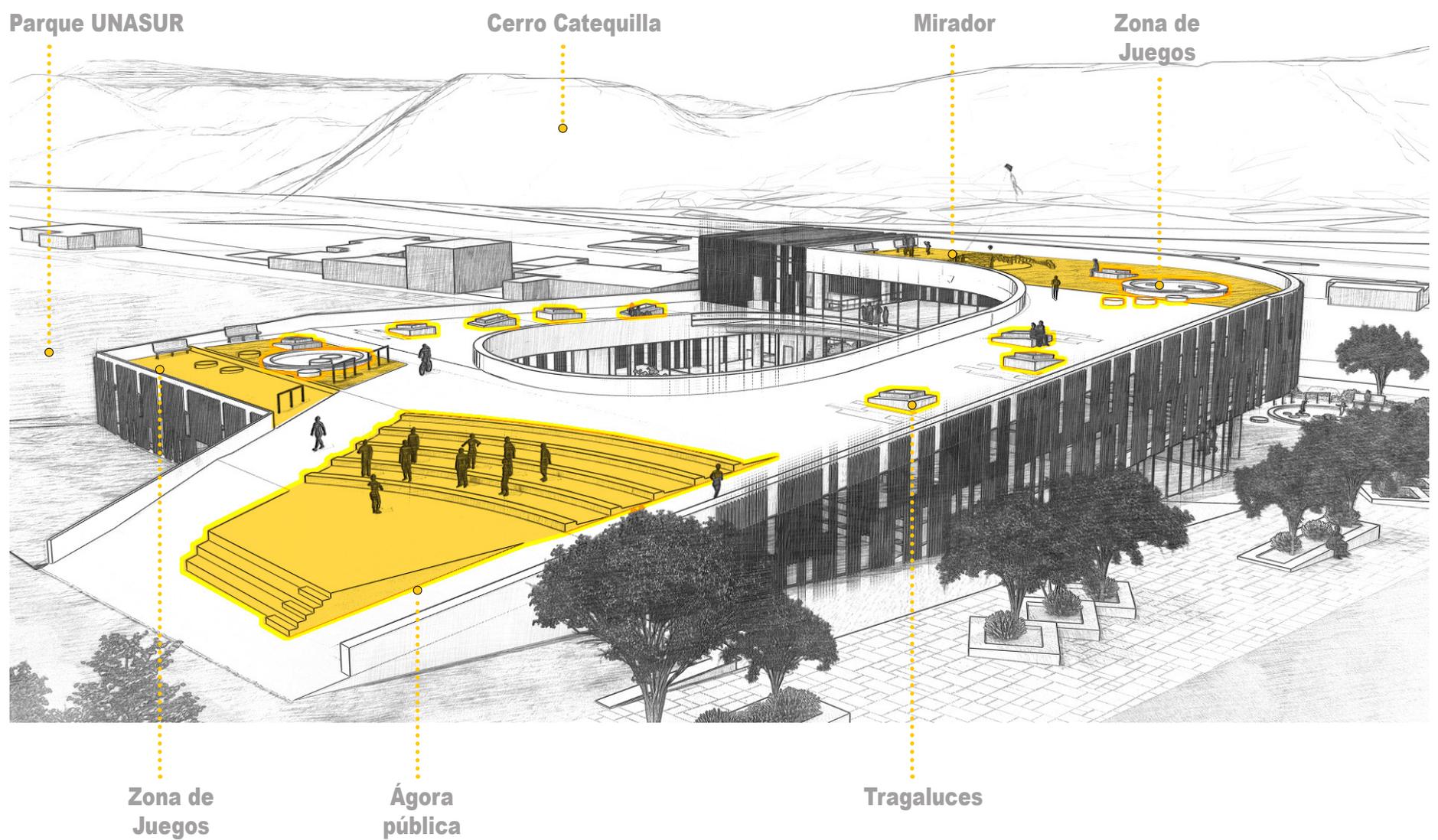


Fig 137. Planta y Perspectiva de Playground en Cubierta
Elaboración: Autor TdT

6.4.2. ESPACIO DEL AULA

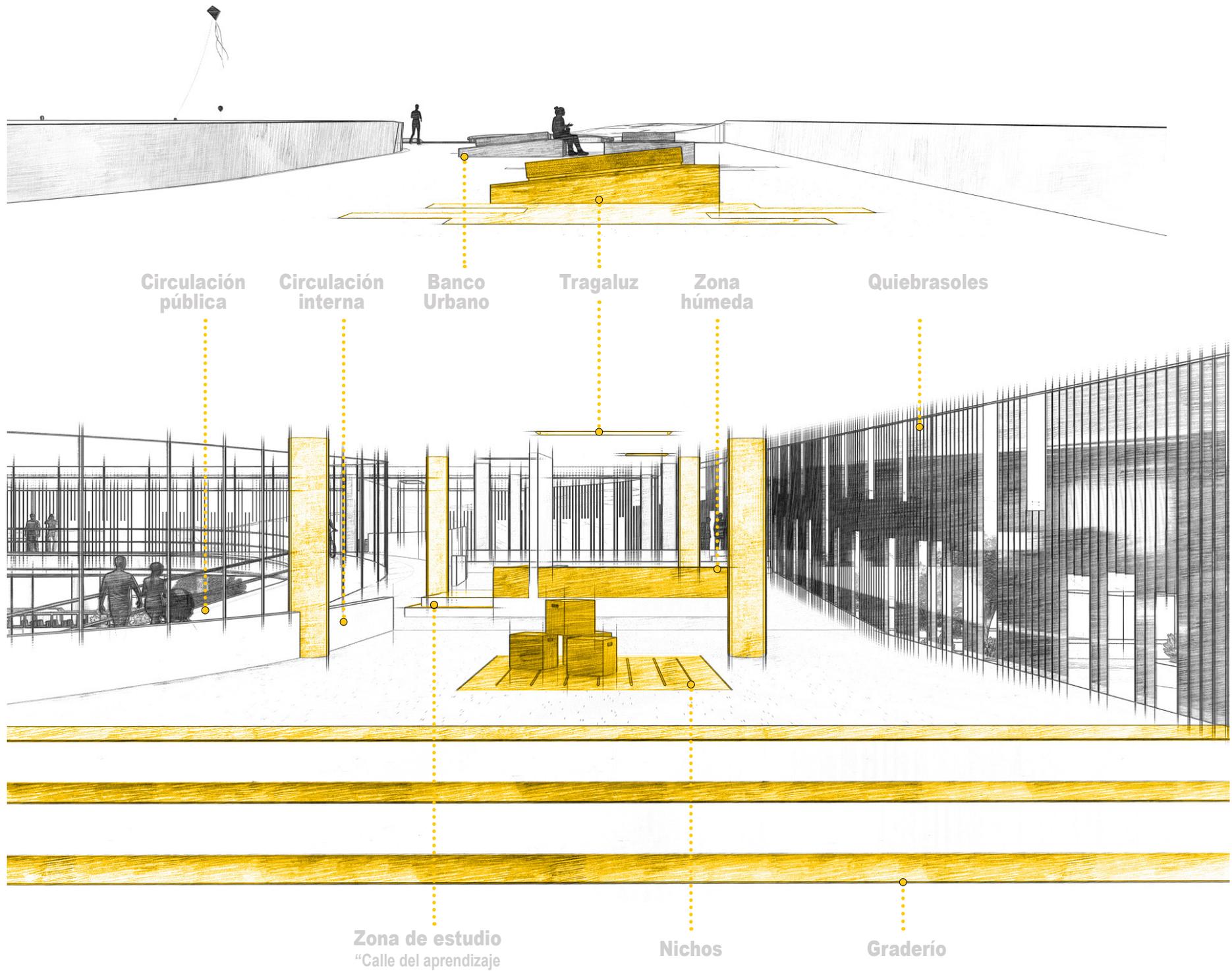


Fig 138. Aula y tragaluz
Elaboración: Autor TdT

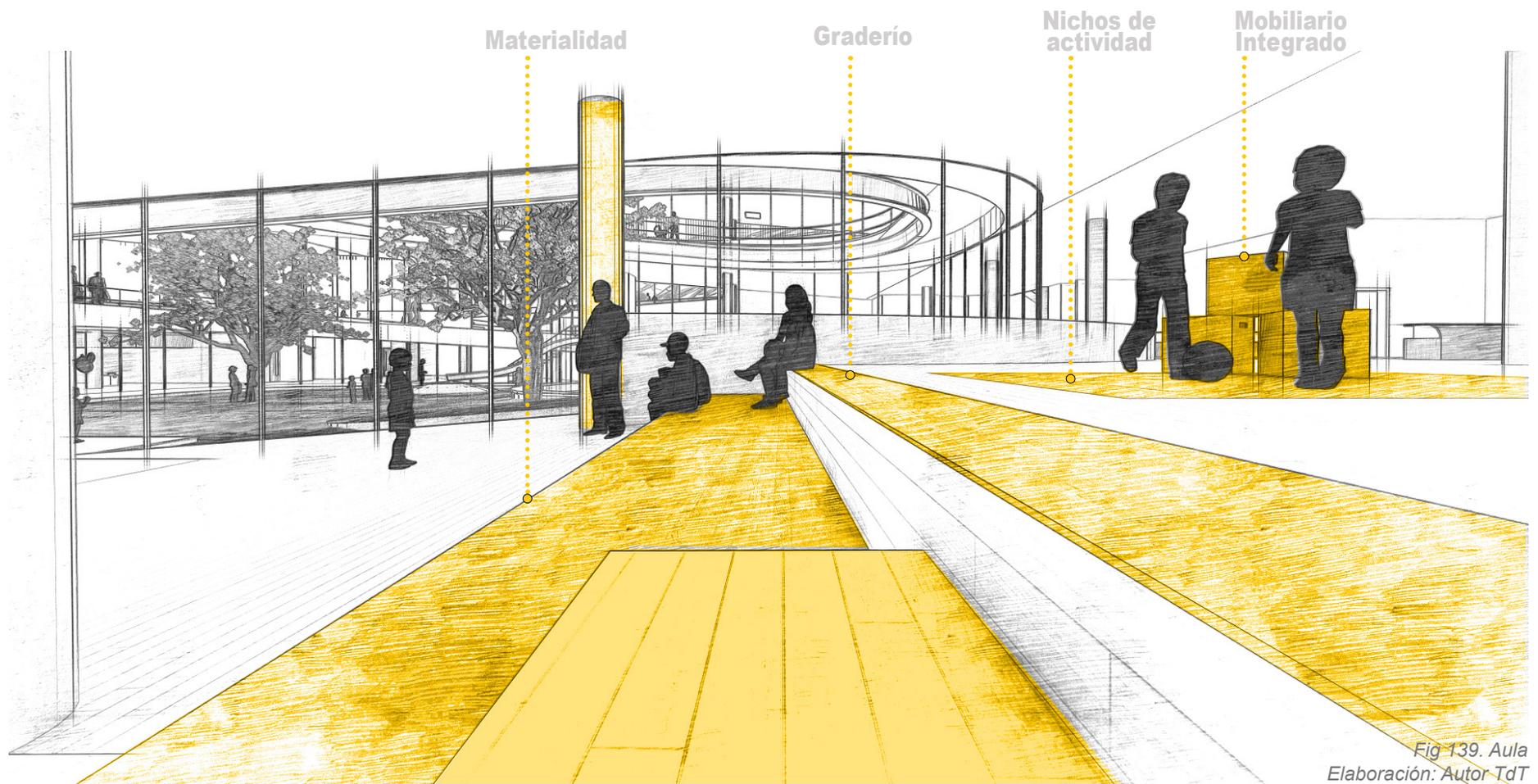
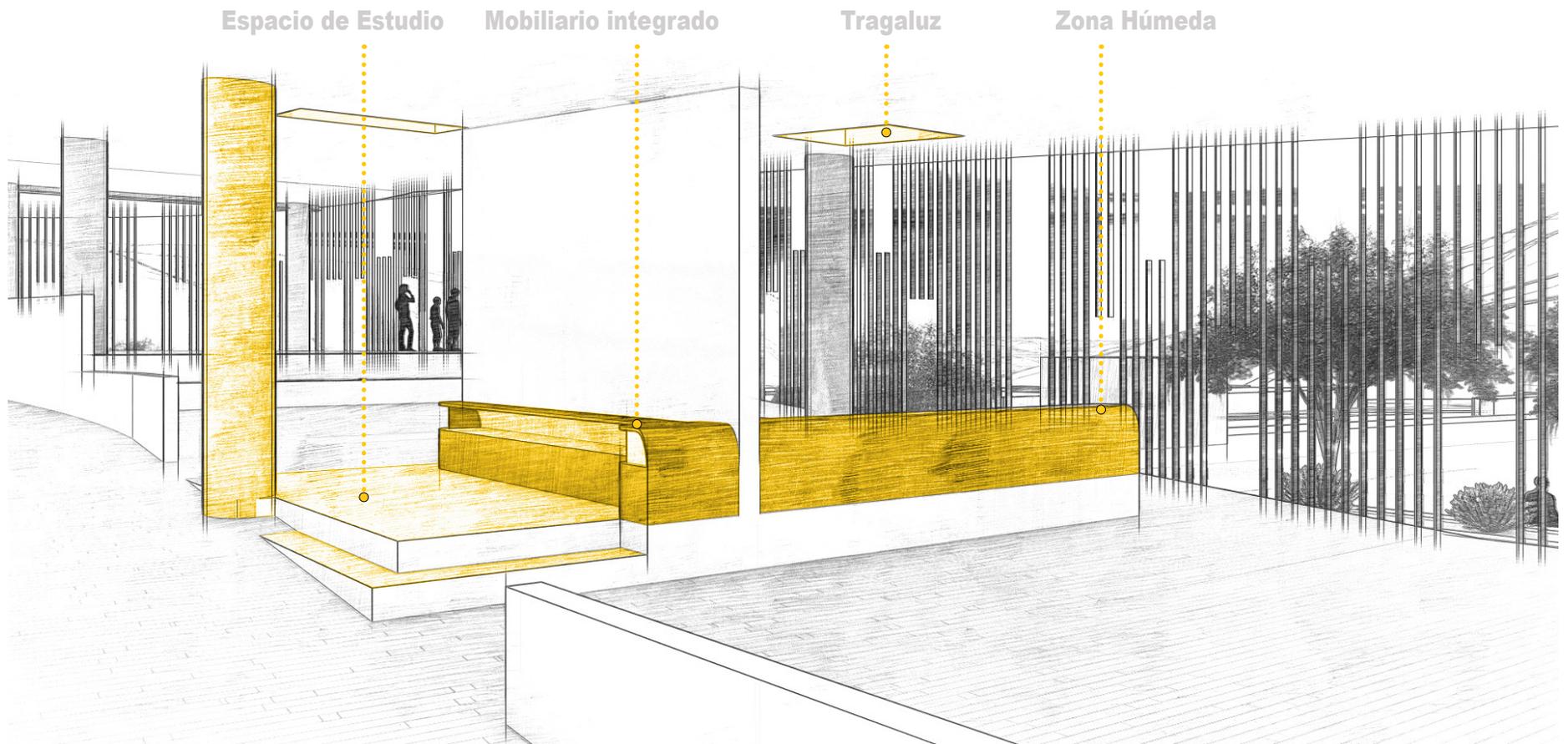
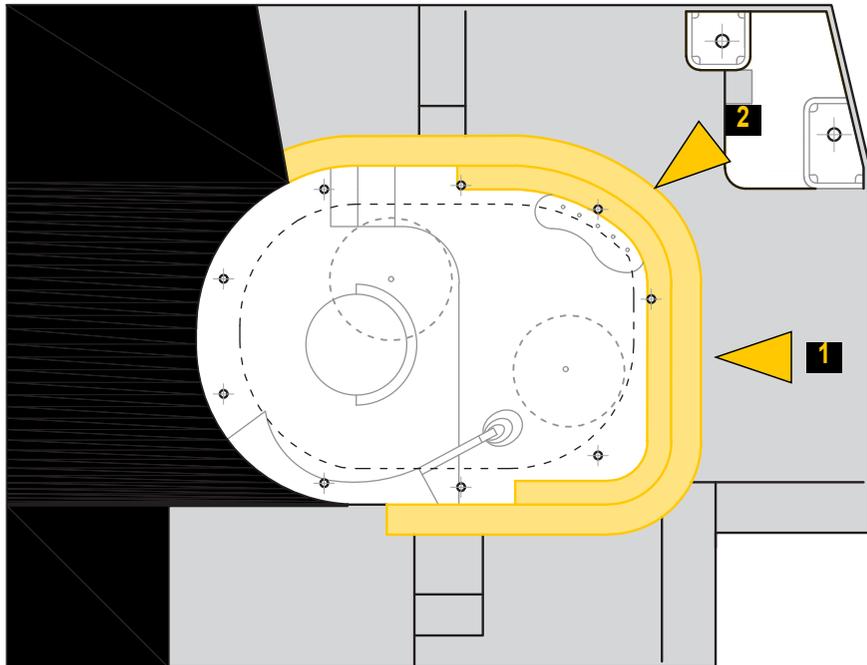


Fig 139. Aula
Elaboración: Autor TdT

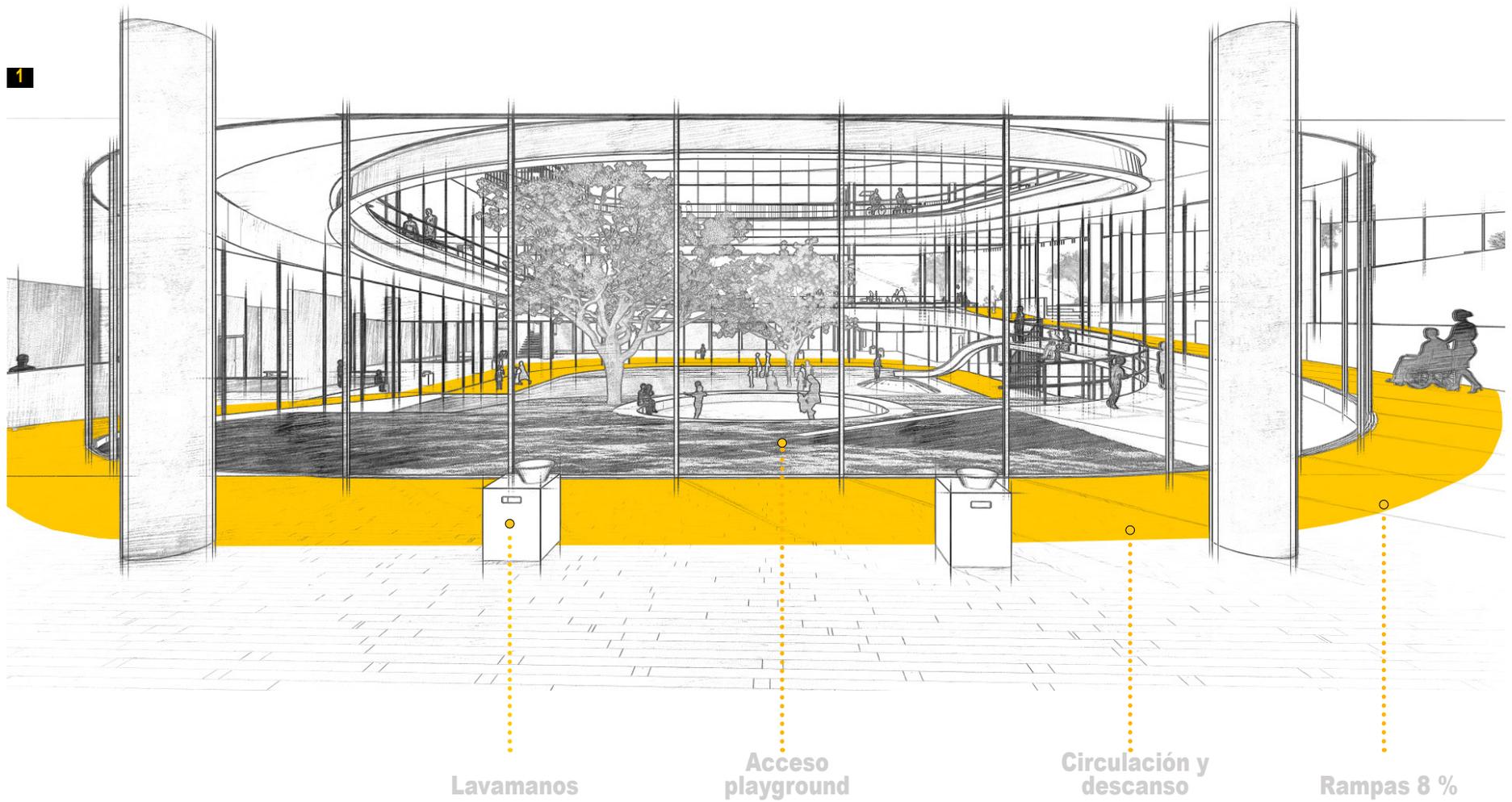
6.4.3. RECORRIDOS Y VISUALES



Subsuelo

Fig 140. Recorridos y visuales Subsuelo (Izquierda)
Elaboración: Autor TdT

Fig 141. Vista desde Aula Primera Infancia (Inferior)
Elaboración: Autor TdT



2

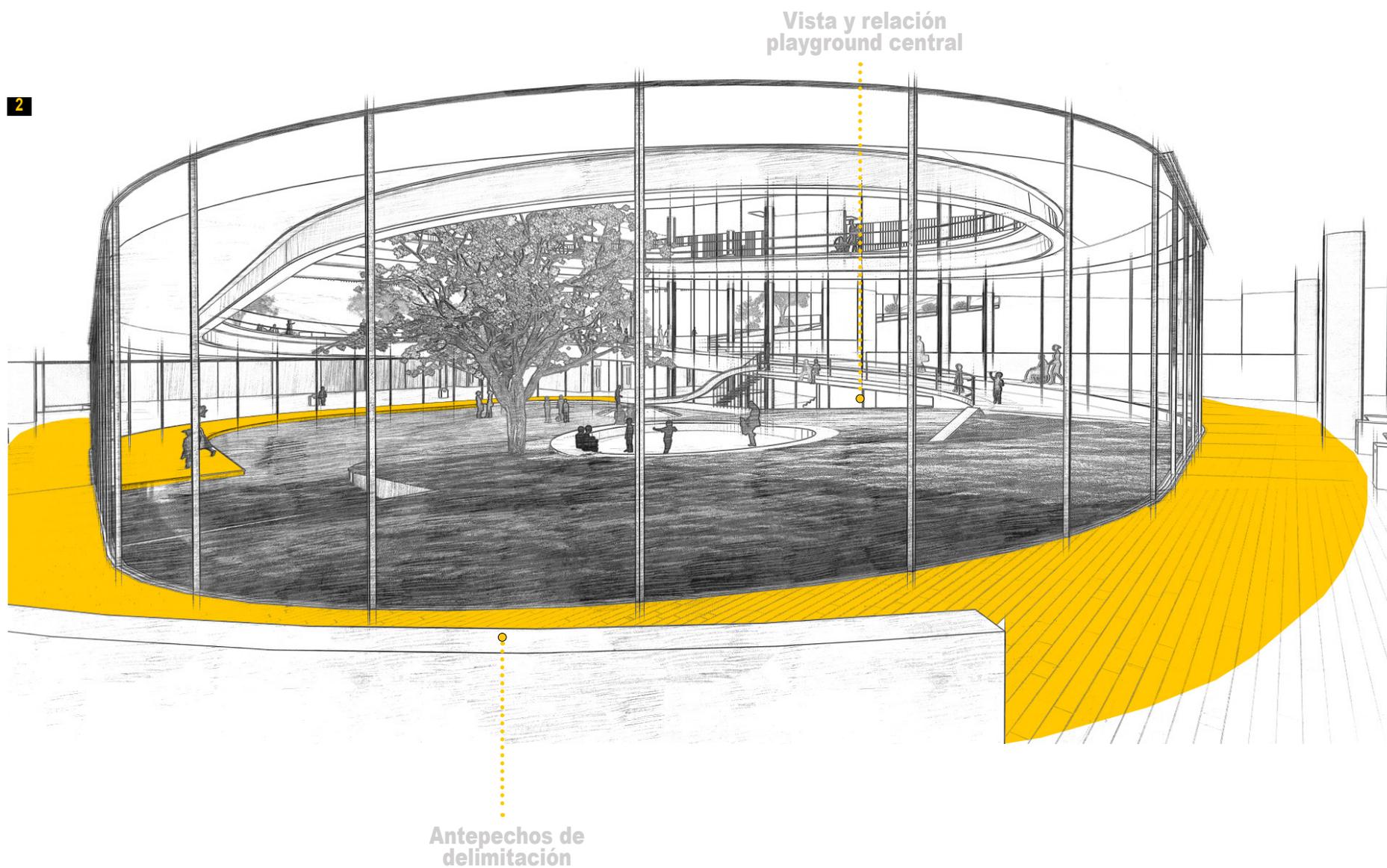
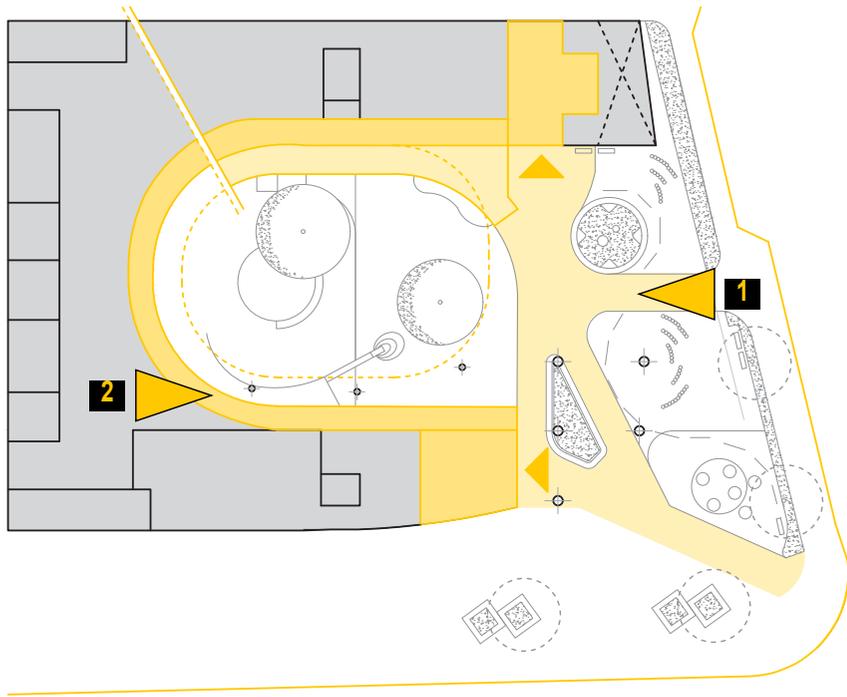


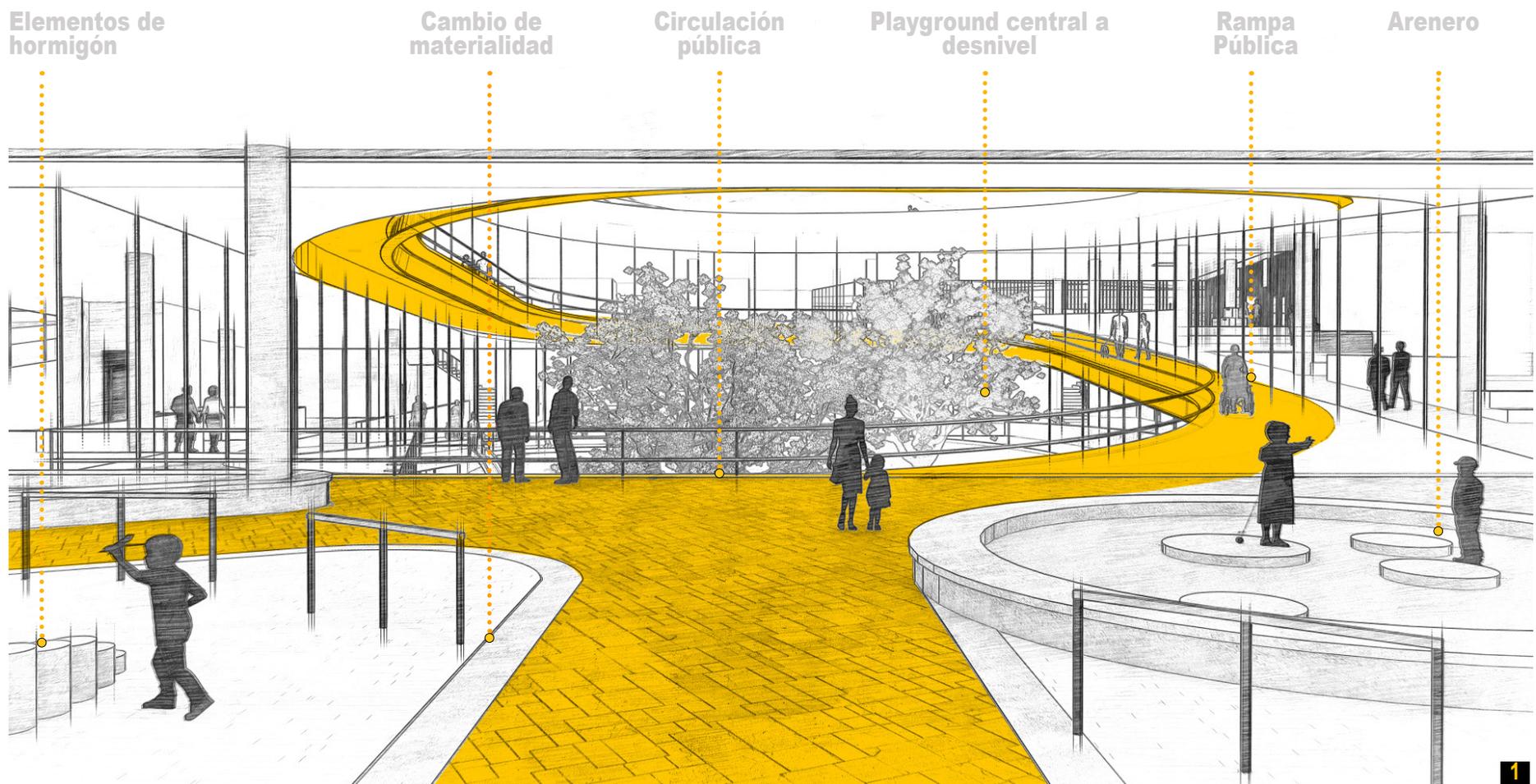
Fig 142. Vista desde Aula
Elaboración: Autor TdT



Planta Baja

Fig 143. Esquema Recorridos y visuales Planta Baja (izquierda)
Elaboración: Autor TdT

Fig 144. Vista desde planta baja
Elaboración: Autor TdT



2

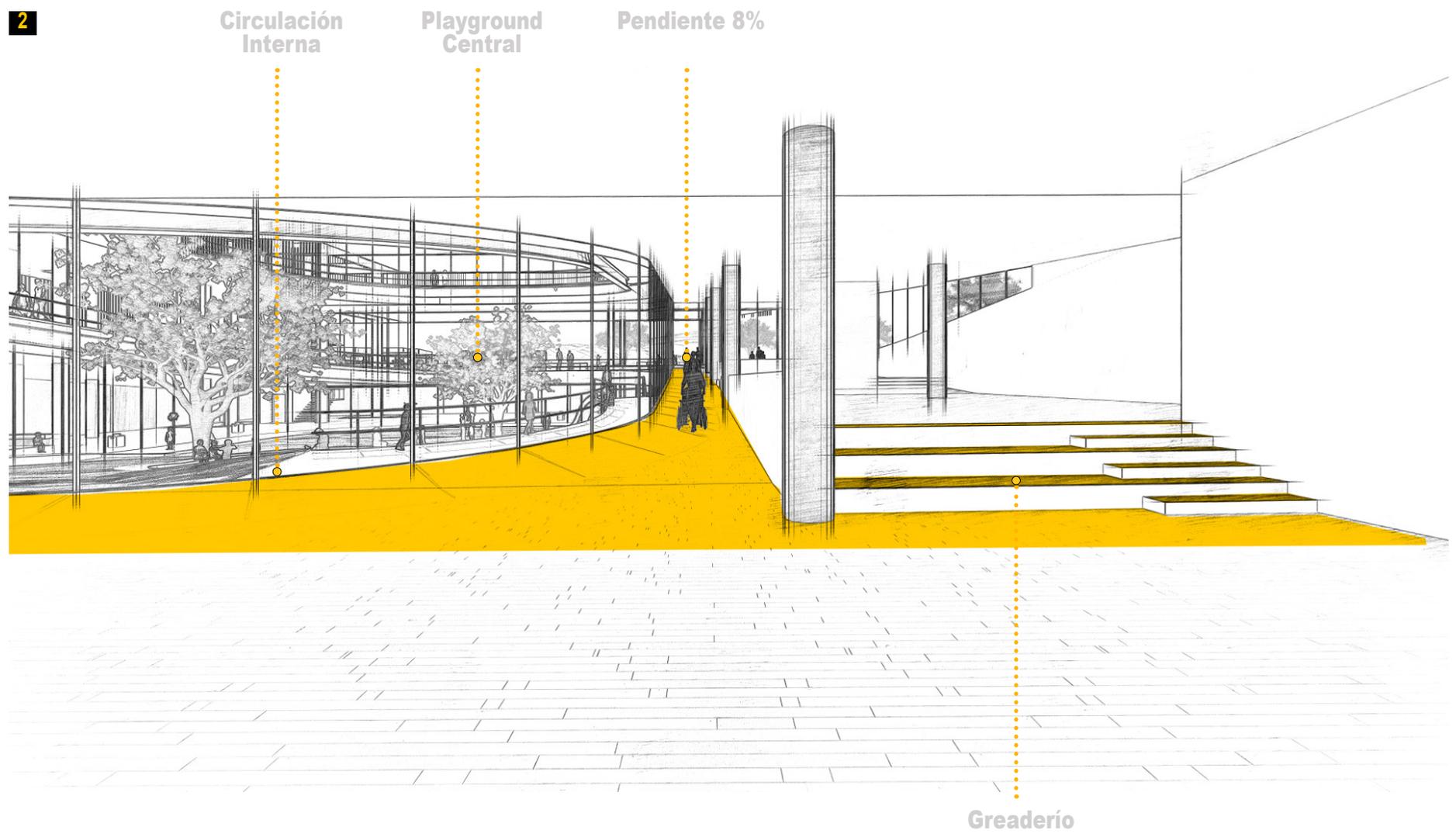


Fig 145. Vista hacia grederío y circulación interna
Elaboración: Autor TdT

Planta Alta

Fig 146. Esquema Recorridos y visuales Planta Alta (izquierda)
Elaboración: Autor TdT

Fig 147. Vista desde Aula 12-18 Años(inferior)
Elaboración: Autor TdT

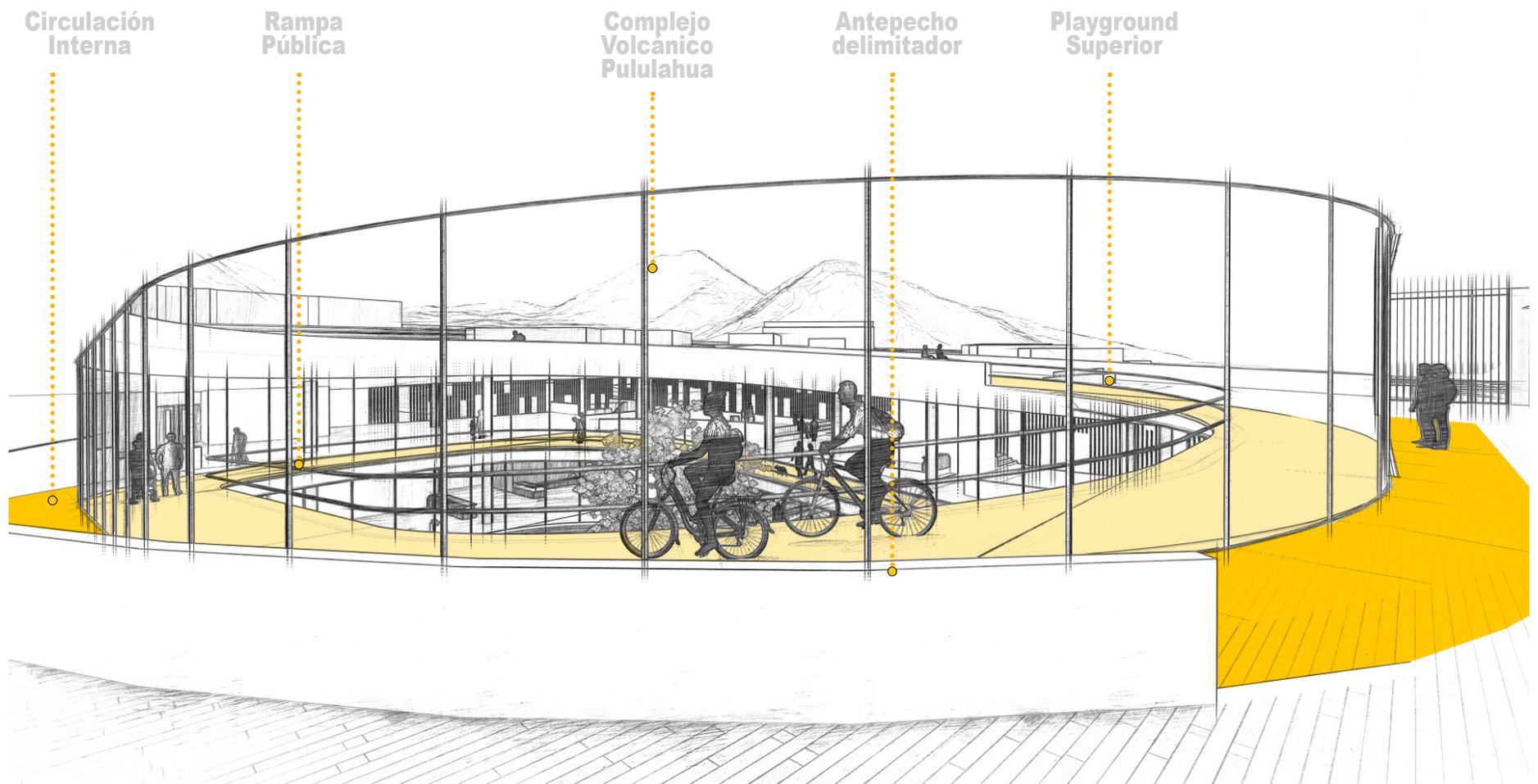
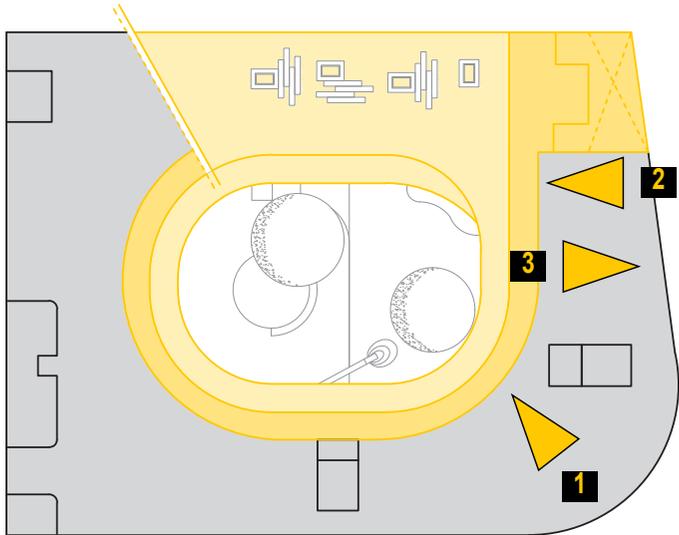


Fig 148. Vista hacia UNASUR, Casitagua y Mitad del Mundo
Elaboración: Autor TdT

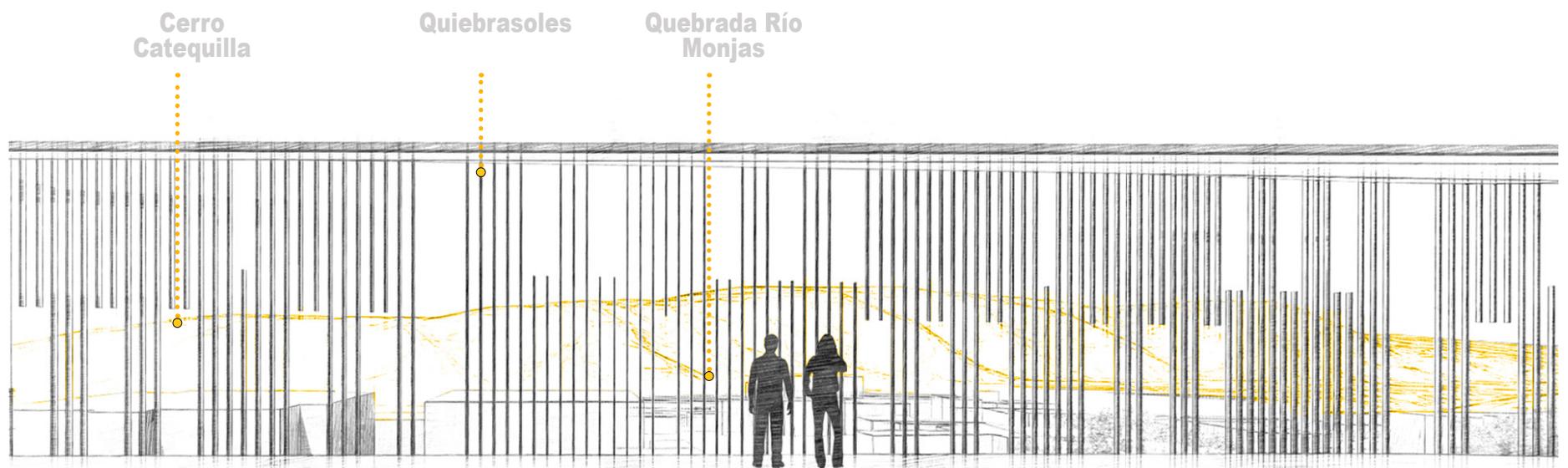
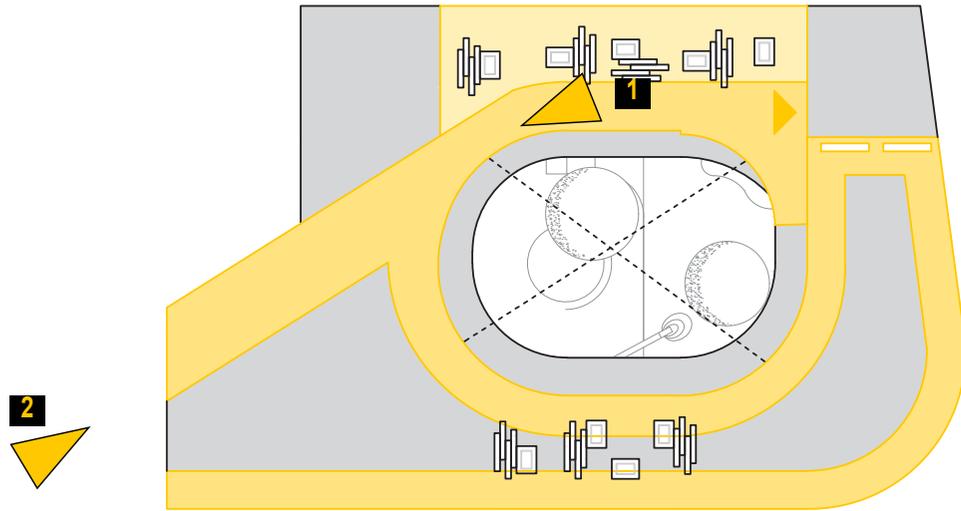


Fig 149. Vista hacia Cerro Catequilla(inferior)
Elaboración: Autor TdT

Planta de Cubierta

Fig 150. Esquema Recorridos en Cubierta(izquierda)
Elaboración: Autor TdT

Fig 151. Vista desde la Terraza hacia ex-sede UNASUR (inferior)
Elaboración: Autor TdT



1

Ágora
pública

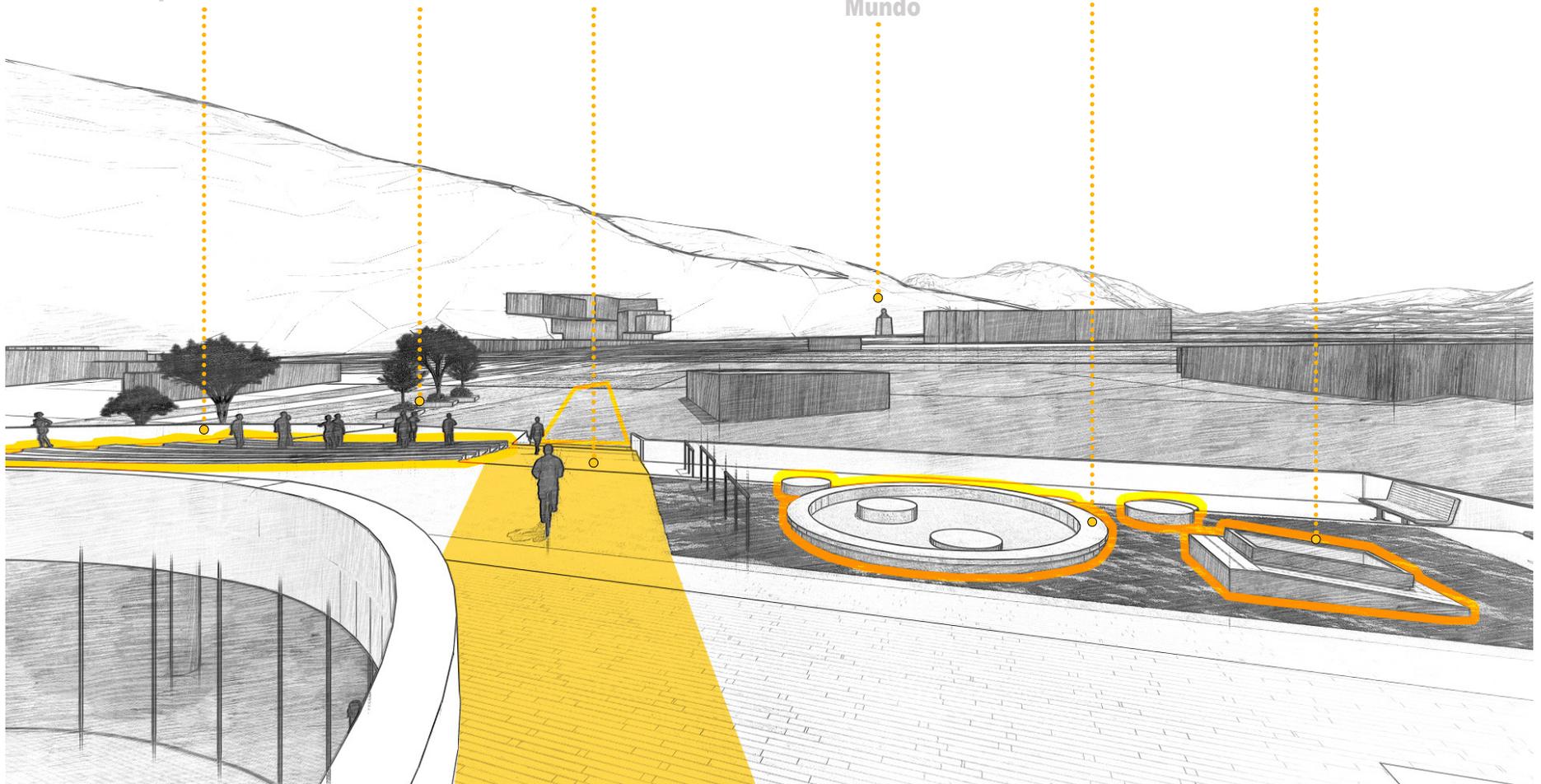
Bulevar
Equinoccial

Circulación
orientada

Monumento
Mitad del
Mundo

Arenero

Tragaluz



2

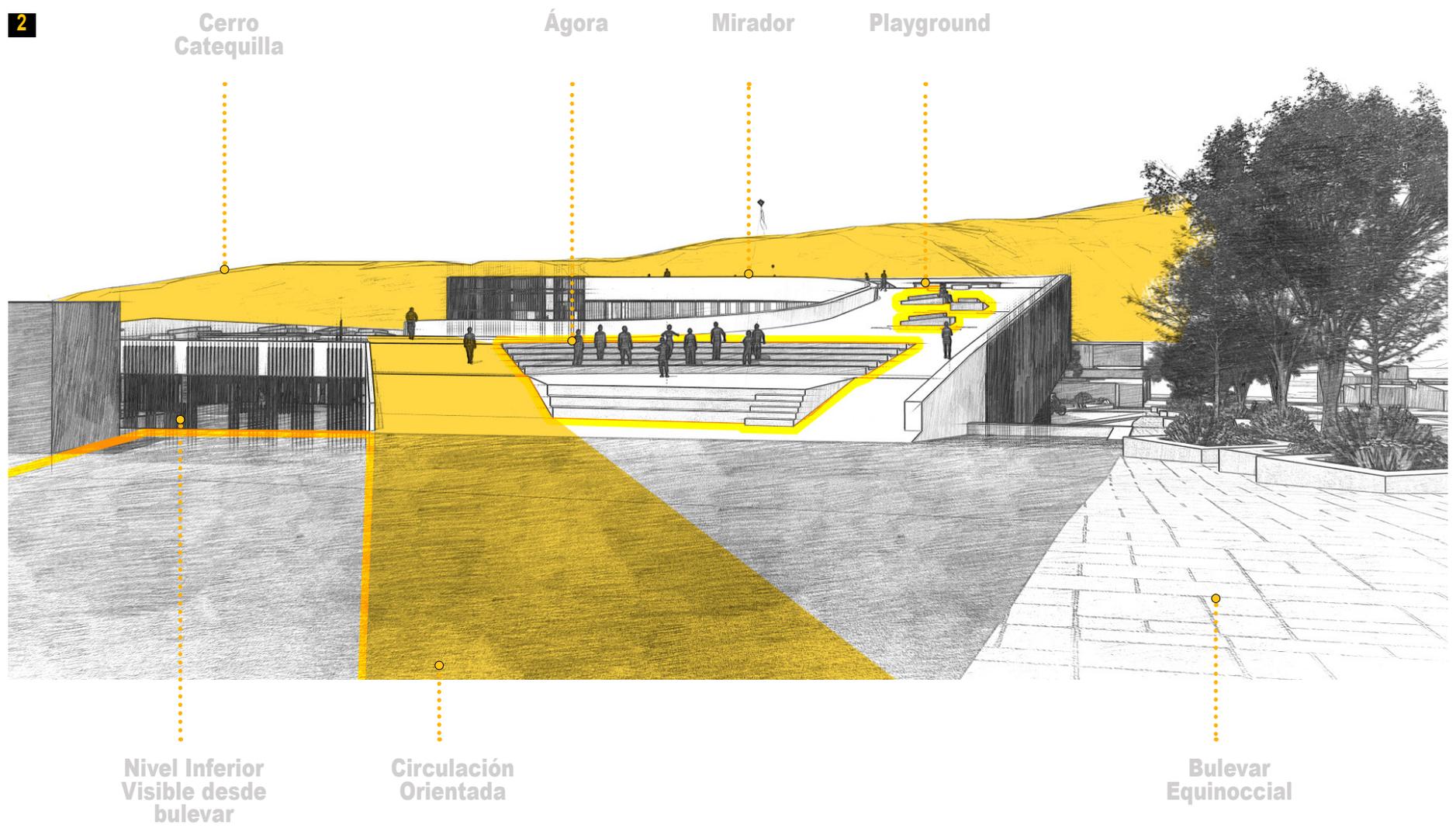
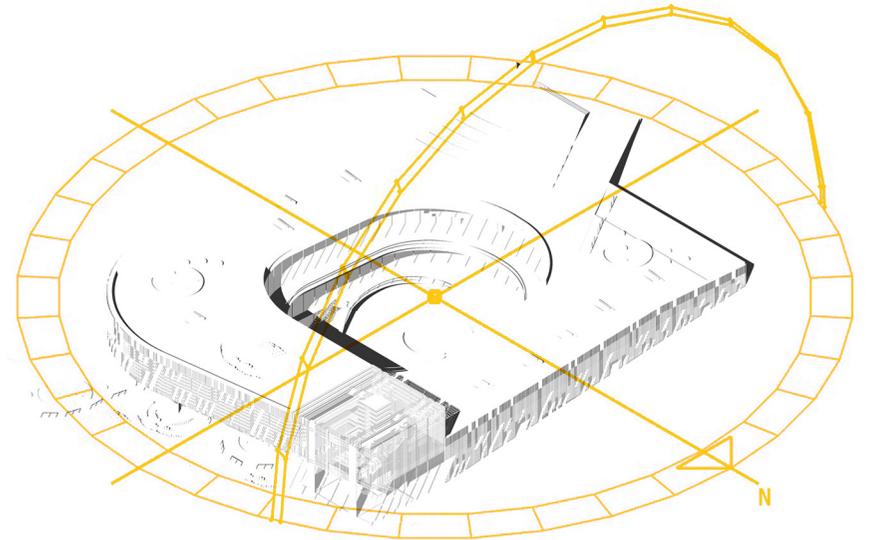


Fig 152. Vista desde bulevar Equinoccial
Elaboración: Autor TdT

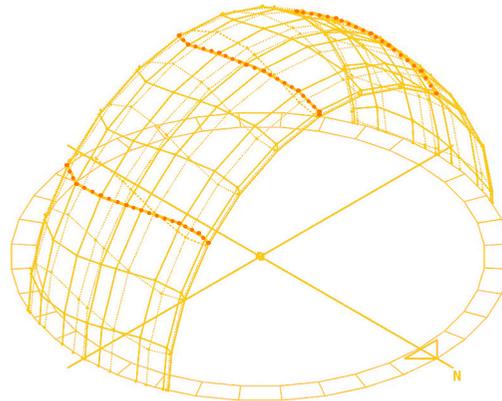
6.4.4. ESTUDIO DE ASOLEAMIENTO



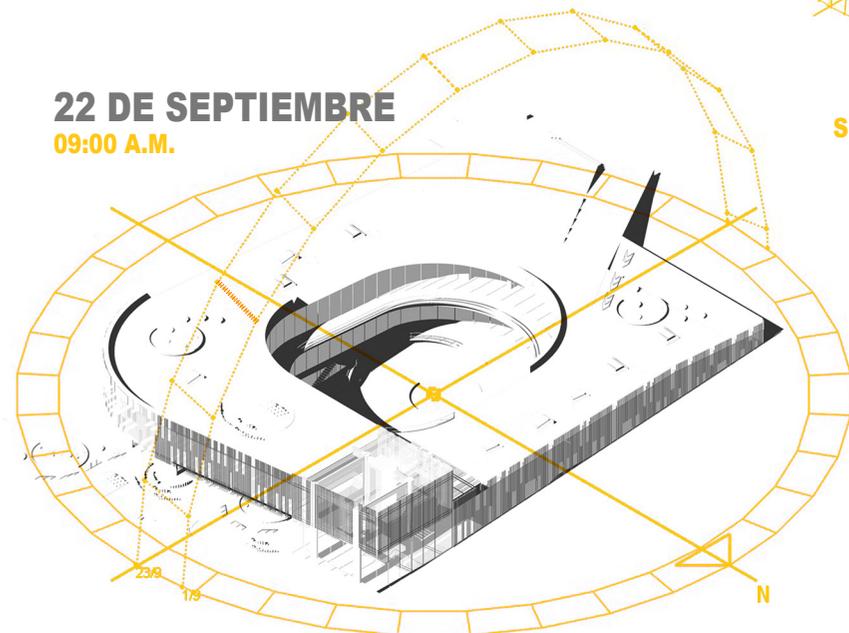
21 DE MARZO
09:00 A.M.



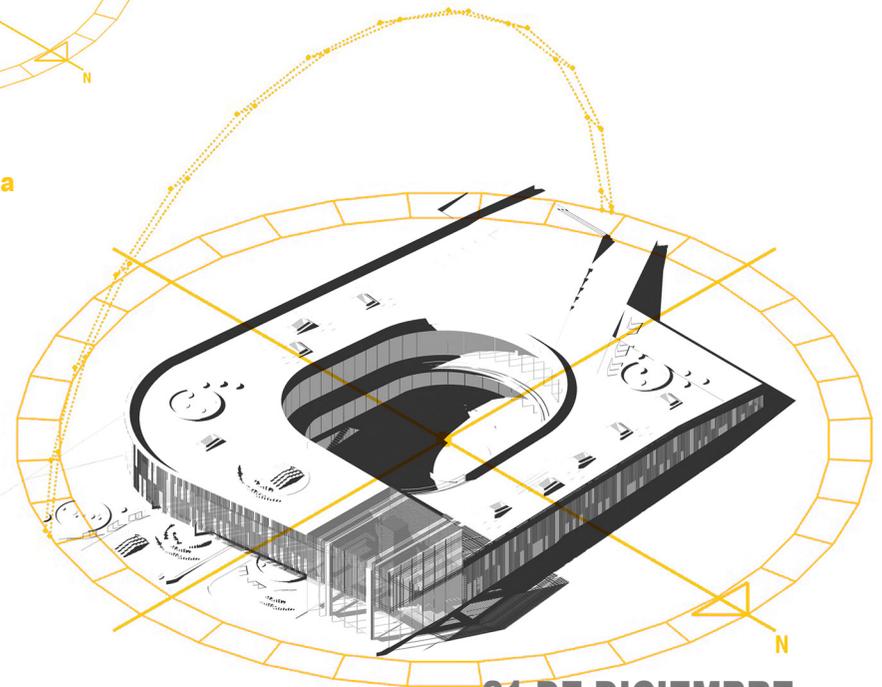
22 DE JUNIO
09:00 A.M.



DOMO SOLAR
San Antonio de Pichincha



22 DE SEPTIEMBRE
09:00 A.M.

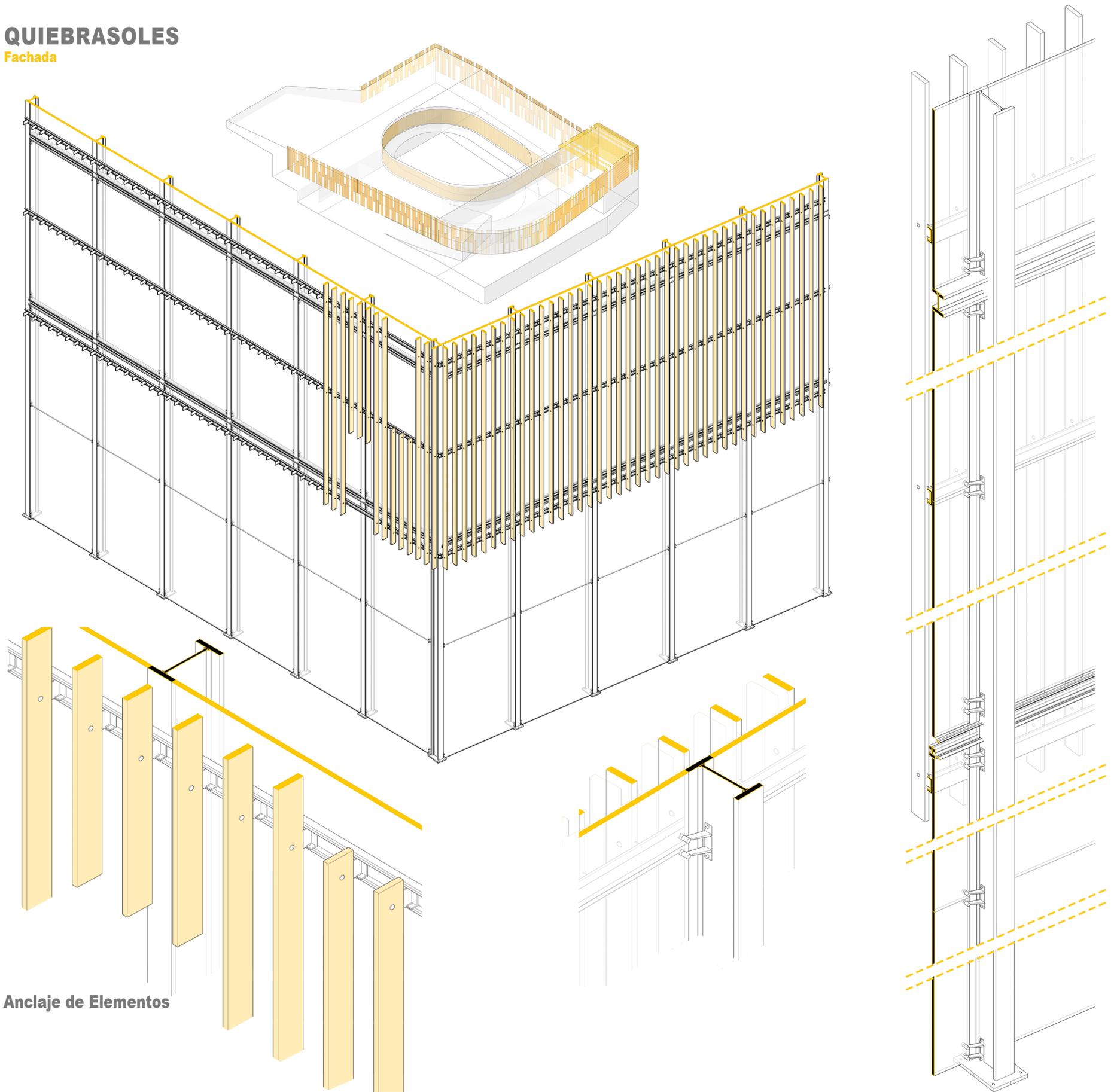


21 DE DICIEMBRE
09:00 A.M.

Fig 153. Análisis de recorrido solar
Elaboración: Autor TdT

QUIEBRASOLES

Fachada



Anclaje de Elementos

Anclaje Fachada de Vidrio

Fig 154. Detalle quiebrasoles
Elaboración: Autor TdT

6.4.5. ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

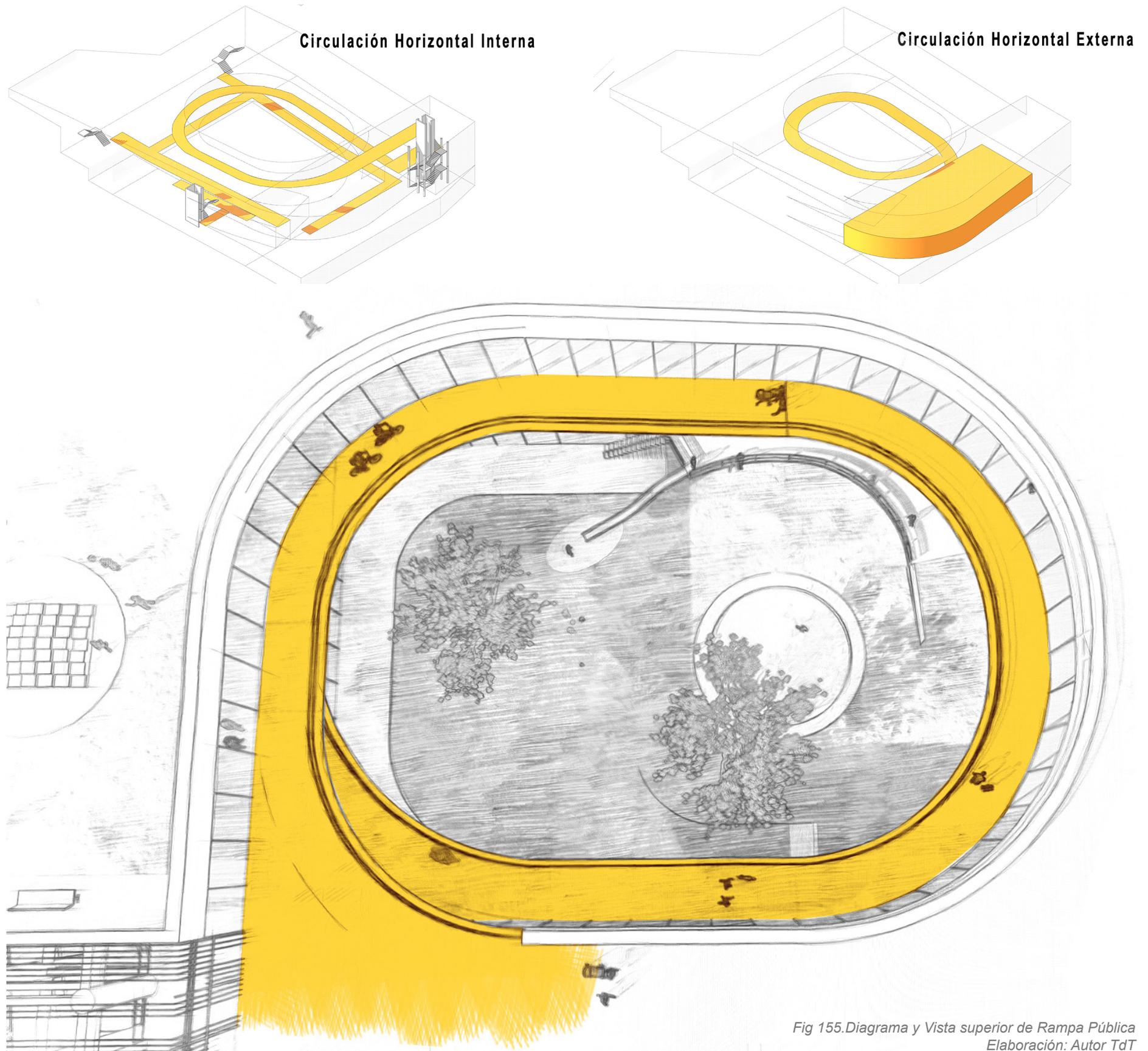


Fig 155. Diagrama y Vista superior de Rampa Pública
Elaboración: Autor TdT

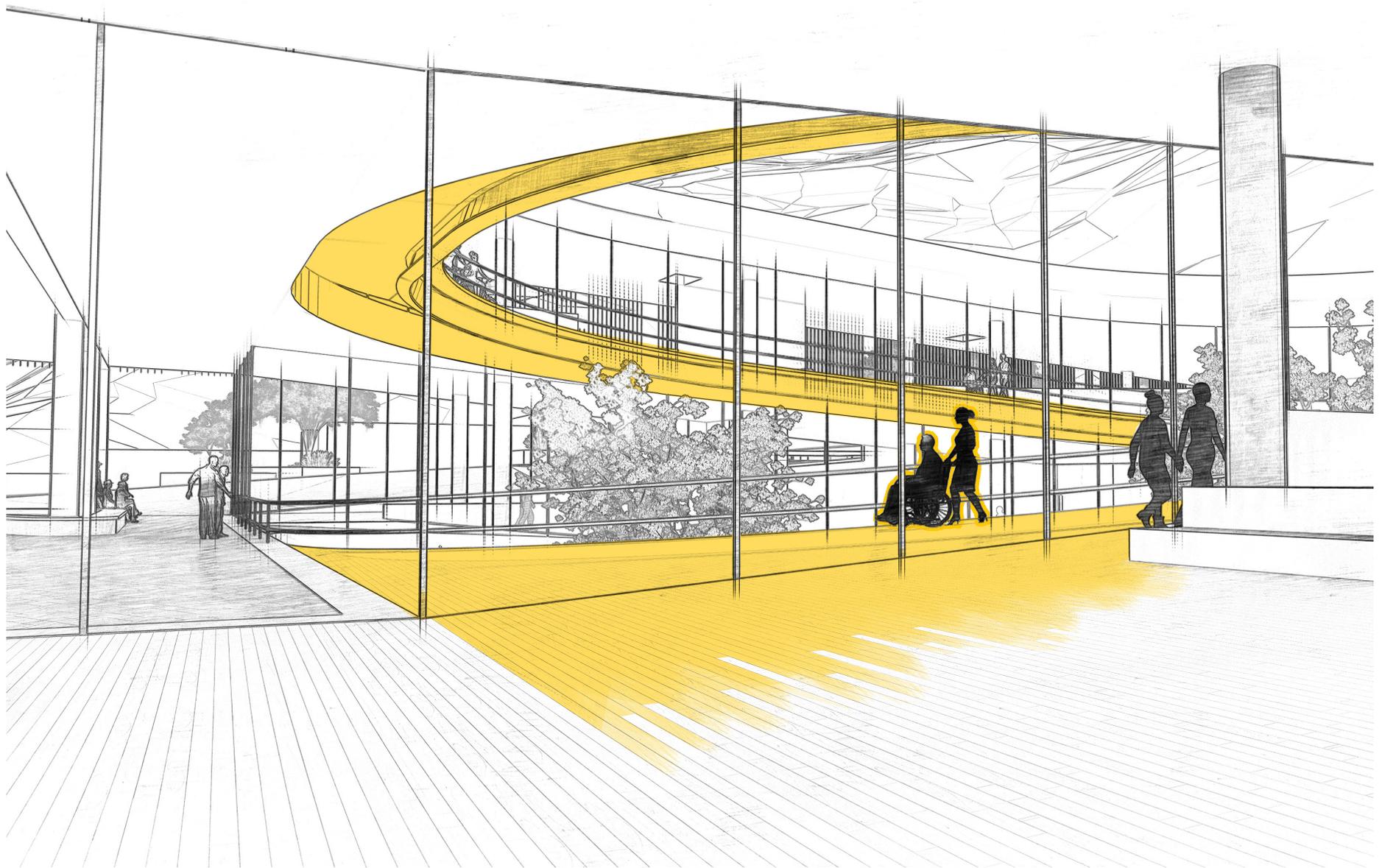
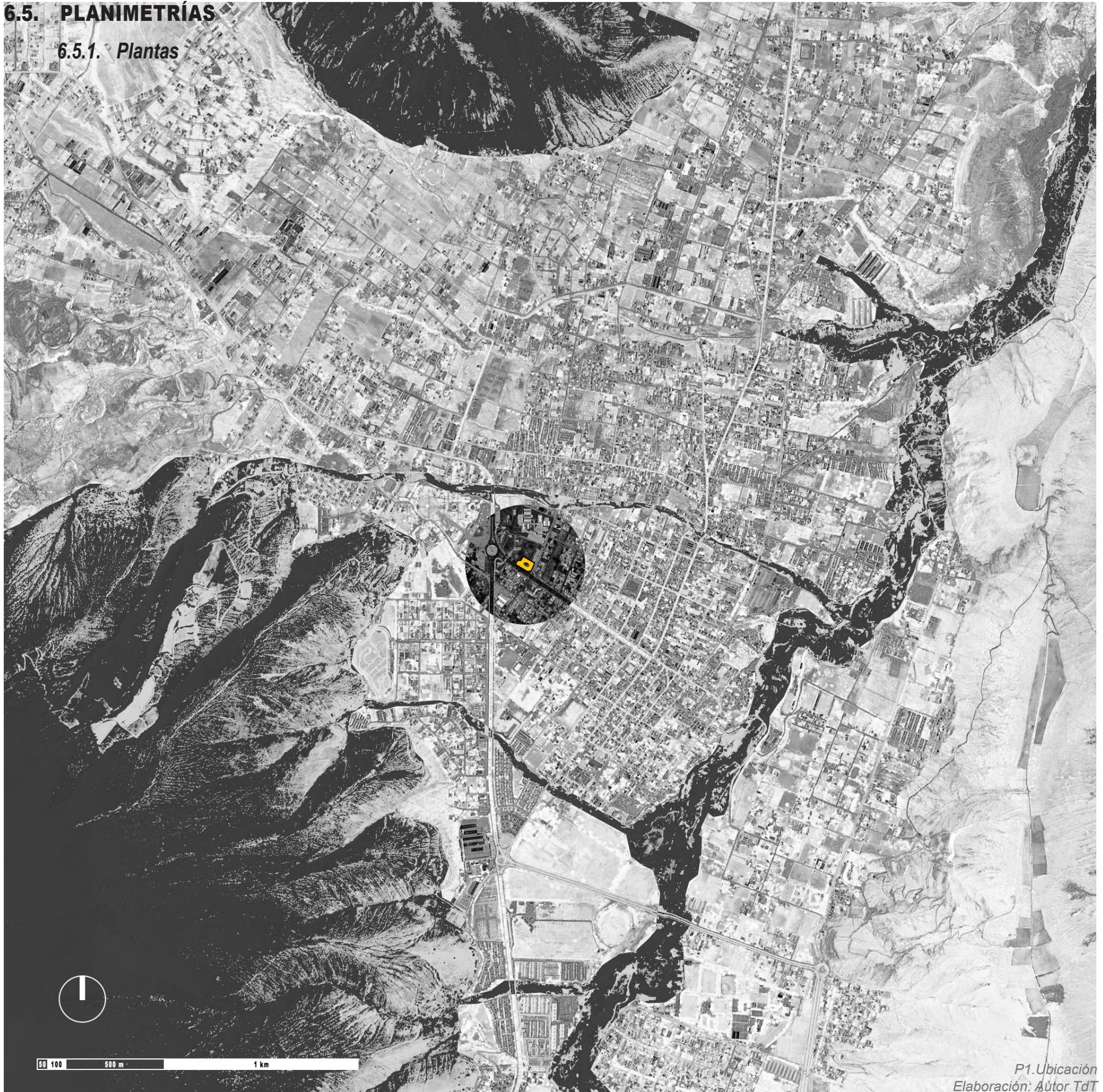


Fig 156. Corte y Perspectiva de la rampa pública
Elaboración: Autor TdT

6.5. PLANIMETRÍAS

6.5.1. Plantas

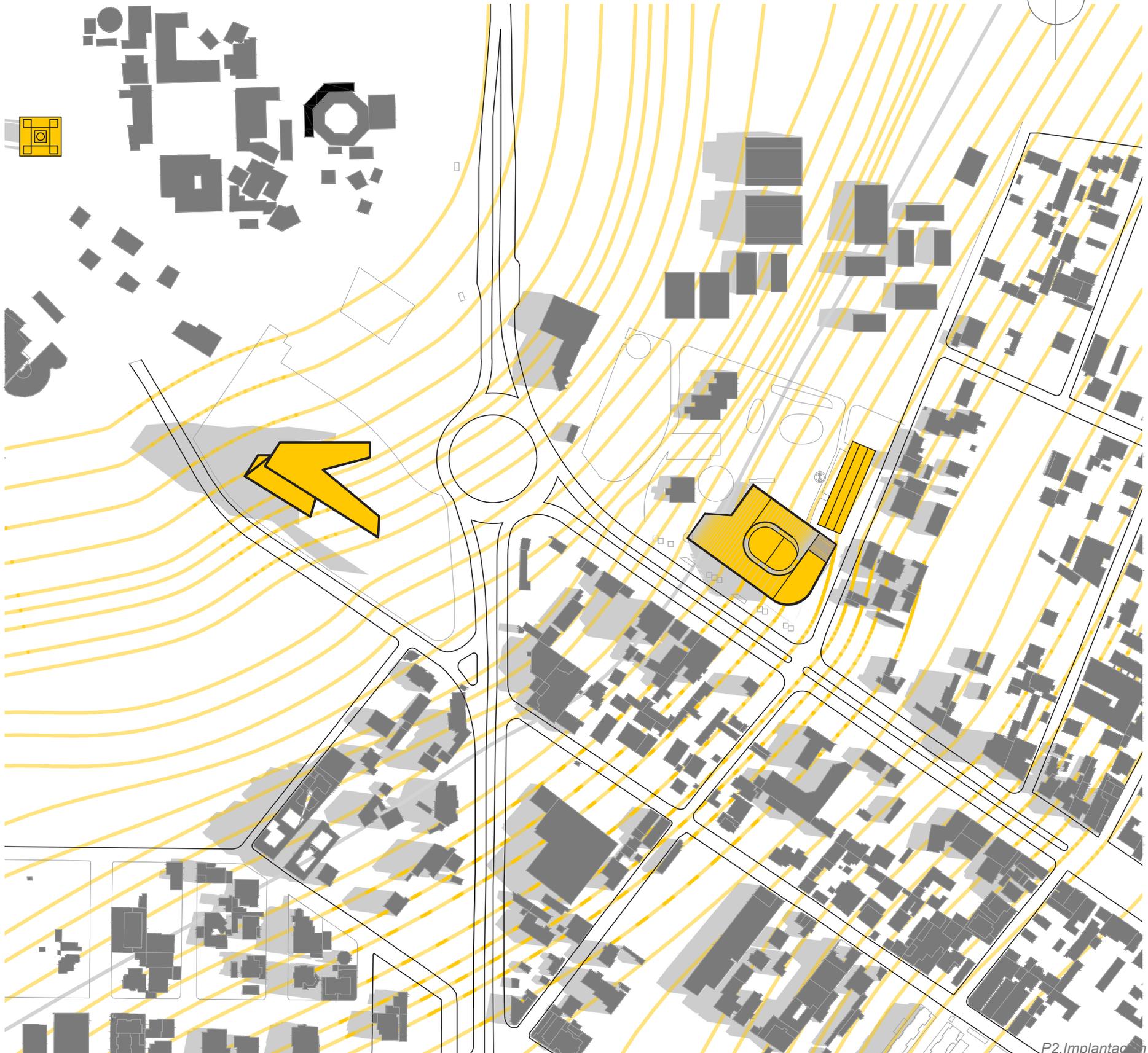
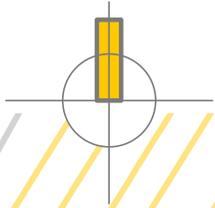


P1.Ubicación
Elaboración: Autor TdT

0 20 50 100 200

IMPLANTACIÓN

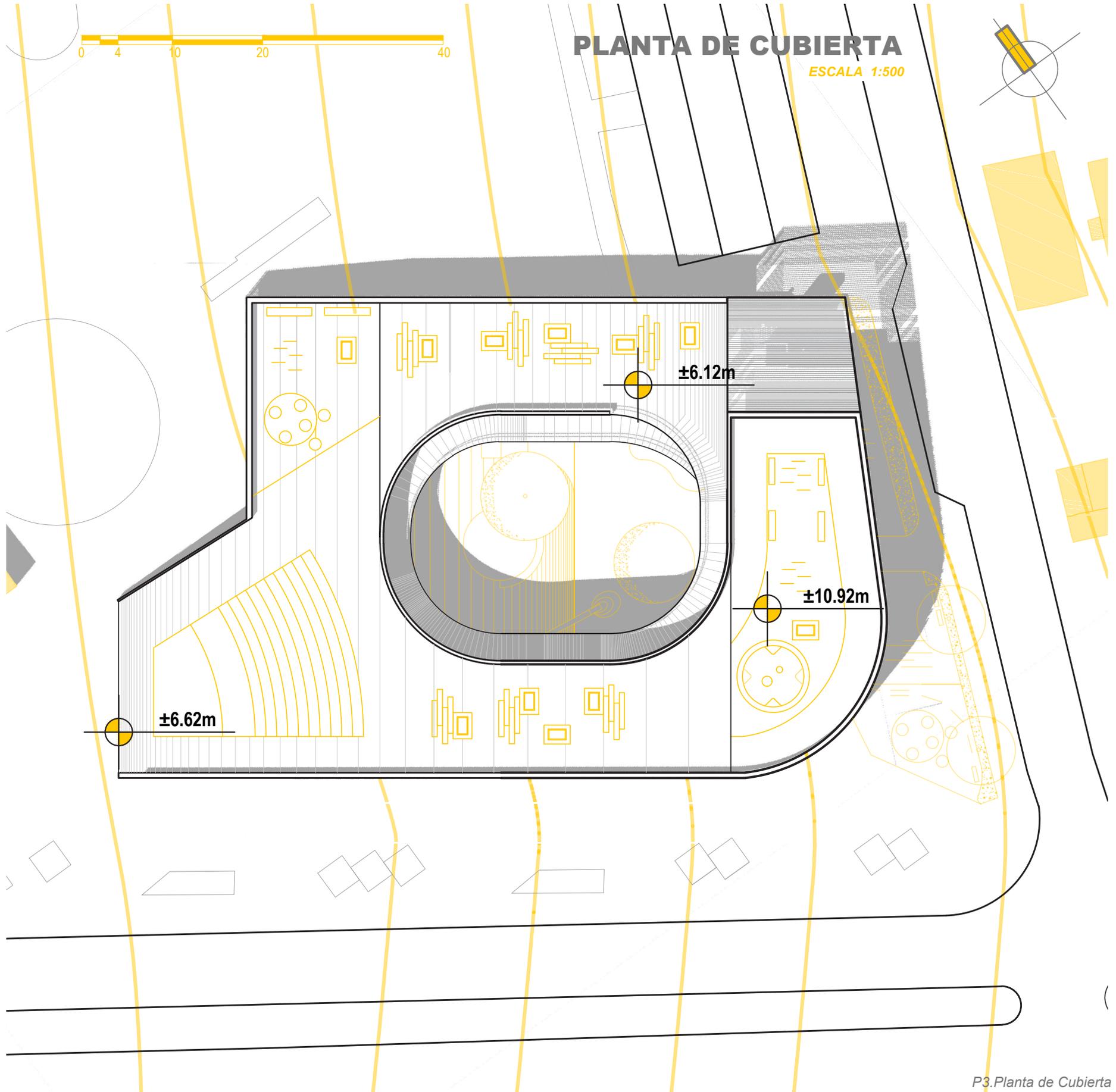
Escala Gráfica



P2. Implantación
Elaboración: Autor TdT

PLANTA DE CUBIERTA

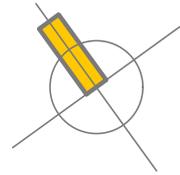
ESCALA 1:500



P3.Planta de Cubierta
Elaboración: Autor TdT

SUBSUELO

ESCALA 1:400

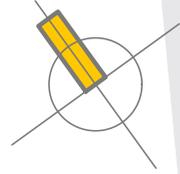


- 1. Playground Primera Infancia
- 2. 'Aula' Primera Infancia
- 3. Cocina
- 4. Área de estudio
- 5. 'Aula' Primera Infancia
- 6. Zona de Juego
- 7. 'Aula' Primera Infancia
- 8. Espacio Equipo Multidisciplinar
- 9. Bodega
- 10. Aula de Capacitaciones
- 11. Cuarto Técnico
- 12. Bodega

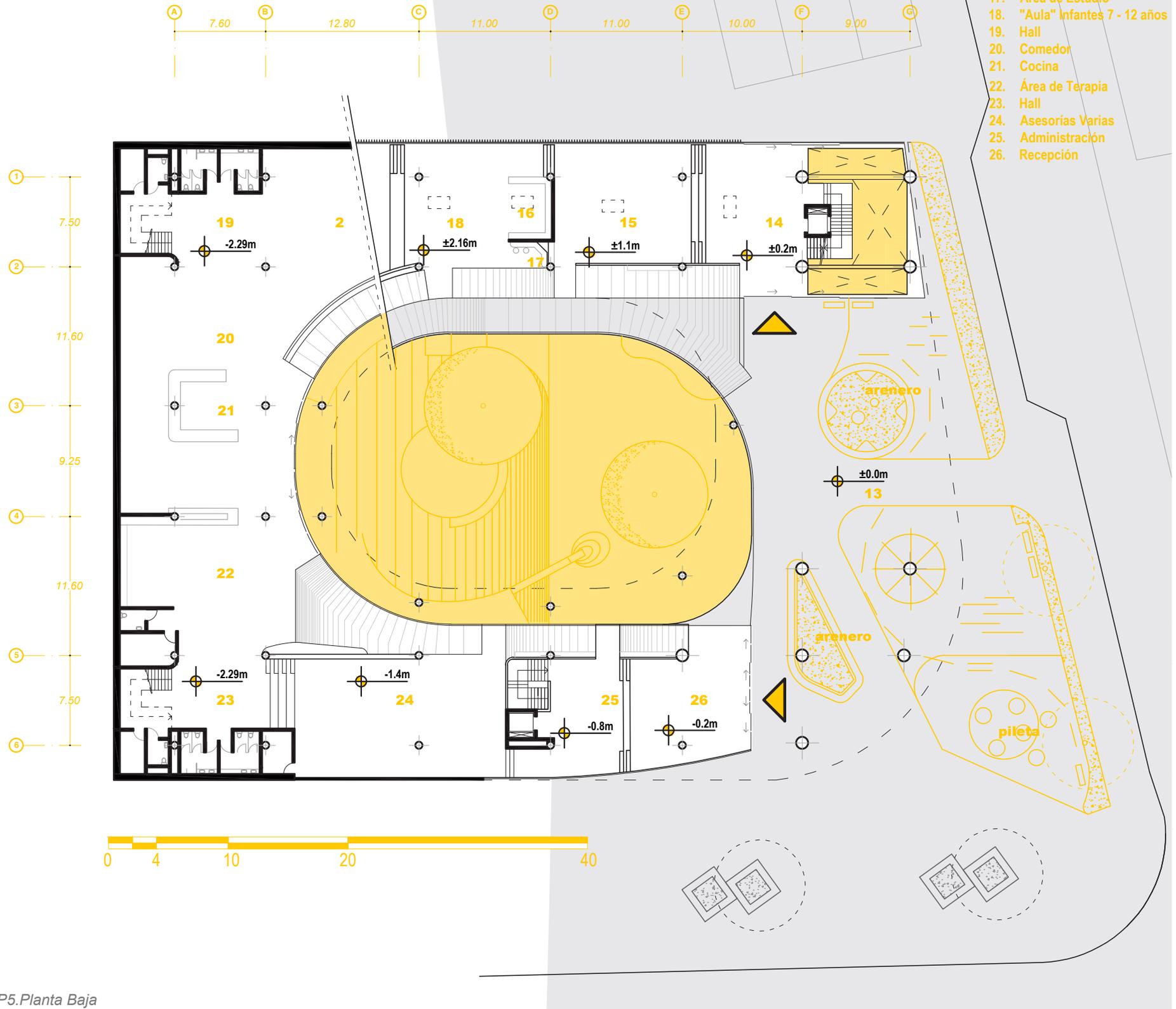
P4.Subsuelo

PLANTA BAJA

ESCALA 1:400



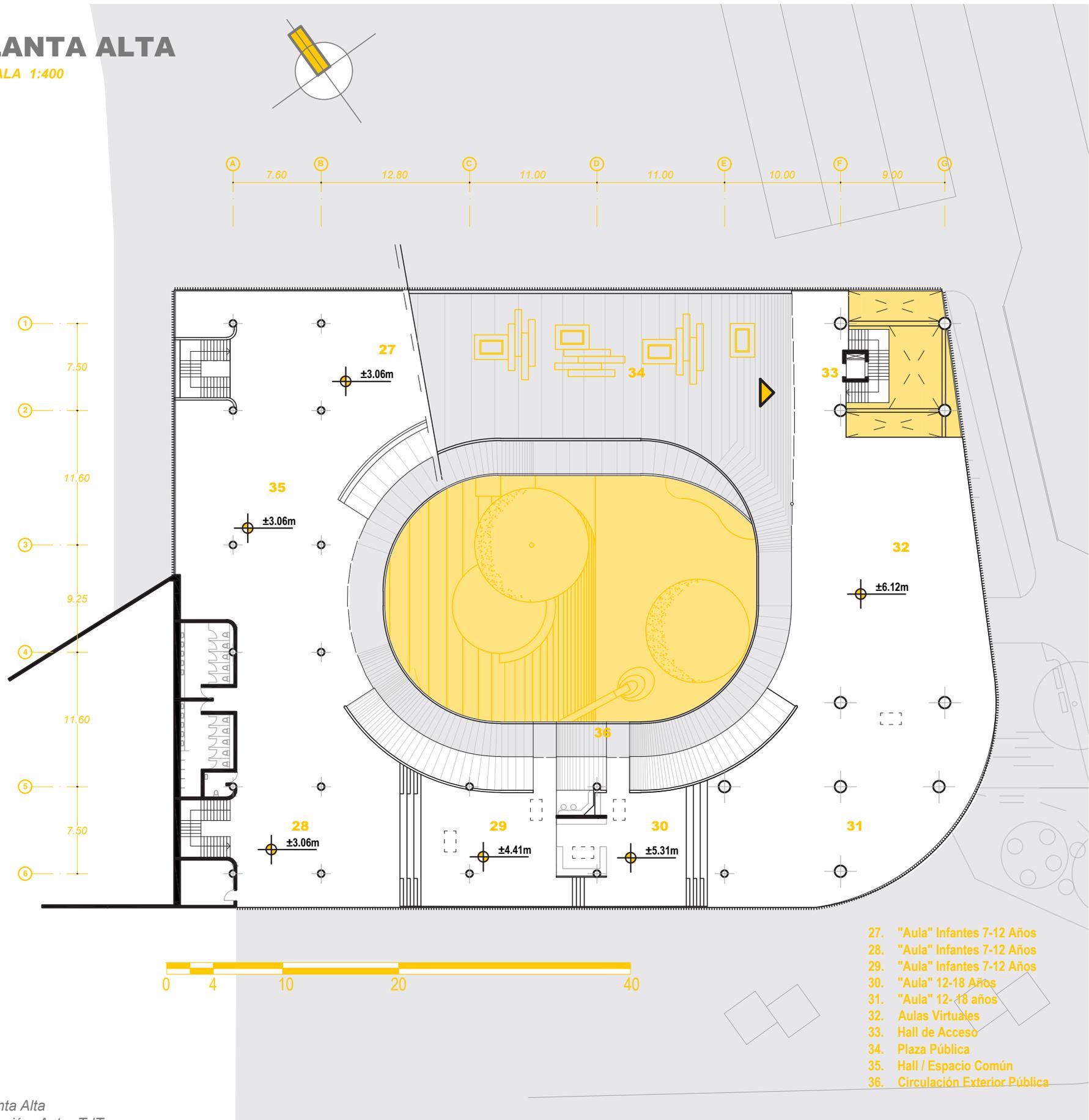
- 13. Playground Público
- 14. Recepción Área Pedagógica
- 15. Administración
- 16. Cocina
- 17. Área de Estudio
- 18. "Aula" Infantes 7 - 12 años
- 19. Hall
- 20. Comedor
- 21. Cocina
- 22. Área de Terapia
- 23. Hall
- 24. Asesorías Varias
- 25. Administración
- 26. Recepción



P5.Planta Baja
Elaboración: Autor TdT

PLANTA ALTA

ESCALA 1:400

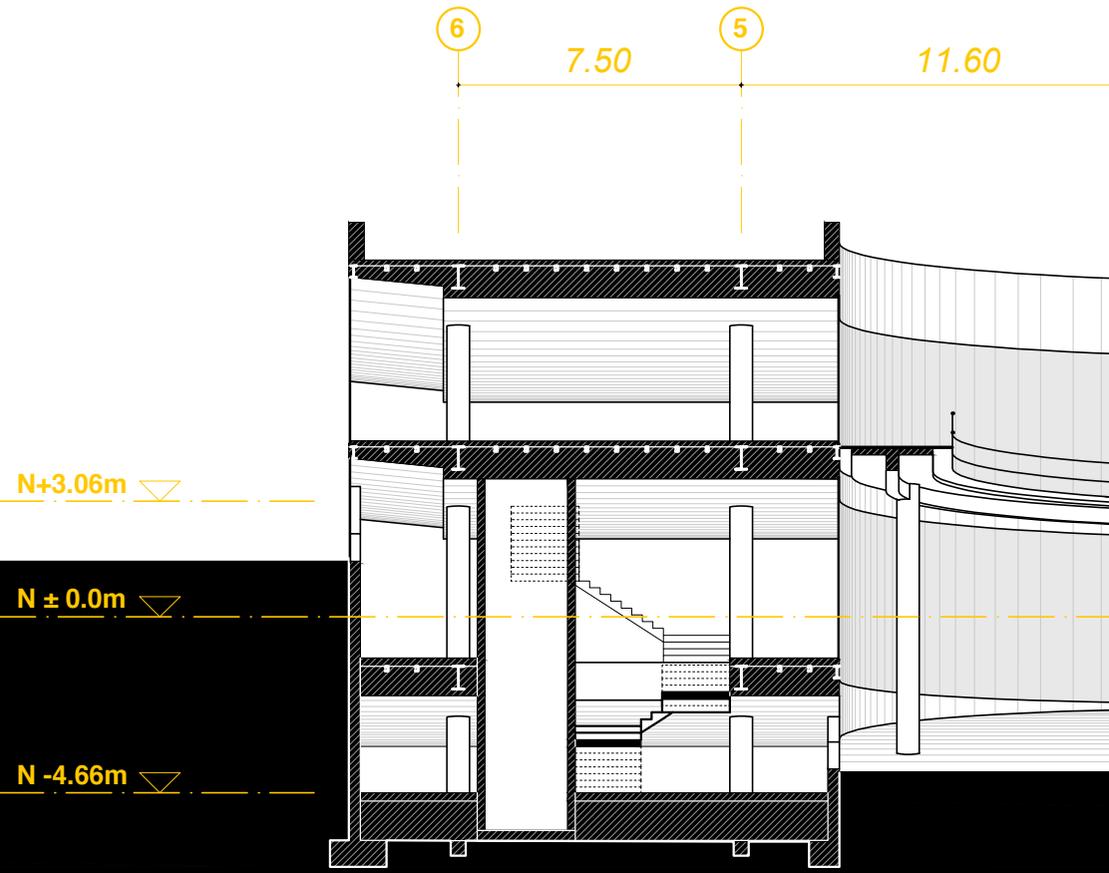


- 27. "Aula" Infantes 7-12 Años
- 28. "Aula" Infantes 7-12 Años
- 29. "Aula" Infantes 7-12 Años
- 30. "Aula" 12-18 Años
- 31. "Aula" 12-18 años
- 32. Aulas Virtuales
- 33. Hall de Acceso
- 34. Plaza Pública
- 35. Hall / Espacio Común
- 36. Circulación Exterior Pública

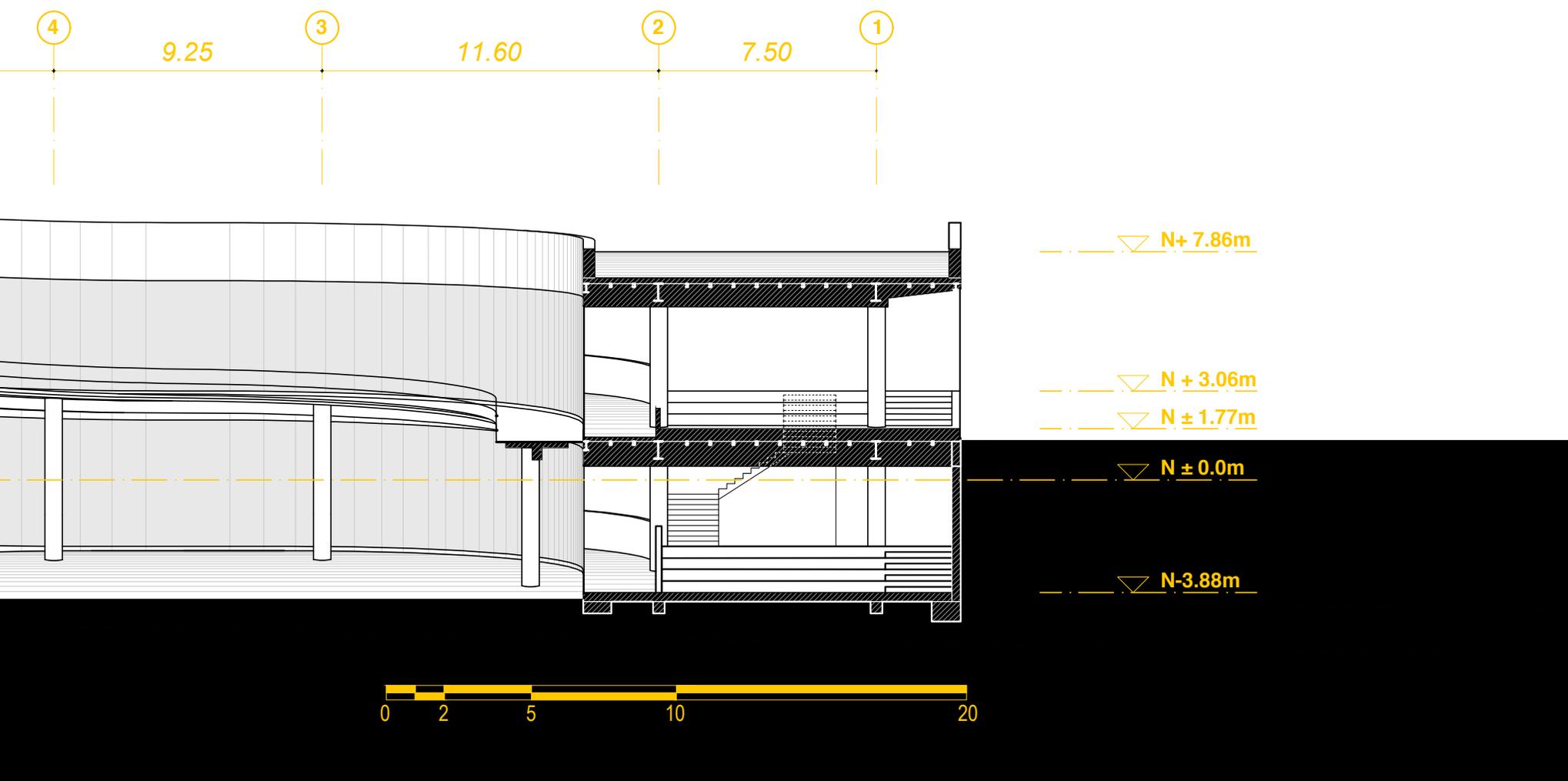
P6.Planta Alta
Elaboración: Autor TdT

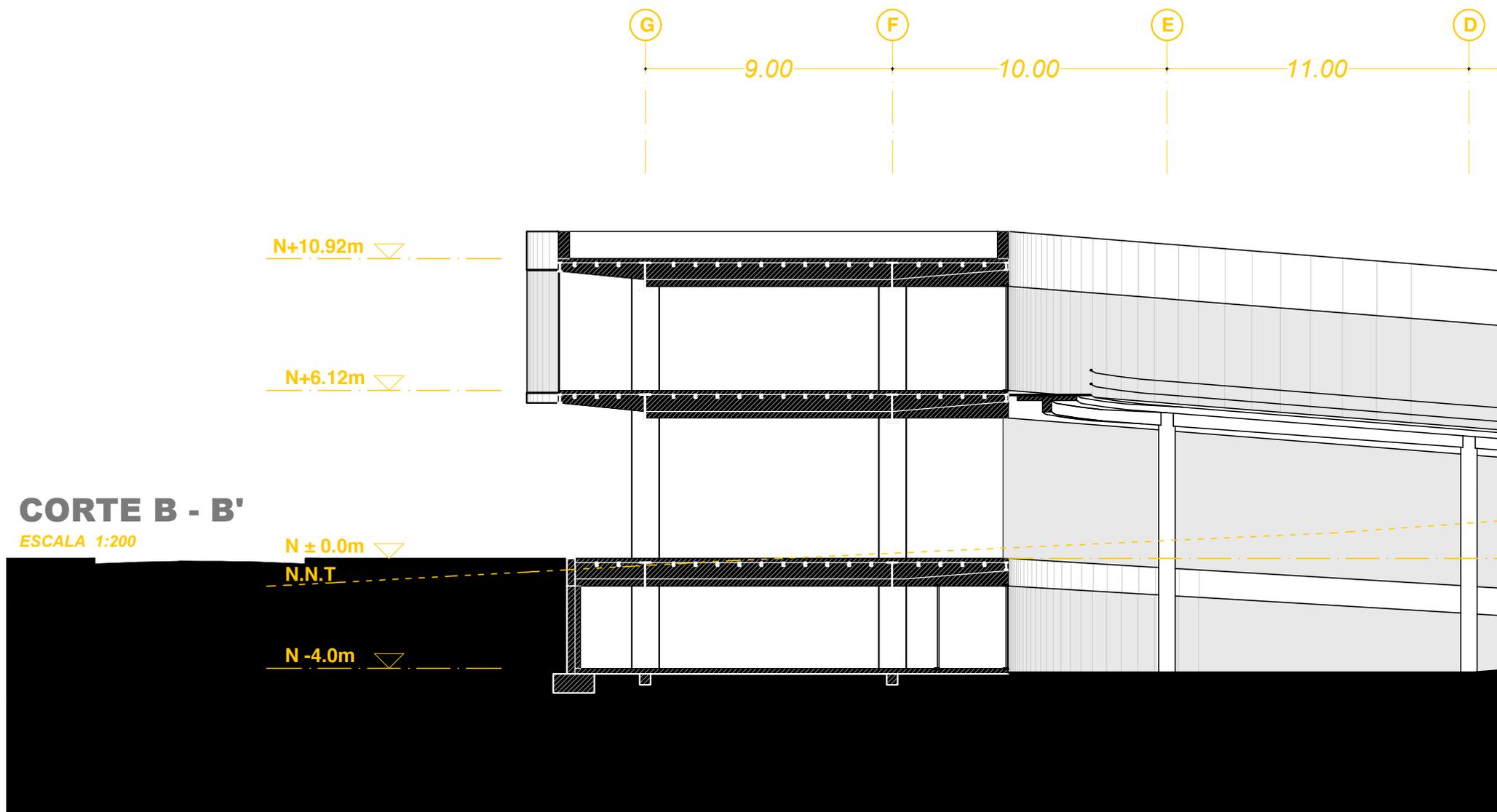
6.5.2. Cortes y Fachadas

CORTE A - A'
ESCALA 1:200

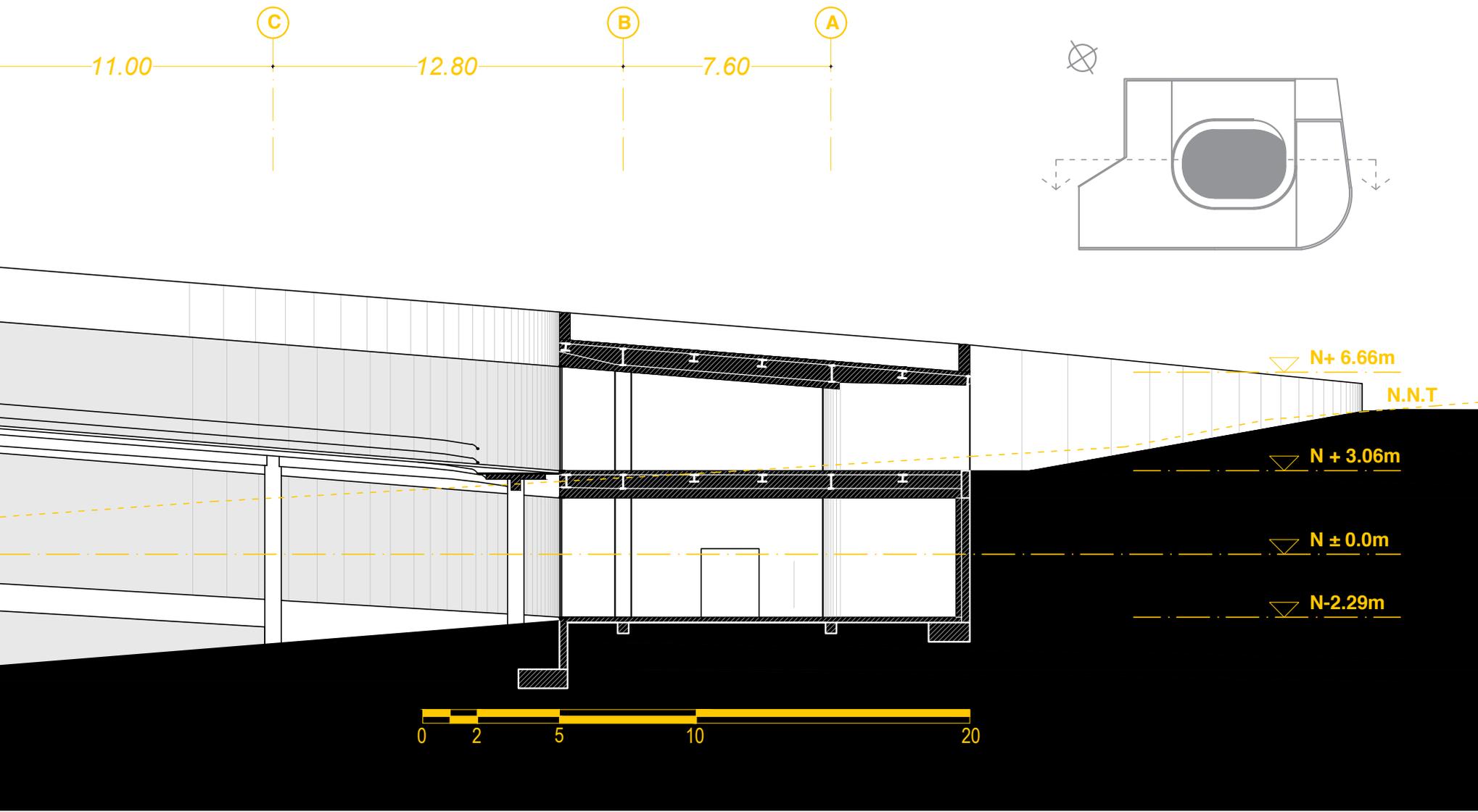


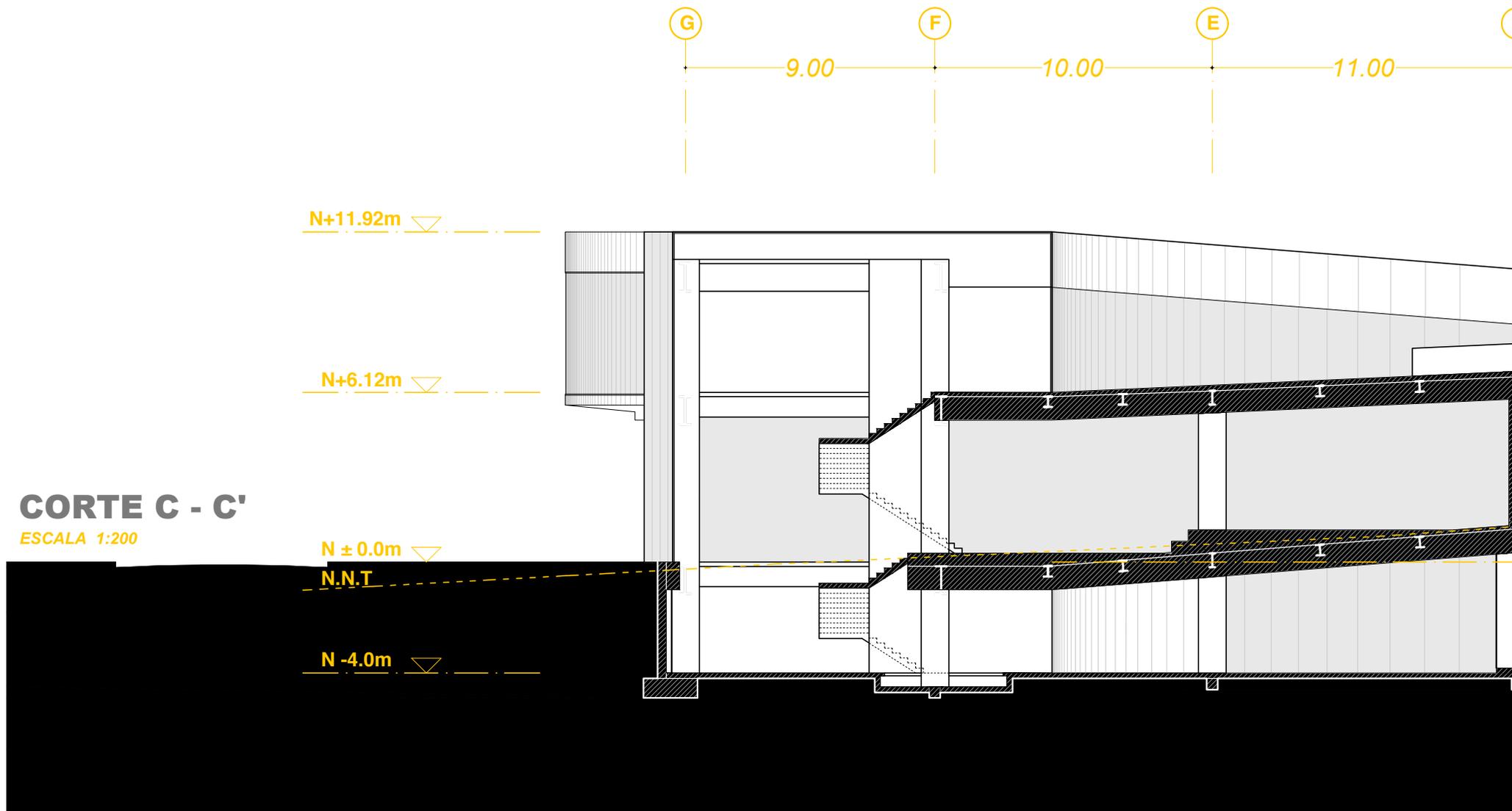
P7. Corte A-A'
Elaboración: Autor TdT



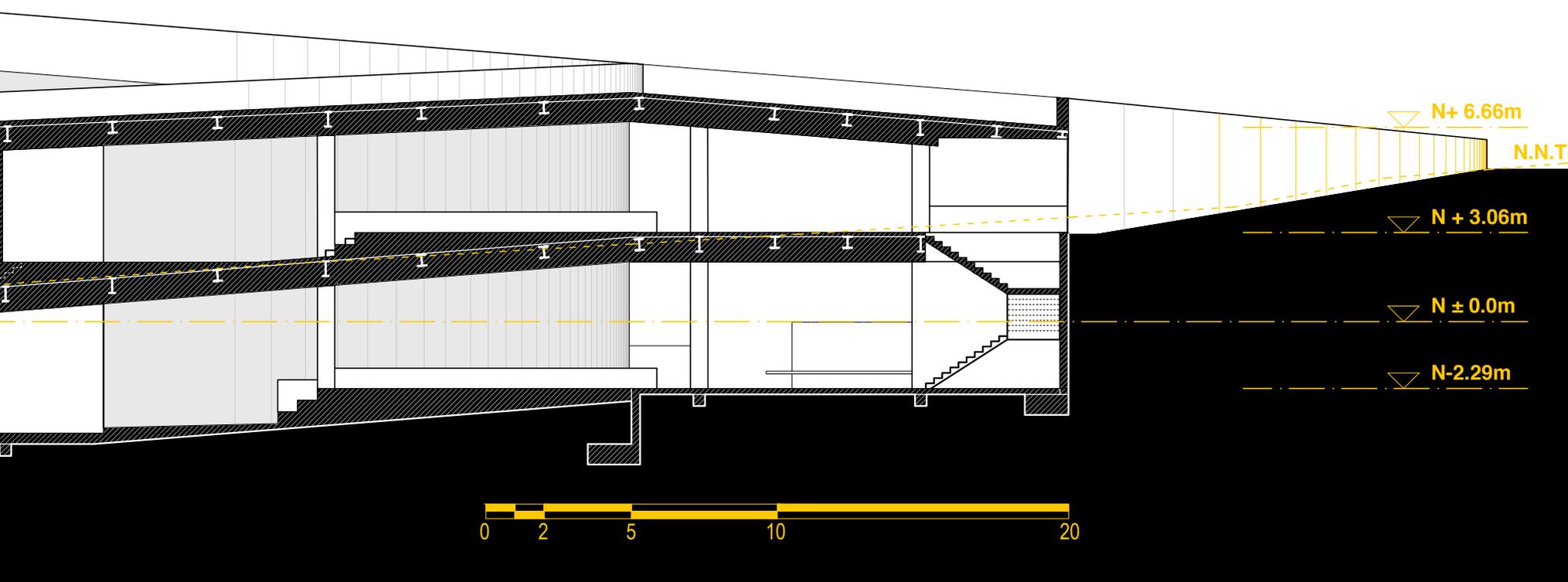
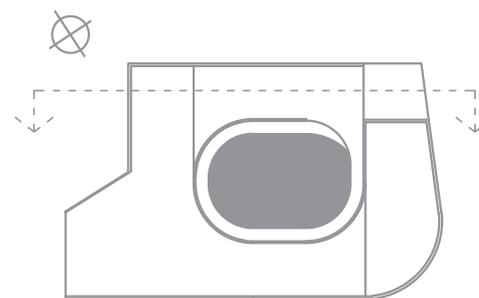


P8. Corte B-B'
 Elaboración: Autor TdT



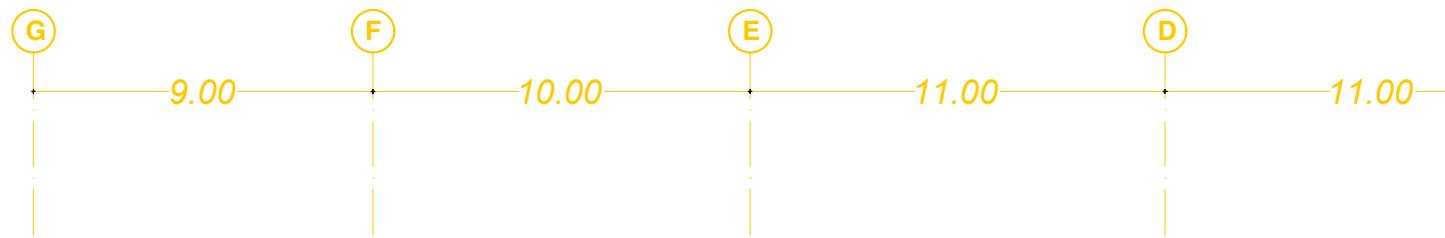
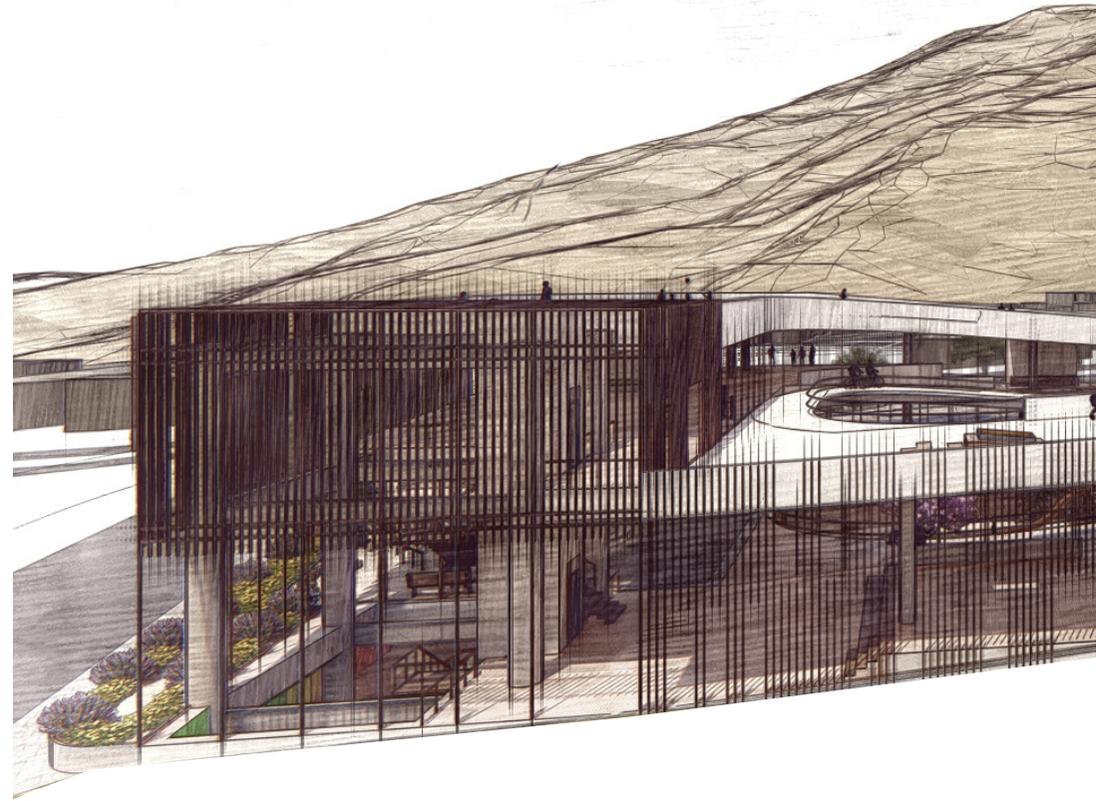


P9. Corte C-C'
 Elaboración: Autor TdT



6.5.3. Fachadas

P10. Fachada y perspectiva Norte
Elaboración: Autor TdT



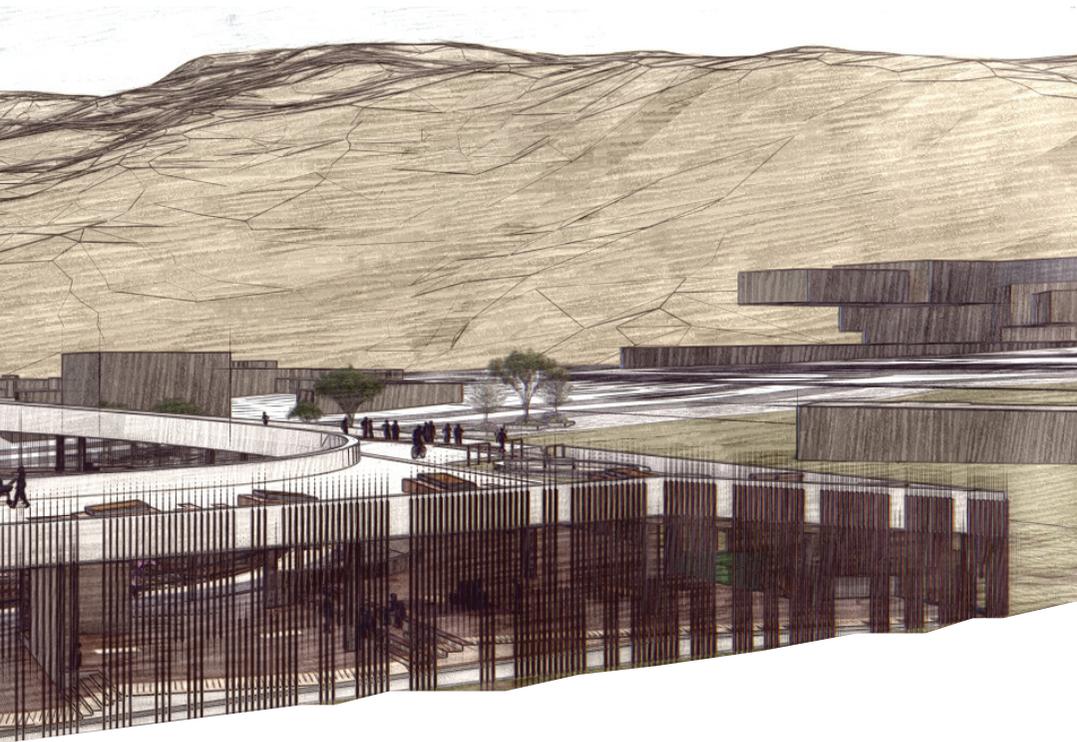
N+11.91m

N+6.01m

N ± 0.0m

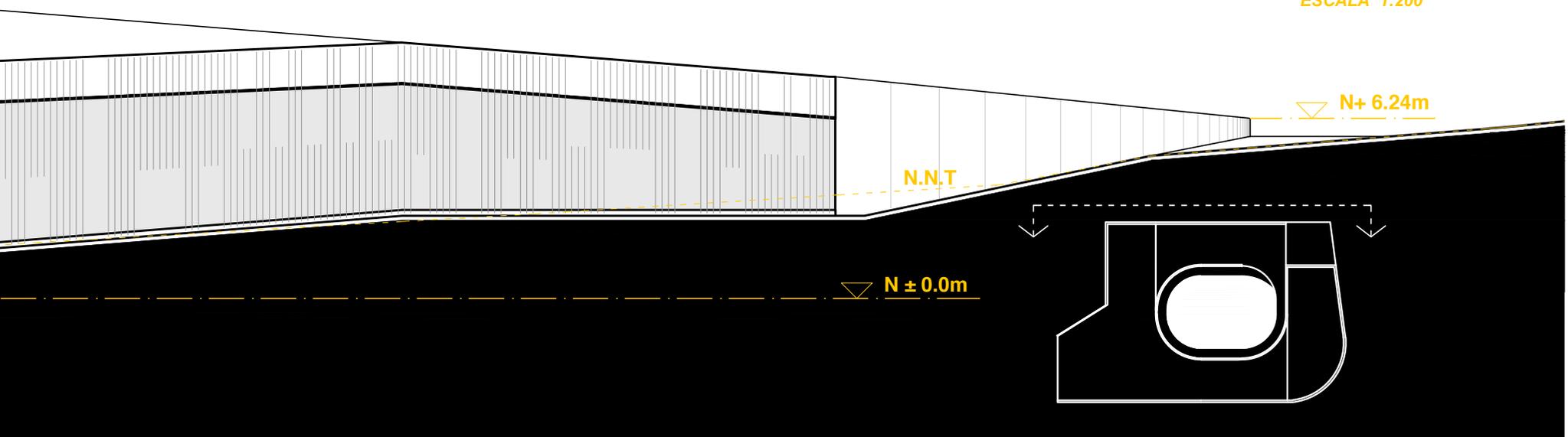
N.N.T



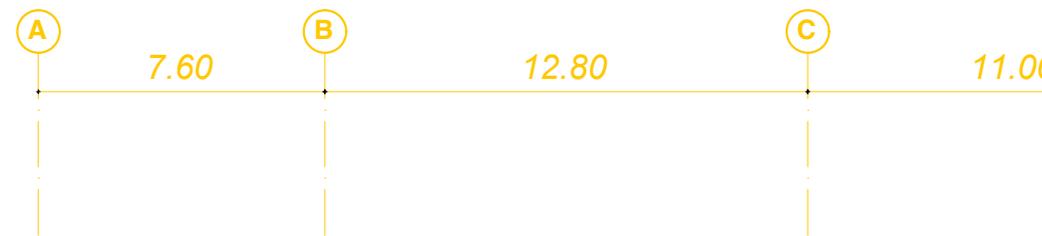
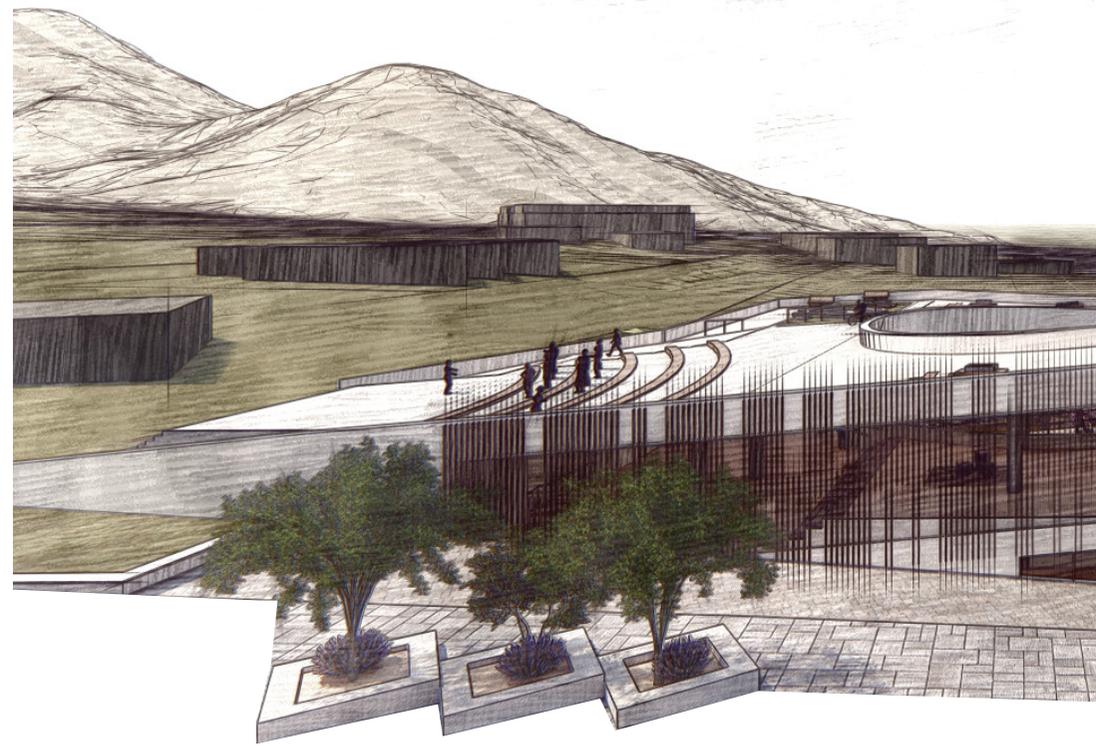


FACHADA NORTE

ESCALA 1:200

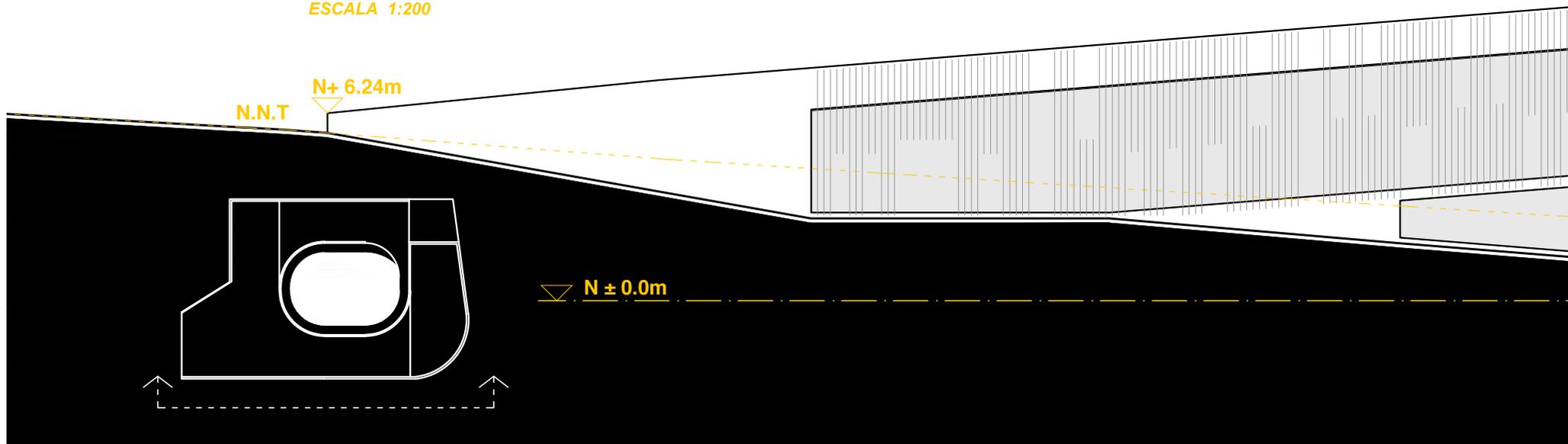


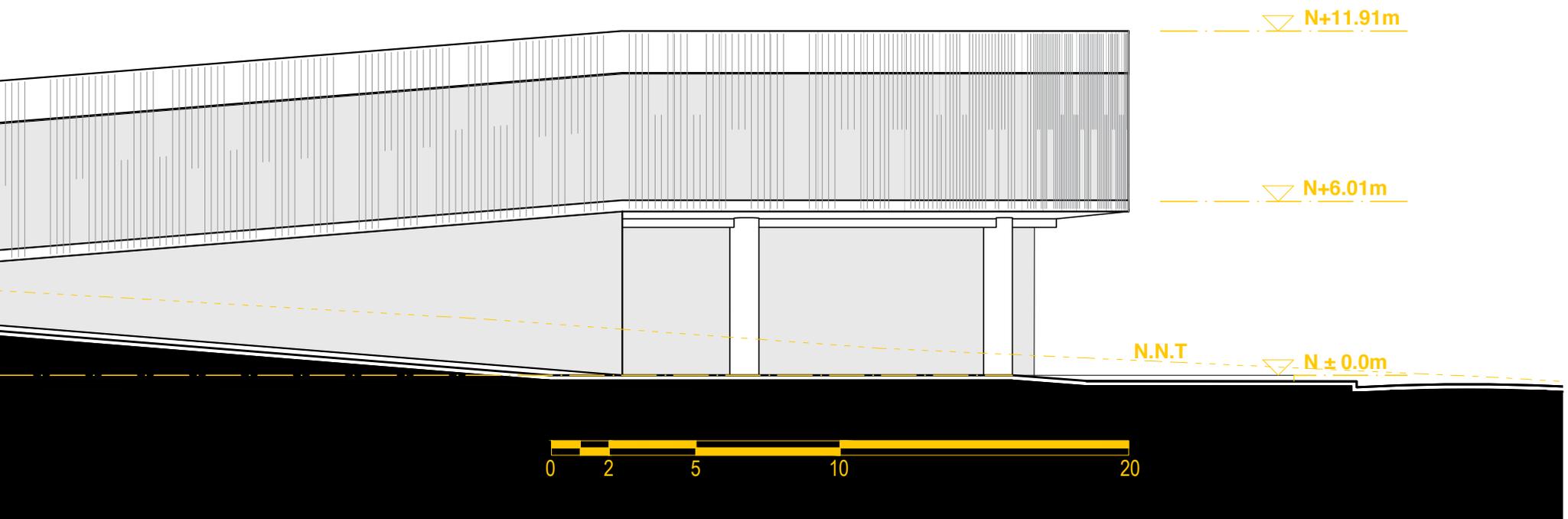
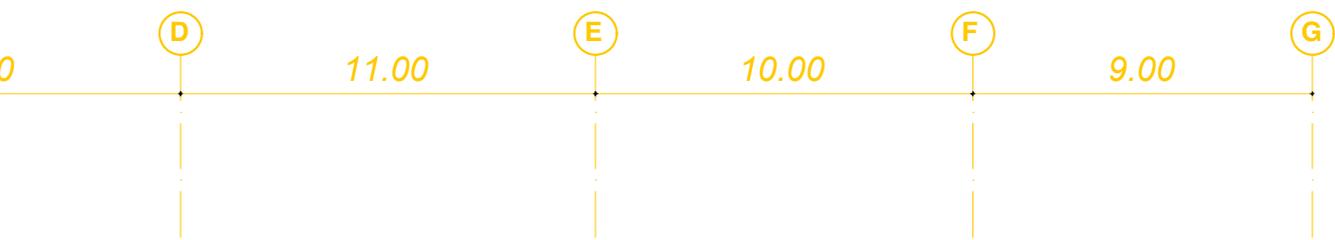
P11. Fachada y perspectiva Sur
Elaboración: Autor TdT



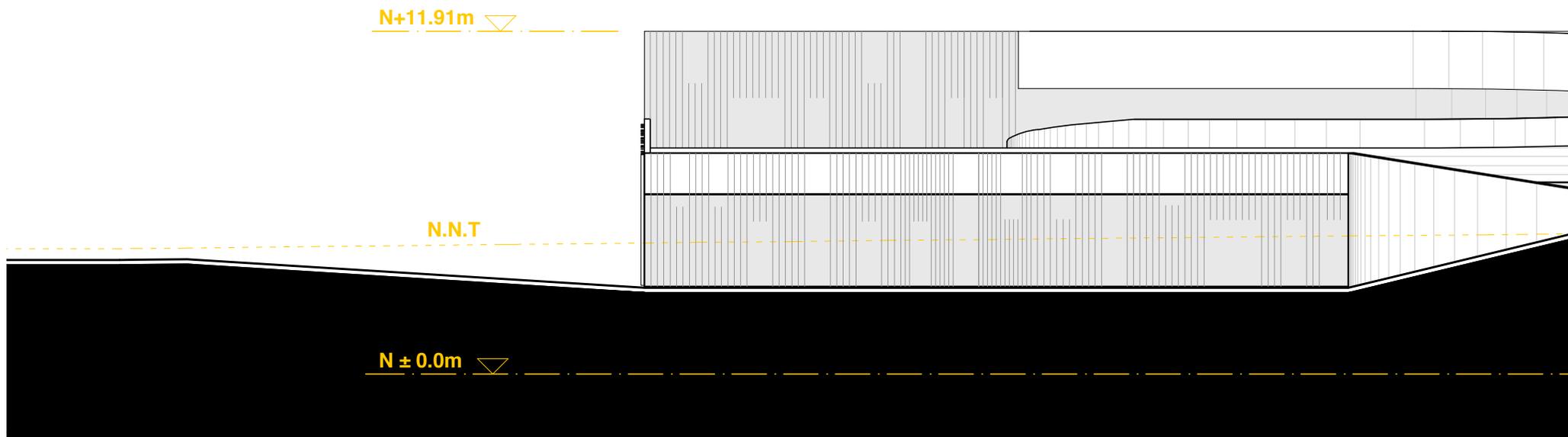
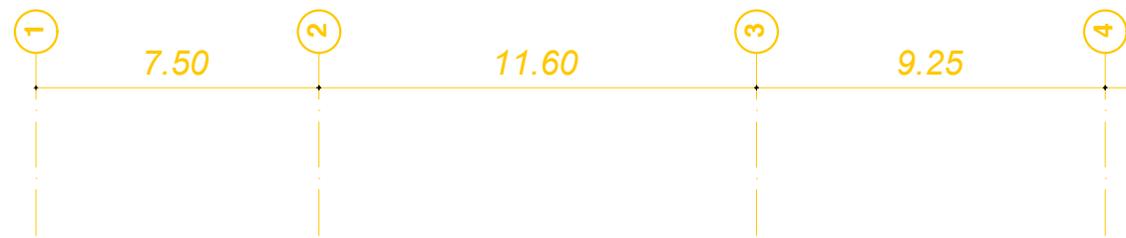
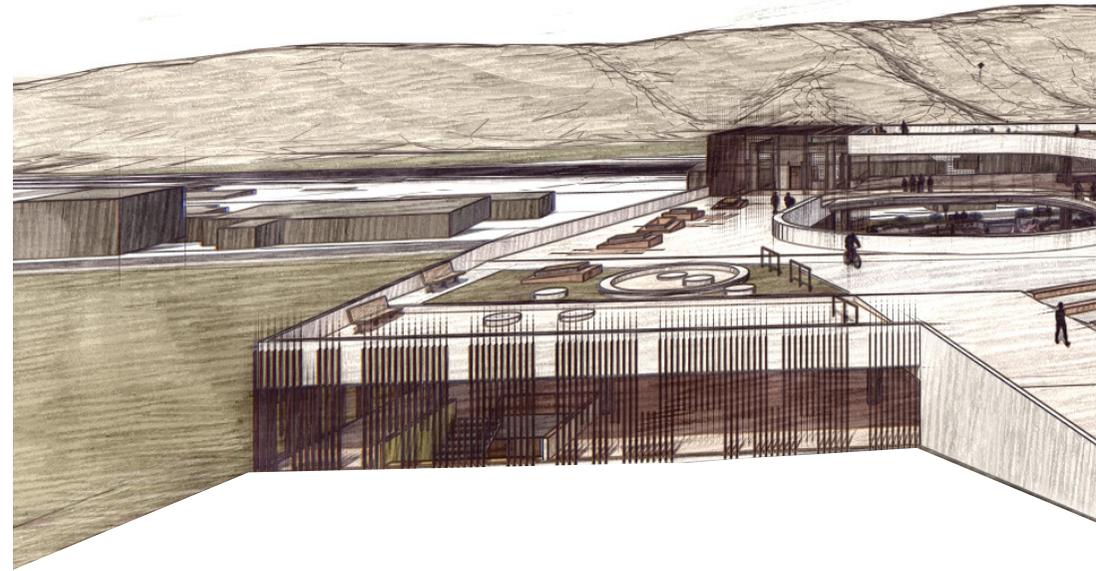
FACHADA SUR

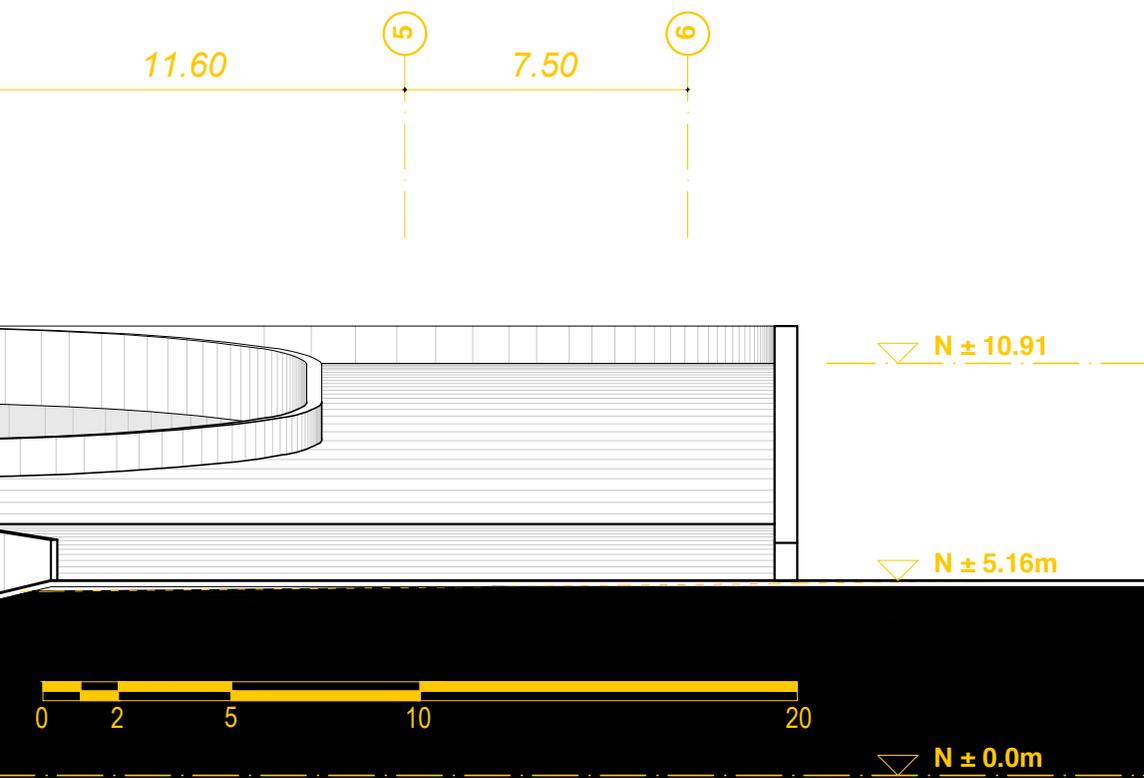
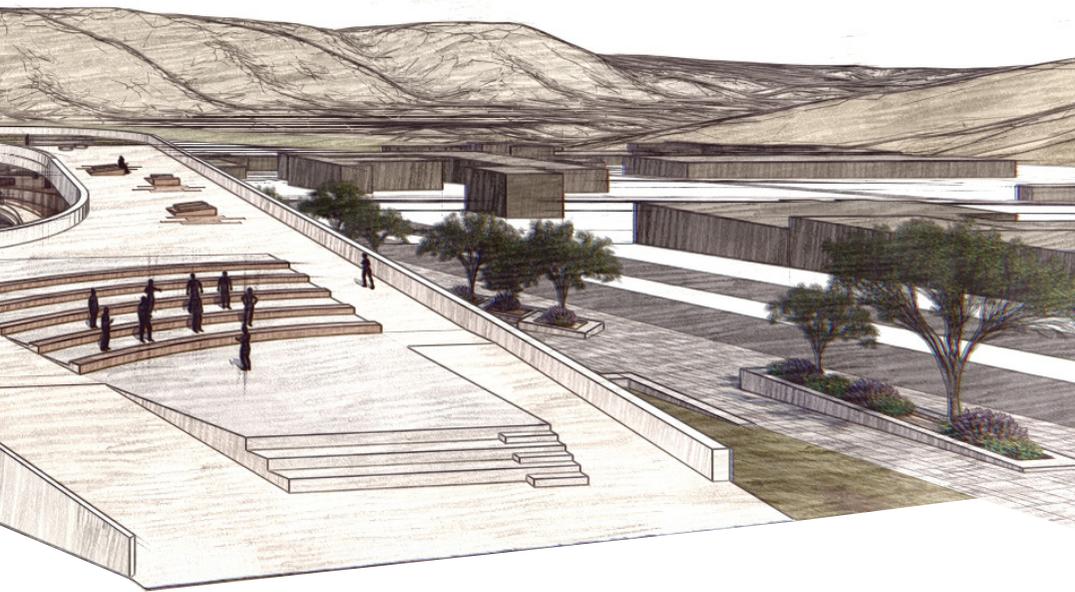
ESCALA 1:200





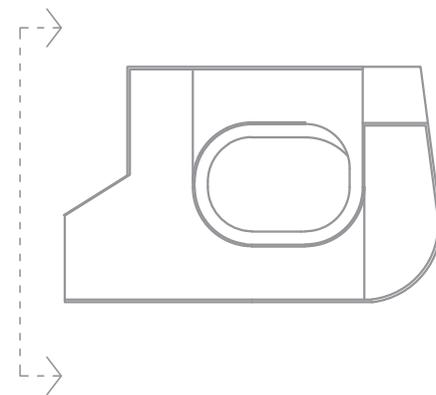
P12. Fachada y perspectiva Oeste
Elaboración: Autor TdT



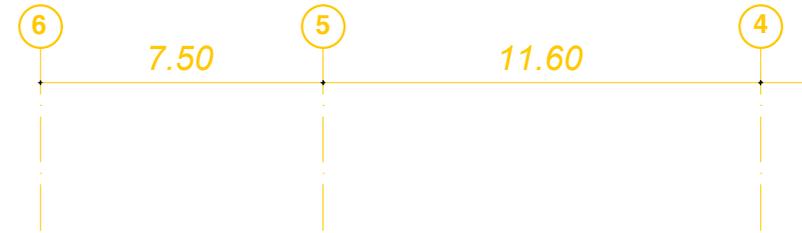
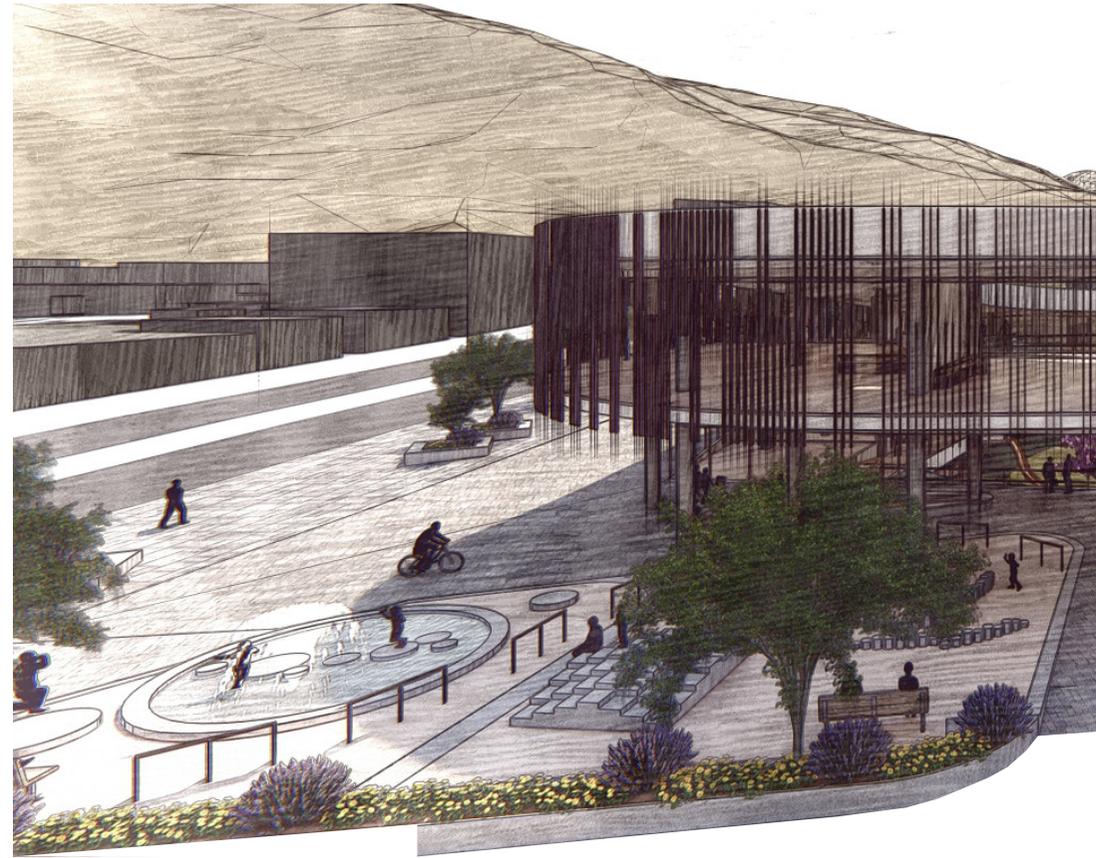


FACHADA OESTE

ESCALA 1:200



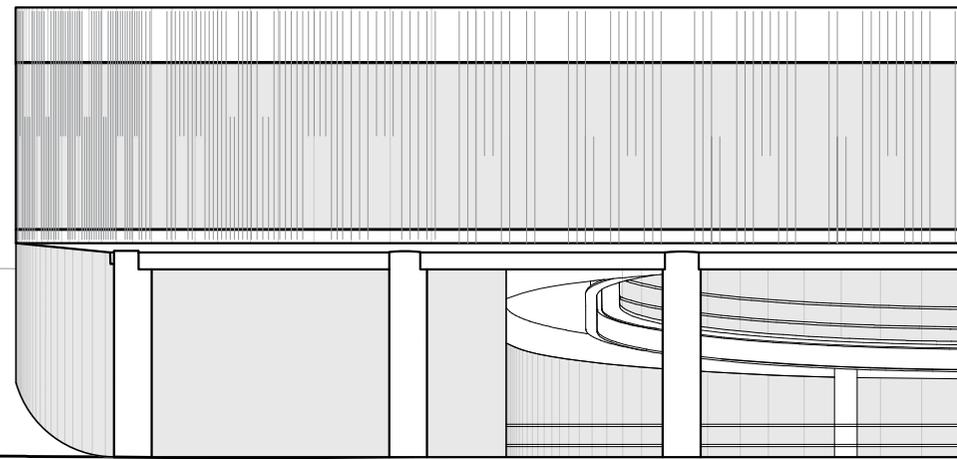
P13. Fachada y perspectiva Este
Elaboración: Autor TdT

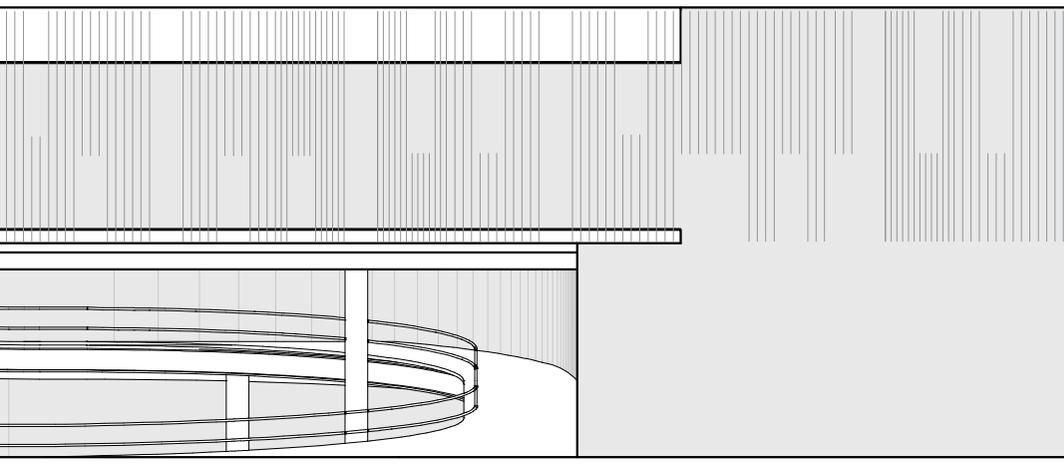
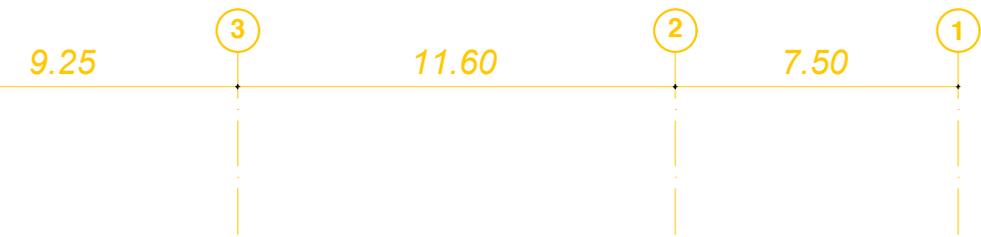


N+11.91m

N ± 5.16m

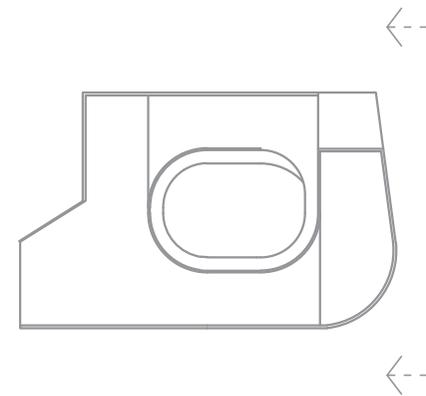
N ± 0.0m





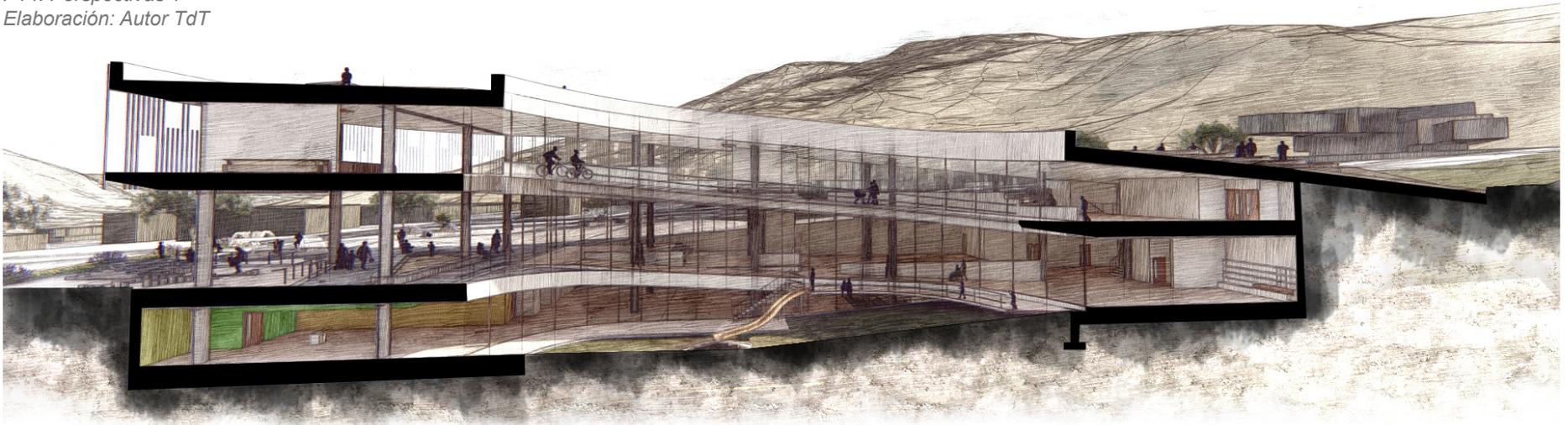
FACHADA ESTE

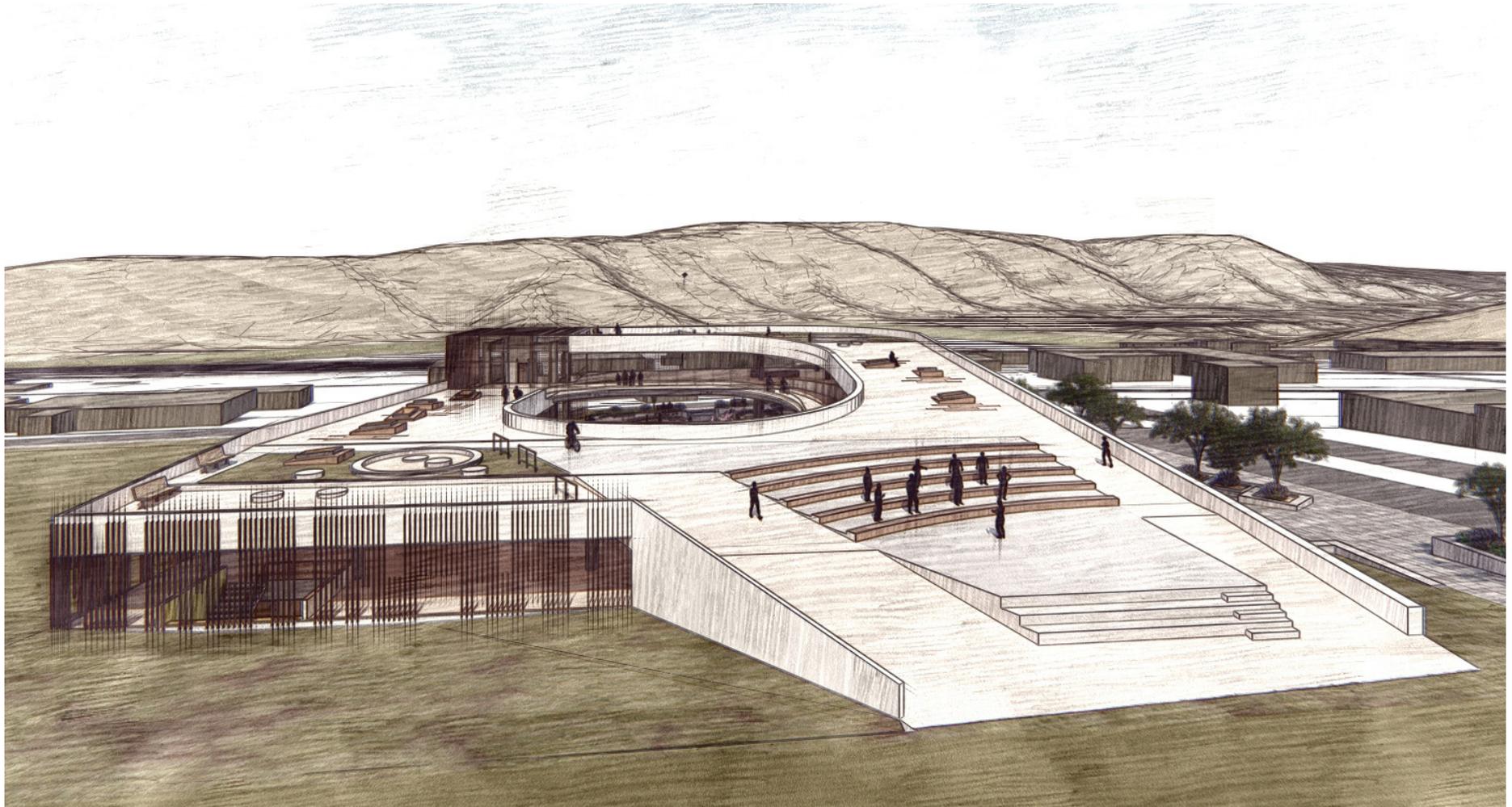
ESCALA 1:200



6.5.4. Perspectivas

P14. Perspectivas 1
Elaboración: Autor TdT









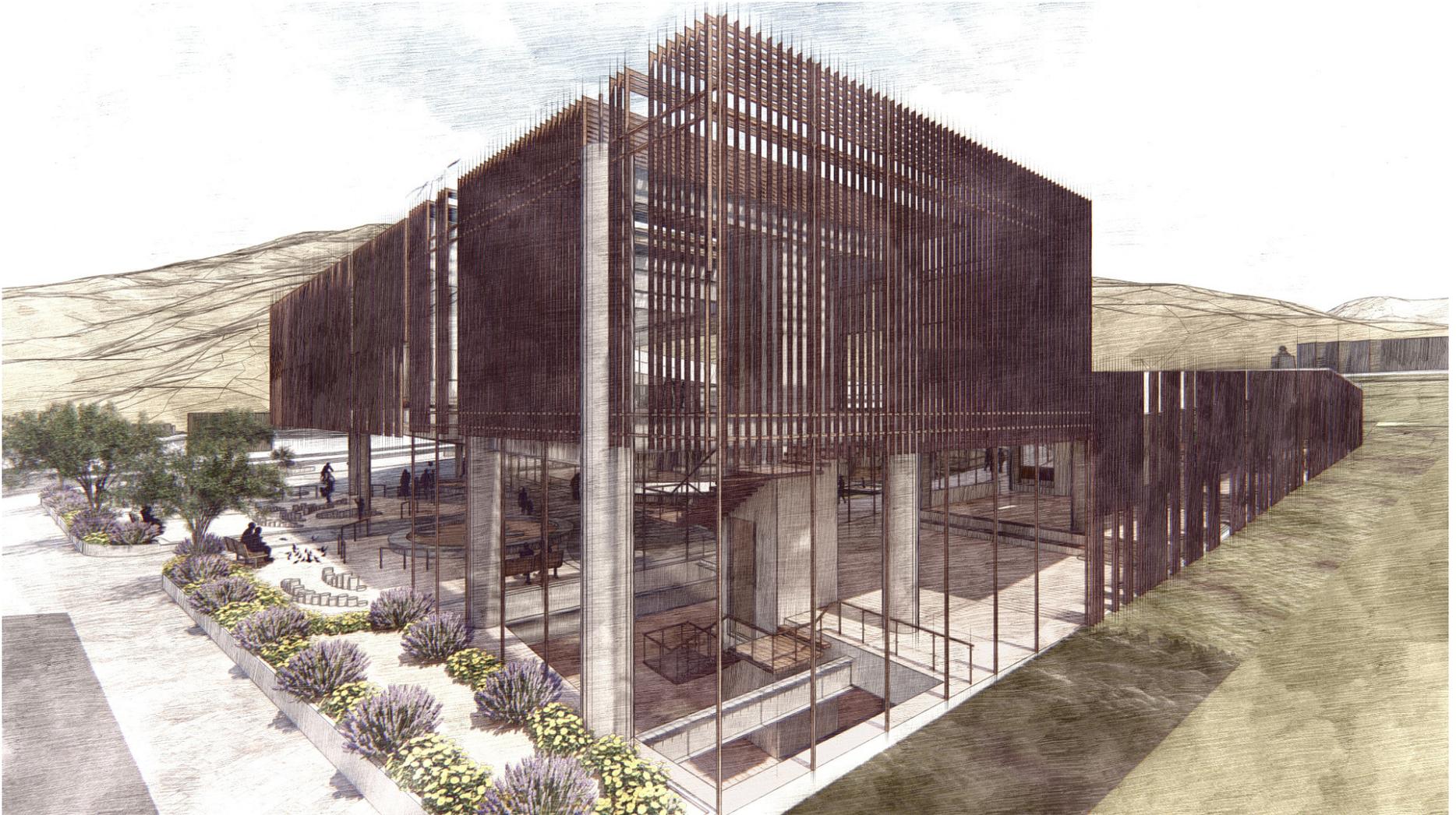
P18. Perspectiva Aula
Elaboración: Autor TdT



P19. Perspectivas Playground
Elaboración: Autor TdT



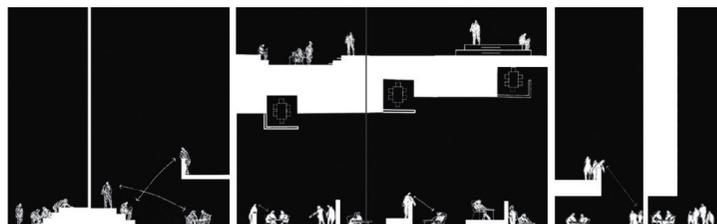
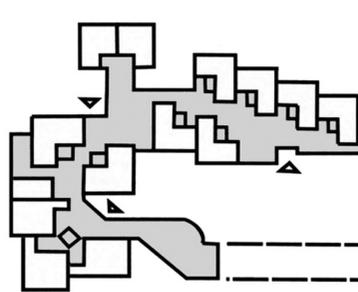
P20. Perspectiva Noreste
Elaboración: Autor TdT



P21. Perspectiva Noroeste
Elaboración: Autor TdT



6.6. MATRIZ DE EVALUACIÓN DE PARÁMETROS DE DISEÑO

Parámetro	Inclusión social y Educativa	Equipamiento Educativo
Marco Teórico	<p>NNA migrantes viven procesos de integración y segregación, reconfigurando sus identidades</p> <p>Educación para NNA en condición de movilidad garantizada en ODS, Código Niñez y Adolescencia y Ministerio de Educación</p> <p>Desatención de patrones de desigualdad contribuye a la permanencia de los esquemas de exclusión</p> <p>Acceso al sistema escolar para los niños de familias migrantes es parte fundamental de un proyecto migratorio exitoso</p>	<p>Metodologías pedagógicas que incluyen el diseño del espacio como parte constitutiva e irrenunciable de un nuevo modo de considerar al niño</p> 
Marco Referencial	<p>Herman Hertzberger</p> <p>Apollo Schools</p> <p>Montessori School</p> <p>Extended Schools</p>  	<p>Takeharu Tezuka - Fuji Kindertgarden</p> 
Proyecto Integral	 <p>Metodo pedagógico que integre al niño que no puede acceder al sistema educativo por condiciones sociales, económicas.</p> <p>Adicional, alternativa de Inclusión educativa para niños en condición de movilidad que esperan desde 3 meses a un año un cupo para acceder a escuelas en la capital.</p>	<p>El proyecto arquitectónico esta conformado por varias áreas educativas, destinadas a niños de varias edades o a familiares de los mismos, en espacios integrados al programa arquitectónico.</p> <p>Equipamiento destinado a la inclusión y continuidad educativa de NNA que no tienen los medios de vida para acceder a la educación regular. Adaptando un pensum de estudios paralelo al sistema educativo ecuatoriano mediante educación presencial y virtual.</p> 

Condición de Movilidad

Espacios de Superación

Espacios de Capacitación

Maggie's Centre

El objetivo de estos proyectos es brindar espacios con un tono doméstico, para que las personas obtengan apoyo emocional, social y práctico durante los momentos difíciles.

Las formas arquitectónicas pueden tener un impacto para animar a los visitantes a tomar el primer paso para entrar y recibir el apoyo que necesita. Siempre enfocado en romper las barreras, apoyar a la gente que busca ayuda y que esta nerviosa, a hacer mas fácil el proceso.

Barts-Steven Holl

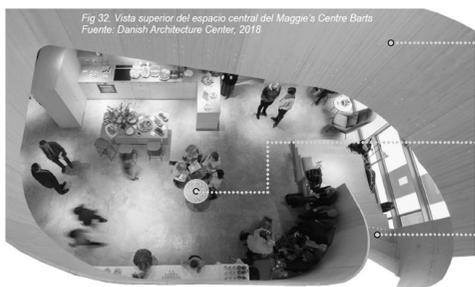


Fig 32. Vista superior del espacio central del Maggie's Centre Barts
Fuente: Danish Architecture Center, 2018

Gartnavel - OMA



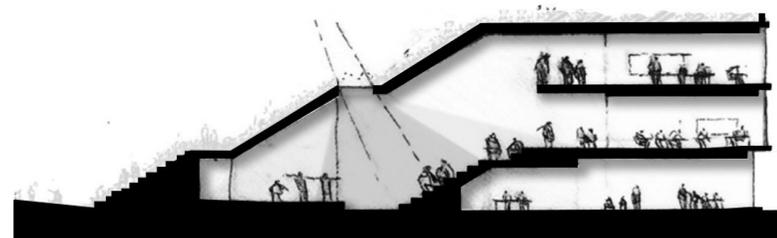
Replanteamiento de fundamentos de interculturalidad en el país Educación intercultural que contemple a comunidades que han llegado como parte de los movimientos migratorios.

Educación intercultural actual se enfoca a comunidades indígenas y de personas con discapacidad.

Falta de cupos en escuelas o la discriminación.

Desconocimiento del Acuerdo 337 y los procesos para la inclusión de migrantes

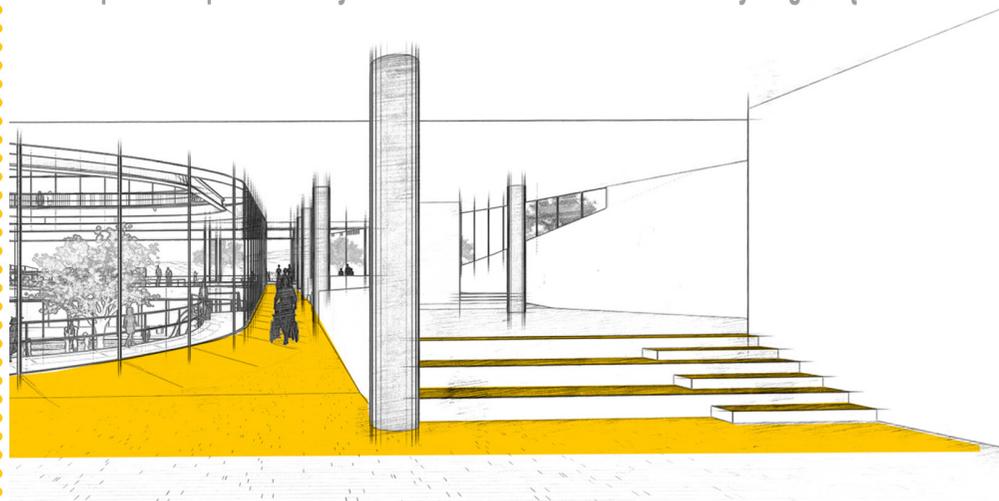
Escuela Opmaat de Herman Hertzberger genera actividades educativas acopladas a espacios de reunión y capacitación comunitaria



Se desarrolla el programa arquitectónico con 2 ejes principales. Espacios de Inclusión educativa y espacios de superación.

En estos espacios se desarrolla asesorías jurídicas, nutricionales, informativas y terapia a personas en condición de vulnerabilidad por movimientos migratorios mediante equipos multidisciplinarios.

El programa incluye espacios de capacitación comunitaria, destinados a la población y a los miembros del sistema educativa. Capacitaciones impartidas por el SJR y UNICEF sobre interculturalidad y migración



Parámetro

Flexibilidad Espacial

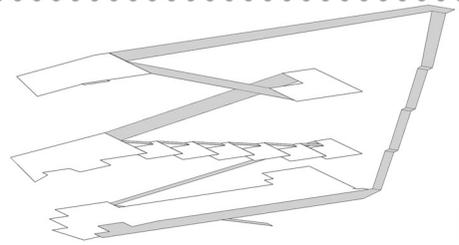
Marco Teórico

Al momento de plantear el espacio escolar, Hertzberger genera una serie de ambientes interrelacionados, estableciendo una jerarquía de espacios, desde los más públicos hasta los espacios privados.

Los espacios escolares son una micro ciudad, diversa, mixta, multifuncional, en una crítica férrea a la escuela tradicional, pero también al urbanismo funcionalista del Movimiento Moderno.

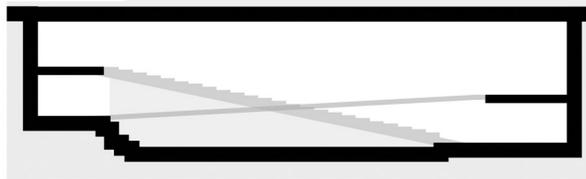


Marco Referencial

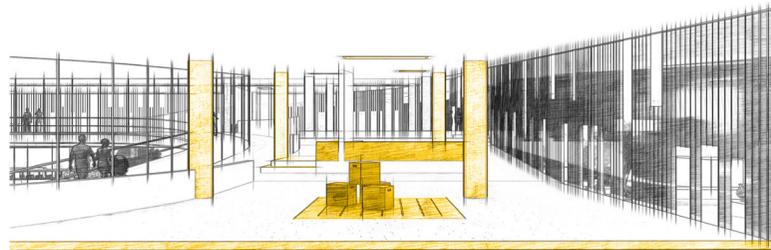


Lugar de La Memoria

Museo Marítimo de Dinamarca



Proyecto Integral



Espacios sin barreras espaciales, aulas de planta libre

Accesibilidad universal en todo el proyecto

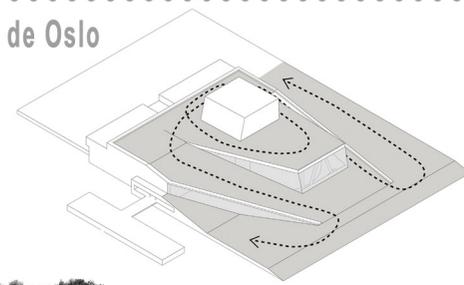


Integración al Contexto

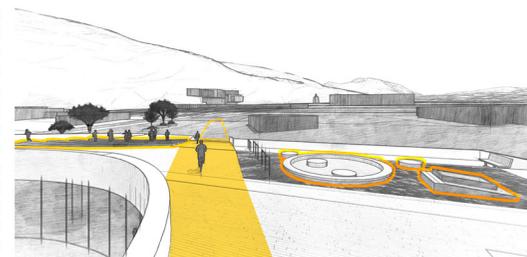
Integración al Contexto

Hertzberger difumina el límite entre edificio y ciudad mediante escuelas con un programa heterogéneo denominadas escuelas extendidas. Integra en el programa de la escuela usos (públicos y privados) para la ciudad, como vivienda, espacios deportivos, espacios culturales. En estos programas "las escuelas extendidas no convocan únicamente usos diversos, sino que promueven la implicación de la sociedad en la escuela y viceversa"

Opera de Oslo



Hertzberger Opmaat School

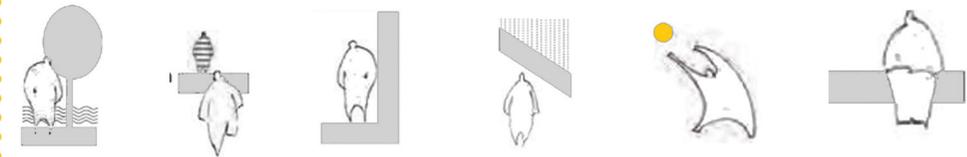


Visuales del Proyecto Parque, bulvar y Terraza se unene en uno solo espacio público



ión Social

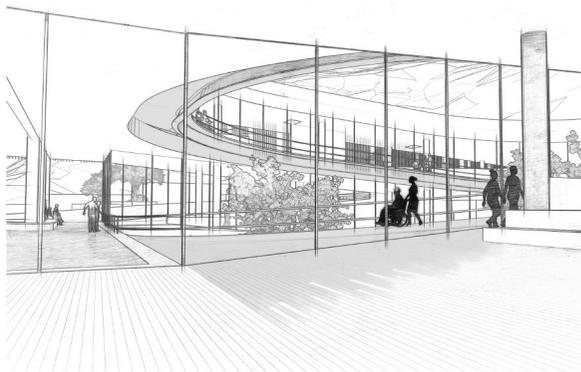
Seguridad en el Espacio



“A la altura de la vereda, los bordes se convierten en zonas de intercambio, ya que es a través de las puertas y ventanas que el interior y el exterior se fusionan. Los bordes generan la posibilidad de que la vida interna de un edificio, o las actividades que se desarrollan en su vereda, entren en contacto con la ciudad” (Gehl, 2014, p. 75).

Se puede afirmar que los requerimientos generales que hacen a la calidad de un buen sitio para sentarse son: un micro clima agradable, una correcta ubicación, preferentemente cerca de un borde, con la espalda contra la pared, vistas interesantes, un bajo nivel de ruido que permita la conversación y la ausencia de polución. Las vistas son muy importantes. Si hay atracciones especiales, como ser espejos de agua, árboles, plantas, espacios que no se extienden al infinito, buena arquitectura y obras de arte, el individuo querrá verlas”

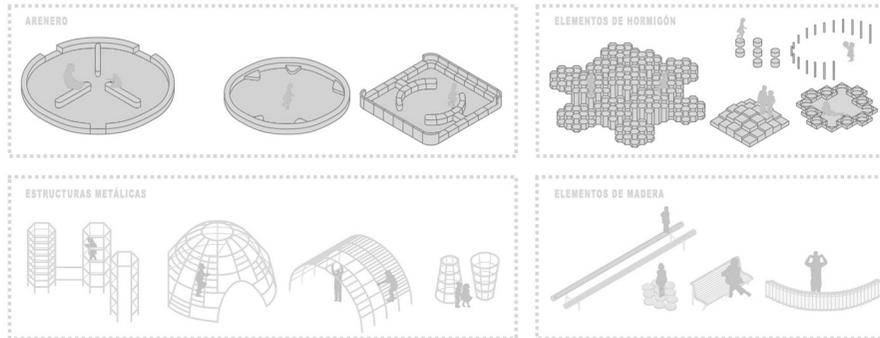
Encuentro del Espacio Público y Privado



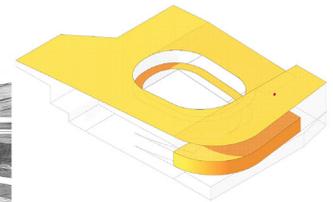
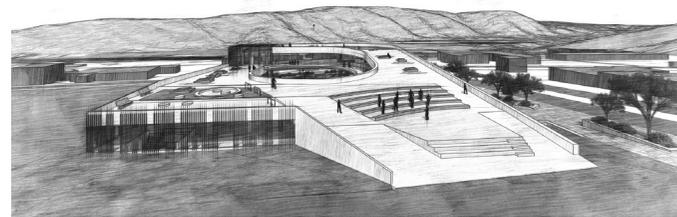
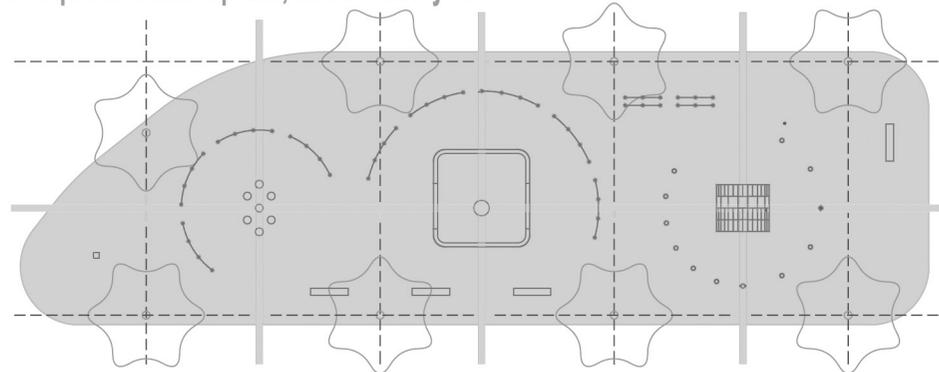
Bordes Suaves en Playgrounds, supervisión adulta a niños

Espacio público Infantil

Elementos de playgrounds según Aldo Van Eyck

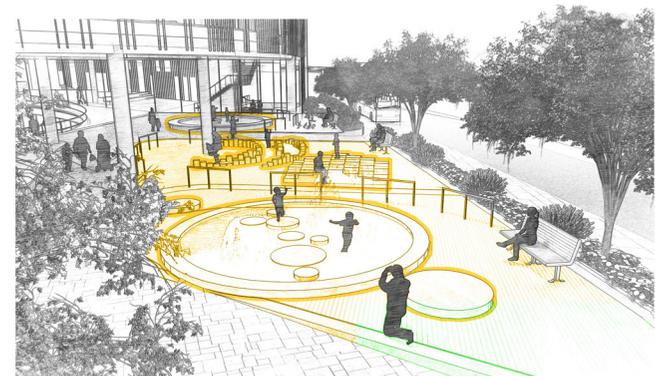


Parque Mariniersplain, Aldo Van Eyck



Espacio Público Infantil en terraza

Espacio Público Infantil del Proyecto



7 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Mediante estrategias espaciales aplicadas en un diseño arquitectónico se aporta al continuo avance de conocimientos sobre inclusión social. Con la revisión teórica se fundamenta una serie de propuestas espaciales y programáticas que beneficien a la inclusión de personas vulnerables, ya sea por migración, vulnerabilidad social o económica.

En primer Lugar, se encuentra que el espacio público seguro, universal y accesible es un factor determinante en la capacidad de las sociedades para generar espacios de inclusión y de relación entre los diferentes individuos de la sociedad. La calidad y cualidad del espacio público definirá si un sector es amigable u hostil con el peatón, el usuario o las personas en condición de vulnerabilidad.

Además, considerar para los espacios inclusivos, la generación de espacios públicos de calidad considerando seriamente al niño como usuario fundamental de un programa de espacio urbano. La capacidad del espacio público infantil de generar seguridad a sus usuarios refleja la capacidad del espacio para incluir o segregar.

Cabe mencionar que el patio de juegos escolar puede desarrollarse como parte de un programa de espacio público. En el documento de referentes y de marco teórico se observa que esta la cualidad pública del patio escolar genera externalidades positivas para el entorno en el cual se implanta el espacio educativo. En el proyecto desarrollado se genera un programa de espacio público infantil a través del antecedente de los playgrounds de Aldo Van Eyck y las escuelas extendidas de Herman Hertzberger. Este concepto se resuelve en un espacio público potente, y concentrador de actividades para los habitantes del sector, y para personas vulnerables, que ocupan el bulevar equinoccial como espacio de trabajo informal. Generando así una alternativa de espacios de sombra y de inclusión

educativa para los niños que acompañan a estas personas.

Seguidamente, se observa a la vulnerabilidad social por movilidad humana como una situación problemática sistemática con una gran cantidad de aristas y factores. Es un tema complejo de abordar que requiere más que soluciones puntuales y de corto plazo, o peor aún, medidas de deportación y segregación. En la presente tesis se presentan estrategias que promuevan la inclusión social a través del espacio, pero se tiene en cuenta que las situaciones problemáticas no se resuelven solo mediante arquitectura. Como resultado del desarrollo del proyecto Integral se sugiere que los proyectos y programas con enfoque de inclusión social, integren como parte del programa arquitectónico espacios de superación, los cuales generan lugares comunes y de relación para personas en condición de vulnerabilidad con la sociedad en general. Además el objetivo es otorgar espacios de apoyo durante estos procesos.

Como resultado relevante, se define a la inclusión educativa como eje fundamental para la inclusión de personas en condición de movilidad. La capacidad de un sistema educativo para incluir a niños migrantes refleja un avance para una sociedad inclusiva. En el caso particular de las escuelas de Quito se observa las pocas oportunidades que tienen los niños migrantes para ingresar al sistema educativo ecuatoriano. En varios casos una vez en el sistema educativo se genera discriminación y xenofobia. El resultado de la investigación teórica sugiere que los espacios son un factor que condiciona una educación inclusiva o discriminatoria. Además los miembros del cuerpo docente contribuyen a la segregación de forma consciente e inconsciente.

Las estrategias espaciales para responder a esta situación son. Primero, Generar espacios que eliminen barreras formales,

visuales y funcionales. De forma teórica, esta cualidad espacial de eliminación de fronteras promueve la igualdad entre estudiantes y maestros. Segundo, la formulación de espacios basados en pedagogías contemporáneas que fomenten espacios de relación entre niños de varias edades sin distinción de capacidades. Esto se ve reflejado en el proyecto en el desarrollo de espacios educativos abiertos y no convencionales. Tercero, plantear espacios para la difusión de una interculturalidad completa, que incluya a personas migrantes como parte del concepto. Esta difusión debe ser realizada entre alumnos, maestros, directivos, investigadores, y encargados de generar material didáctico, ya que en las aulas ecuatorianas persiste el concepto de la interculturalidad como aquello relacionado con la riqueza étnica de Ecuador.

El modelo pedagógico planteado contempla niños con condiciones de vulnerabilidad, o cualquier otro usuario que no pueda acceder al sistema educativo nacional y que tenga que esperar por un cupo en las instituciones de Quito. Se denuncia que el atraso escolar es un factor para la prevaricación de las condiciones sociales de un grupo que de por sí arrastra una vulnerabilidad por movilidad humana. Por este motivo el programa arquitectónico responde a estos fallos en el sistema educativo formal, para evitar el retraso escolar de niños en condición de movilidad.

Otra estrategia fundamental que se plantea es la accesibilidad universal de los espacios. En el proyecto se refleja como una circulación pública y privada, que literalmente atraviesa todo el proyecto y conecta dos espacios públicos infantiles. La accesibilidad universal es clave no solo en los programas de inclusión social de personas migrantes, sino en la inclusión de todos los grupos de la sociedad. Permitiendo que todos, en igualdad de condiciones puedan

recorrer y disfrutar de los espacios públicos planteados.

Finalmente, se desarrolla el parámetro de flexibilidad espacial. Con el antecedente de la variación de flujos migratorios, se requiere un espacio capaz de albergar una gran cantidad de usuarios, o en contraposición espacios mas pequeños para recibir a pocos usuarios. La relevancia de la flexibilidad espacial es al generar aulas y atmósferas capaz de adaptarse dependiendo a las necesidades del usuario, o a su afluencia. En un modelo educativo convencional, los espacios de las aulas limitan la cantidad de usuarios que pueden albergar. Un factor es el mismo hecho de dividir los espacios que se complementa con un sistema que de por sí ya esta saturado.

A través de la investigación se concluye que el aporte de la arquitectura en materia de inclusión social es necesario para el desarrollo adecuado de ciudades habitables y confortables. Al no considerar parámetros de inclusión social en la arquitectura, se favorece a generar sistemas especializado en distinguir y segregar a los seres mas vulnerables de la sociedad, quienes precarizan sus medios de vida. Obviamente esto es un panorama perjudicial para cualquier ciudad.

Aqui la importancia del desarrollo de estrategias espaciales

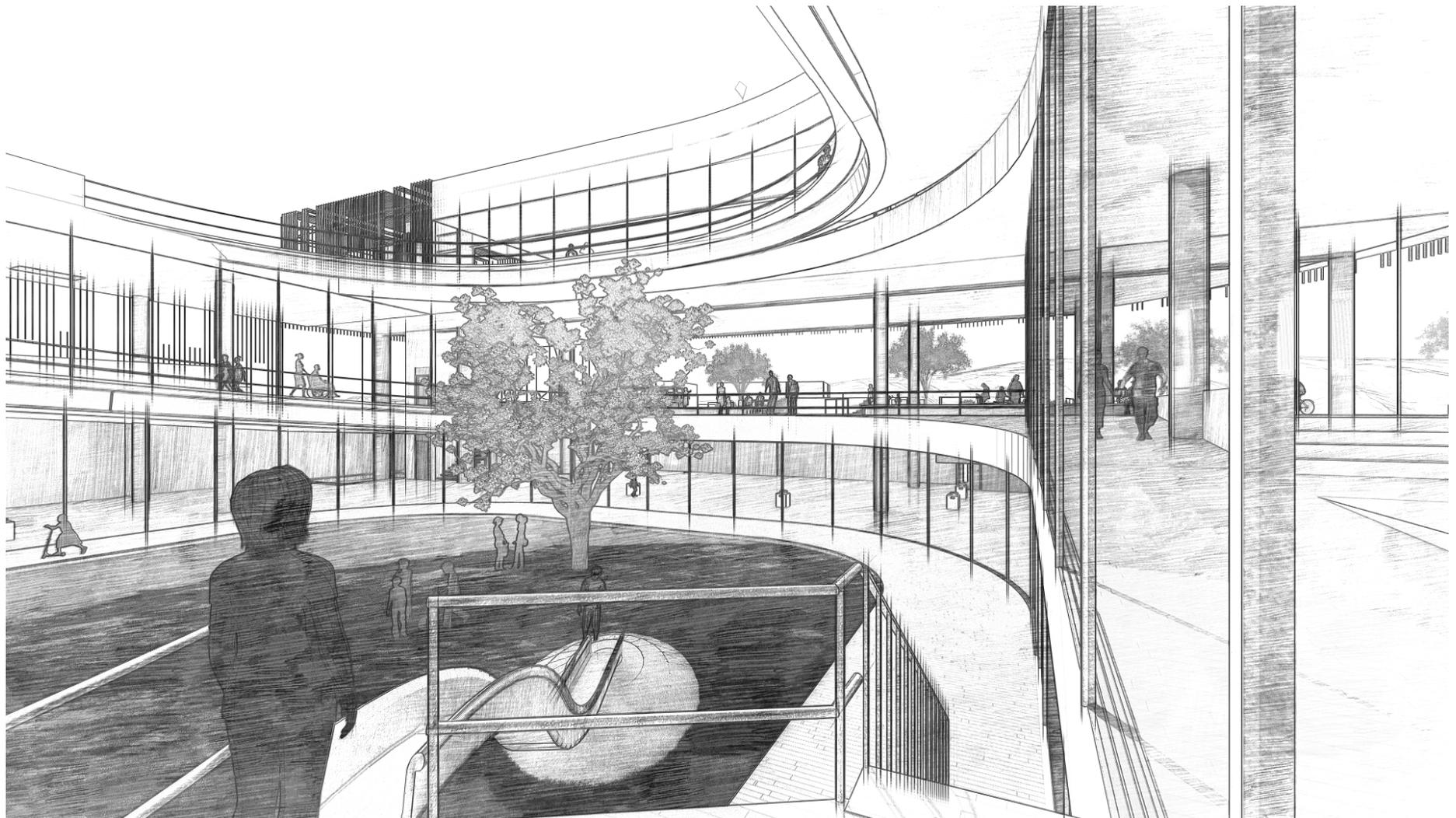
que promuevan la interacción entre individuos. En los espacios públicos de calidad se encuentra el potencial de generar comunidad en las ciudades, que conforme avanzan los procesos de urbanización, tienden a alienar a sus habitantes.

Programas que fomenten la universalidad e interculturalidad en la educación, que además se ve reflejado en los espacios y en la psique de los estudiantes.

Mediante el proyecto arquitectónico se concretiza planteamientos teóricos acerca de inclusión social. Cabe mencionar que las estrategias espaciales desarrolladas estan fundamentadas por un marco teórico y un marco referencial que dan validez al planteamiento. Sin embargo la evaluación y comprobación de los planteamientos teóricos y espaciales de la presente tesis estan pendientes de un proceso de experimentación, construcción y verificación de las estrategias espaciales.

Se recomienda evaluar los parámetros de diseño inclusivo, en espacios existentes que reúnan características similares al planteamiento aqui presentado. El objetivo sería comprobar o invalidar experimentalmente la efectividad de las estrategias aquí planteadas.

Figura 157. Niño y Playground
Elaboración: Autor TdT



BIBLIOGRAFÍA

Acosta, F. I. M. (2009). La arquitectura escolar del estructuralismo holandés en la obra de Herman Hertzberger y Aldo van Eyck. *Revista Educación y Pedagogía*, 54, 67–79.

Albornoz Zamora, E. J., & del Carmen Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años: centro desarrollo infantil nuevos horizontes. Quito, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 186–192.

Barbieri, N. G., Ramírez Gallegos, J., Ospina Grajales, M. del P., Cardoso Campos, B. P., & Polo Alvis, S. (2020). Respuestas de los países del pacífico suramericano ante la migración venezolana: estudio comparado de políticas migratorias en Colombia, Ecuador y Perú. *Diálogo Andino*, 63, 219–233.

Bautista, C. S. (2014). Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito. *ANDINAMIGRANTE*, 21.

Benites, M. V. (2020). Arquitectura y antroposofía: La pedagogía Waldorf en los espacios de aprendizaje Colegio San Christoferus y Colegio Waldorf. Lima, Perú. *P&A. Pedagogía y Arquitectura*, 4, 79–91.

Benito, A. E. (1993). La arquitectura como programa: Espacio-escuela y curriculum. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 12, 97–120.

CEPAL, N. U. (2020). Reunión Regional Latinoamericana y Caribeña de Expertas y Expertos en Migración Internacional preparatoria del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular [álbum fotográfico].

Díaz Veloso, C. (2020). El lugar del niño en la arquitectura: relación de los playgrounds de Aldo van Eyck con el Método Montessori.

Fontana, M. P., & Cárdenas, M. M. (2017). ¿ Pueden los patios escolares hacer ciudad? *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, 17, 116–131.

Frago, A. V. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de La Educación. Revista Interuniversitaria. Madri*, 12, 13.

Gámez Pérez, I., García romero, J., & Osorio Villavicencio, N. (2020). Las calles del hambre en Ecuador: un estudio sobre la reciente migración venezolana. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(1). <https://doi.org/10.15446/rcs.v43n1.79131>

Gehl, J. (2014). *Ciudades para la gente*.

Gonçalves, S. (2012). El espacio público y la infancia. Una reflexión sobre el diseño del espacio público y la formación integral en un contexto lúdico. *Creative Processes and Childhood-Oriented Cultural Discourses*, 46.

Hertzberger, H. (2008). *Space and learning: Lessons in architecture 3* (Vol. 3). 010 Publishers.

Maggie's Keswick Jencks Cancer Trust. (2015). *Maggie's Architecture and Landscape Brief Maggie's Centres Background*.

Maldonado Valera, C., Martínez Pizarro, J., & Martínez, R. (2018). Protección social y migración: una mirada desde las vulnerabilidades a lo largo del ciclo de la migración y de la vida de las personas.

Martin, D., Nettleton, S., & Buse, C. (2019). Affecting care: Maggie's Centres and the orchestration of architectural atmospheres. *Social Science & Medicine*, 240, 112563.

Mayoral Campa, E., & Pozo Bernal, M. (2017). Del aula a la ciudad. Arquetipos urbanos en las escuelas primarias de Herman Hertzberger. *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, 17, 100-115.

Olivencia, J. J. L., & Frutos, A. E. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389–415.

Panizo Toapanta, A. G. (2019). Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 24–27. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.3>

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. del R., & Loo-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de Las Ciencias*, 2(3 Especial), 127–137.

Toranzo, V. (2016). Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 7(13), 11–40.

Van Eyck, A. (1966). *Encuentro en Oterloo*. TEAM X, Cuadernos Del Taller.