

Infancia y Confinamiento. Prácticas Espaciales de Resistencia

Estella Freire-Pérez¹

Recibido: 1 de mayo de 2020 / Aceptado: 15 de agosto de 2020

Resumen. Este estudio presenta una reflexión sobre la relación entre espacio, juego e infancia y la capacidad de reinventar contextos a través de una propuesta de prácticas espaciales. El principal objetivo consiste en identificar aquellas cuestiones espaciales ligadas a la experiencia del habitar en la infancia que determinan espacios comunitarios de esparcimiento y aprendizaje. La propuesta, realizada a partir de una experiencia personal, surge de la observación de las nuevas formas de ocupación del espacio doméstico habitual de dos niñas de 3 y 5 años tras la situación de confinamiento decretada en marzo de 2020 debido a la pandemia del Covid-19. En esta situación, la vivienda se reinventa a través de pequeñas intervenciones efímeras configuradas mediante la combinación de patrones espaciales sencillos que las niñas y niños manejan con soltura, proyectando lugares de protección y experimentación que responden a sus necesidades de forma instantánea. Estas prácticas de resistencia permiten cuestionar las funciones del espacio doméstico, y por extensión, del espacio urbano, poniendo en evidencia la necesidad urgente de proyectar nuestras viviendas y espacios urbanos en términos de cuidado y sostenibilidad, desde una perspectiva feminista y comunitaria que integre la mirada y experiencia de la infancia en el proceso de diseño.

Palabras clave: Infancia; confinamiento; juego; prácticas espaciales; educación artística.

[en] Childhood and confinement. Resistance Space Practices

Abstract. This study presents a reflection on the relationship between space, play and childhood and the ability to reinvent contexts through a proposal of spatial practices. The main objective is to identify those spatial issues linked to the experience of living in childhood that determine community spaces for recreation and learning. The proposal, based on an own experience, arises from the observation of the new forms of occupation of the habitual domestic space of two girls of 3 and 5 years old after the situation of confinement decreed in March 2020 due to the Covid-19 pandemic. In this unprecedented situation, housing is reinvented through small ephemeral interventions configured through a combination of simple spatial patterns that the children handle with ease, projecting places of protection and experimentation that respond to their needs instantly. These practices of resistance allow us to question the functions of domestic space, and by extension, of urban space, highlighting the urgent need to project our homes and urban spaces in terms of care and sustainability, from a feminist and community perspective that integrates the view and experience of childhood into the design process.

Keywords: Childhood; confinement; play; spatial practices; art education.

Sumario: 1. Introducción. 2. El confinamiento como espacio de reflexión. 2.1. El derecho de la infancia a la ciudad. 2.2. Educación Confinada. 2.3. Educación Artística, Contexto y Experiencia 3. Espacio vivido: la vivienda como marco de acción. 4. La creación de situaciones a través de la metodología proyectual. 4.1. Patrones para proyectar el vacío. 5. Prácticas de Resistencia. Análisis y Desarrollo. 6. A modo de conclusión. Referencias.

¹ Universidade de Santiago de Compostela (España)
E-mail: estela.freire@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-8284-2097>

Cómo citar: Freire-Pérez, E. (2021) Infancia y Confinamiento. Prácticas Espaciales de Resistencia. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(2), 553-570.

1. Introducción

Este artículo recoge una serie de reflexiones y prácticas espaciales ligadas a la resignificación de la vivienda, de sus espacios y sus formas de ocupación derivados de la situación de confinamiento decretada en marzo de 2020 debido a la pandemia del Covid-19. En concreto, este estudio exploratorio trata de poner en relevancia la naturalidad con la que las niñas y niños configuran nuevos espacios adaptándolos a sus necesidades inmediatas y analiza los puntos clave de este particular proceso de diseño.

Tomando estas experiencias como punto de partida, el artículo se centra en identificar aquellas cuestiones intrínsecas al diseño y organización del espacio que determinan las formas de ocupación y de interacción de las personas en relación a su contexto próximo. En esta situación sin precedentes, hemos experimentado el espacio público y doméstico desde una perspectiva totalmente diferente, analizando sus carencias y sus posibilidades, intercambiando usos y zonas establecidas. En este escenario, el vacío del espacio público y la experiencia continuada de la vida entre cuatro paredes, sienta las bases para la reflexión sobre la calidad y diseño de los espacios compartidos y del propio espacio del habitar. La vivienda se presenta como el único escenario de acción y relación, y cuestionar sus características espaciales obliga igualmente a cuestionar nuestros modos de ocupación, dentro y fuera de ella. Esta relación interior-exterior se establece entre un diálogo constante entre lo que Lefebvre (2017, p.47) denomina la “lógica del hábitat” y el “imaginario del hábitat”. De esta relación surge una práctica social que es determinante a la hora de analizar y reflexionar sobre la lógica urbana actual. Esta práctica social es una práctica cotidiana del espacio que da muestra de las necesidades individuales y colectivas.

Indagar sobre las relaciones sociales y espaciales permite reflexionar de forma consciente sobre el entorno, lo que conlleva a abrir nuevas posibilidades de vivir, a nuevos escenarios para la acción (Romaña, 2004). Pensar el espacio que habitamos desde la coimplicación permite descubrirse en situación y reinventar el mundo desde la mirada de la vida compartida (Garcés, 2013). La investigación sobre la sociología del espacio y sus atributos espaciales pone de manifiesto estructuras y prácticas sociales ligadas directamente con la forma de experimentar el contexto inmediato (Muntañola y Muntañola, 2011).

En este sentido, las conceptualizaciones sobre el espacio vivido que se exploran desde la infancia a través de construcciones, abstracciones y acciones sobre el entorno, son excelentes representaciones de las relaciones constantes entre personas, contextos e identidades. Educar desde los primeros años en el enlace contexto-individuo y promover propuestas basadas en procesos ligados a la práctica y al diseño arquitectónico, permite desarrollar una serie de estrategias espaciales de adaptación que favorecen la construcción de una ciudadanía sensible al entorno que habita.

La metodología de la actividad artística se formula siempre desde una perspectiva de cuestionamiento de la realidad, generando patrones de resistencia contra discursos hegemónicos que no aceptan la diversidad ni promueven alternativas para el cambio.

La acción artística es inseparable de las vivencias, es una parte indivisible de nuestra identidad. (Blanco y Cidrás, 2019). Y es cuando, paradójicamente, “en condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas de tal manera que surge la intención consciente” (Dewey, 2008, p.41). Cada acción determina un cambio, un posicionamiento y una reflexión sobre lo que se quiere cambiar.

Las prácticas espaciales realizadas se consolidan fundamentalmente a partir de las reflexiones de autores como Henri Lefebvre, Marina Garcés, Jane Jacobs, Francesco Tonucci o Christopher Alexander quienes analizan desde perspectivas diferentes las formas de ocupación del espacio público y su relación directa con las estructuras sociales, políticas y culturales. Si bien es cierto que cada vez son más las asociaciones y colectivos centrados en el desarrollo de procesos participativos de acción sobre el entorno, es necesaria una apuesta fuerte desde el ámbito educativo. Formar desde la primera infancia en conocimientos y habilidades centradas en la resolución creativa de problemas y en la reflexión sobre el contexto permite formar una ciudadanía crítica y sensible con el entorno en el que habita.

El artículo presenta como punto de partida el confinamiento como espacio para la reflexión: la reflexión sobre el entorno construido y la crítica a un modelo de educación que prima el resultado frente a la experiencia. En esta primera parte examino las formas de unión entre la educación artística y la educación basada en el contexto tomando como referencia principal los planteamientos de Eileen Adams (1998) y Collin Ward (1996) sobre educación participativa en el contexto y las propuestas aplicadas en este sentido presentadas en diferentes estudios, encuentros y publicaciones que ligan arquitectura, contexto, educación e infancia.

Durante el confinamiento, el contexto de la vivienda, se presenta como espacio potencial y exclusivo de acción. Los modos de producción del espacio de Lefebvre (2013) vinculados a las teorías de Hannoun (1977) y Piaget (2001) sobre la concepción del espacio en edad infantil establecen las principales categorías a partir de las cuales exponer un desarrollo claro de la propuesta. La metodología utilizada para el desarrollo y análisis de estas prácticas de realizadas, que denominaremos de resistencia, presenta una serie de “patrones de acontecimientos” (Alexander, 1981) que permiten una aproximación a nuevas formas de entendimiento del espacio.

El objetivo principal es explorar las posibilidades de acción de estas metodologías que vinculan arquitectura, educación y contexto desde la creación lúdica y espacial. Las experiencias analizadas indagan sobre soluciones creativas que visibilicen la naturalidad con la que la infancia se enfrenta a la modificación y adaptación constante del entorno analizando sus problemáticas y transformándolo en espacios de bienestar compartido.

2. El confinamiento como espacio de reflexión.

La gestión adultocéntrica de la crisis derivada de la expansión a nivel mundial del Covid-19, invisibiliza de nuevo a la infancia como población activa y de derecho. La crisis de los cuidados, hoy más visible que nunca, recae, entre otros muchos, sobre uno de los colectivos más vulnerables del sistema. Las niñas y niños experimentan la situación de confinamiento según las casuísticas particulares del entorno en el

que crecen, al margen de un entramado social que regule, cuide y proteja estos microentornos particulares. Esta crisis, como todas las anteriores, debilitará más aún el tejido social, alejando a los grupos humanos y a las clases sociales en su relación con las expectativas y los futuros compartidos (Garcés, 2020). La reflexión sobre los derechos, el desarrollo y el bienestar de la infancia exige una reflexión sobre el papel que las niñas y niños desempeñan como activo social y su consideración como futuros ciudadanos en potencia. Tomar a la infancia como referente y garantía en el desarrollo de propuestas de futuro significa darles a las niñas y niños un papel protagonista, darles la palabra, permitirles que expresen sus opiniones y ponernos en disposición de escuchar, de querer entender y de tener voluntad de considerar sus aportaciones (Tonucci, 2014).

Esta mirada a las formas de hacer y de pensar el mundo desde la infancia tuvo especial relevancia en la segunda mitad de siglo XX, tras la reaparición de las niñas y niños en el espacio público de la ciudad después de la experiencia de confinamiento o de evacuación de la guerra. El lenguaje reformista del diseño se aplicó a todas las áreas de la experiencia infantil, fusionándose en torno a un concepto social y democratizador del arte, el diseño y la educación (Fontán, Bordes y Capa, 2019) que tomaron como referencia las teorías progresistas de principios de siglo y encuentran en Dewey uno de sus principales defensores. La arquitectura, el diseño y la creación artística se consolidan, de la mano de una educación progresista y renovada, como herramientas sociales para la transformación cultural y urbana. Este estudio recoge estas referencias para aplicarlas en una nueva situación de confinamiento que alienta a la reflexión sobre el papel de lo público y lo común. De nuevo, es necesario redirigir la mirada a la infancia y a sus estrategias de adaptación y actuación en el contexto.

2.1. El derecho de la infancia a la ciudad

La población está cada día más al margen de las decisiones que configuran nuestro territorio (físico, social y político) y, si bien existen cada vez más programas que fomentan la participación ciudadana y la gobernanza participativa, lo cierto es que el tejido social sigue siendo golpeado por un sistema globalizado y capitalista que no contempla garantía alguna de supervivencia en términos de cuidado, igualdad, sostenibilidad, ecología y respeto por lo común. La vivienda, y por extensión la ciudad y sus espacios, deberían entenderse como espacios de bienestar respetuosos con las diferentes formas de habitar. En la era de la mercadotecnia y el capitalismo desenfrenado, estas características básicas del habitar se ven sustituidas por estándares y aplicaciones funcionalistas y especulativas que acaban anulando estas cuestiones principales sobre el cuidado.

La ciudad crece desorbitadamente hacia dentro y hacia fuera y la gentrificación que experimentan muchos de los núcleos urbanos actualmente es un proceso que avanza en contra del propio habitar y del desarrollo sostenible de las ciudades. En este sentido, el enfoque que la perspectiva feminista arroja sobre el tratamiento del espacio doméstico y urbano, supone el reconocimiento de las prácticas cotidianas que se experimentan como indicadores de uso efectivos del espacio. Repensar los espacios desde nuevos paradigmas implica romper con las discriminaciones y jerarquías visibilizando el poder de una arquitectura de proximidad y un urbanismo cotidiano para reconstruir el espacio comunitario. Esto se corresponde con ciertas líneas de investigación derivadas de las iniciadas por Jane Jacobs que abordan el

análisis y la crítica de la trama urbana como estructura de poder y enfatizan el papel de la mujer y de la infancia en el cambio social a través de la participación activa en el contexto urbano. Según la autora “para comprender cómo se influyen mutuamente las ciudades y sus partes lo primero que hemos de hacer es aclarar la confusión entre los usos reales y los míticos” (Jacobs, 2011 p.121), observando y analizando lo que sucede en la realidad tangible y física. Debemos pensar desde lo público y lo común para retejer lo social, reformulando constantemente las formas de vivir la ciudad, sus espacios y las relaciones sociales que se ellos se derivan (Pernas y Román, 2015).

En este sentido, el papel de la infancia (y por extensión de las personas a su cuidado) constituye un papel fundamental a la hora de analizar los espacios y sus usos habituales. La reflexión sobre el espacio público desde aquellos sectores de población que más lo experimentan resulta esencial para realizar propuestas de futuro coherentes con los usos reales y efectivos del espacio. Estos sectores de población funcionan como indicadores ambientales sensibles al espacio urbano (Tonucci, 2014) y contribuyen con su práctica diaria a la detección de los bienestar y malestares de nuestros barrios y ciudades. El crecimiento de las ciudades asociado a los intereses especulativos y la gestión del espacio desde posiciones estrictamente funcionalistas convirtieron el espacio urbano de relación en una trama desmesurada en la que es prácticamente imposible reconocerse como individuo y mucho menos como colectivo. Tovi Fenster, autora de diversos estudios sobre la relación entre género, ciudad y pertenencia, profundiza sobre los múltiples significados del espacio urbano, haciendo hincapié en aquellos conformados en base a las prácticas y actividades desarrolladas en los espacios cotidianos. Fenster (2003) propone aprovechar el conjunto de experiencias que da la vida cotidiana en un contexto concreto para potenciar la participación ciudadana en la práctica de la planificación urbanística para fomentar y fortalecer a través de dicha práctica dicho sentimiento. Como señala Tonucci (2014) es necesario y urgente devolverle a la ciudadanía y, sobre todo a las niñas y niños, la posibilidad de reconocer su ciudad y de que se reconozcan dentro de ella, generando nuevos vínculos de pertenencia y nuevas relaciones estéticas, sociales y culturales. Debemos recuperar la función cuidadora de los espacios, repensar las políticas sociales y educativas desde la perspectiva de una planificación compartida y desde la mirada consciente a la infancia sobre su particular forma de entender el espacio y sus relaciones.

2.2. Educación confinada

La problemática sobre las políticas educativas es un punto sobresaliente en la actual crisis, y sigue sin existir un consenso unificado sobre la gestión educativa ni entre los países afectados por la pandemia, ni siquiera entre las comunidades autónomas de nuestro país. Existe una oportunidad para valorar aquellos aprendizajes no curriculares derivados de este confinamiento, localizados en el propio contexto de la vivienda, y por extensión del núcleo familiar. Una oportunidad para repensar contenidos y prioridades y, sobre todo, para revelar la importancia de las disciplinas artísticas, generalmente situadas a la cola de las prioridades educativas, y que actualmente se consolidan como recursos y herramientas clave en todo hogar. Pero hay un pensamiento esperanzador que se postula en el cuestionamiento de esta realidad y que, como señala Freire (2006): “implica la denuncia de cómo estamos viviendo y el anuncio de cómo podríamos vivir” (p.131). Es el momento para reflexionar sobre

el sistema educativo y el papel de las escuelas como conector clave entre familias y comunidades. Una escuela adaptada a los niños y niñas, una escuela basada en el cuidado y en el respeto, donde puedan aprender a través de las inquietudes individuales y colectivas derivadas del contexto concreto en el que se encuentren.

Son obligadas, en este sentido, las referencias a las pedagogías emergentes de principios del siglo XX centradas fundamentalmente en las necesidades y el potencial de la infancia. Se trataba de favorecer formas más valiosas de experiencia, mejorar el ocio del proceso creativo y la espontaneidad del juego infantil. Las teorías de Dewey y los diferentes movimientos reformistas que siguieron a la “Escuela Nueva” (Freinet, Montessori, Reggio Emilia o Sensat) sentaron las bases de la concepción de una educación e investigación basada en la búsqueda de significado a través de la experiencia.

Esta concepción de la educación a través de la experiencia y los procesos artísticos de aprendizaje es opuesta a la mayoría de los modelos educativos actuales que siguen estando estructurados en competencias ampliamente generalistas y poco permeables, sistemas reproductivos centrados exclusivamente en el resultado. Tal y como explican Vicente Blanco y Salvador Cidrás en su libro *Educar a través del Arte* (2019):

El modelo reproductivo presenta actividades cerradas y estáticas, apartadas de la experiencia cotidiana del alumnado, en el que no tienen cabida ni el diálogo ni el sentido crítico. Al anularse la experiencia de los niños y de las niñas, y castigar el error, se frena cualquier proceso de creación personal. (p.38) ²

El impás que esta crisis marcará en los próximos años, exige un posicionamiento claro con respecto a la educación. Si ya el tema estaba sobre la mesa desde hace décadas, hoy más que nunca, deberíamos asumir que este tipo de estructura privativa de la experiencia es privativa además del aprendizaje para la vida. Educar a través de las experiencias que los contextos particulares determinan favorece el entendimiento y el compromiso con el propio contexto. La experiencia se formula entonces como una estructura para crear situaciones intrínsecamente vinculadas al contexto inmediato. “Situaciones-problema” (Freire, 2009, p.112) que aparecen espontáneamente en la vida cotidiana y se convierten en desencadenantes del proceso educativo. La situación de confinamiento nos ha dado una oportunidad para reformular la educación y su práctica, dentro y fuera de las aulas.

2.3. Educación Artística, Contexto y Experiencia

Conectar educación y contexto a través de la práctica artística permite explorar nuevos marcos de acción y aprendizaje, derivados de la experiencia y observación directa del entorno. Educar a través de las experiencias cotidianas proporciona un intercambio activo y atento frente al mundo, objetos y situaciones, produciendo una percepción intensamente apreciativa y estética, que se conecta directamente con la experiencia del hacer (Dewey, 2008). A través de la experimentación espacial las niñas y niños generan formas y objetos comunes que son a su vez habitables y combinables, admitiendo resignificaciones constantes según la situación. Es una

² Traducción de la autora.

constante el rastro continuado de experiencias espaciales inmediatas en la infancia como forma de situarse y relacionarse en el entorno y como forma de intentar comprender su compleja estructura de interacciones (Huerre, 2006). Estos micro espacios son verdaderos motores de socialización que promueven la transmisión y el intercambio de significados compartidos. Estas prácticas espaciales funcionan como intermediarios que abren caminos de accesos al imaginario infantil, y por extensión a sus capacidades de transformación y creación. El objetivo de estas prácticas no es generar soluciones, sino establecer relaciones semióticas entre individuo y contexto que faciliten el entendimiento sobre el contexto y sus posibilidades de transformación.

Con las prácticas espaciales y el juego simbólico, las niñas y niños descubren su mundo cercano, estableciendo relaciones de proximidad y relación a través de producciones y construcciones propias que se convierten en escenarios de juego. Esta función proyectiva del juego simbólico genera situaciones desde el mundo propio que se extienden al contexto inmediato. El aspecto lúdico de la experiencia se presenta como motor de la acción y del aprendizaje: a través del juego el espacio es analizado, cuestionado y comprendido. El juego es en sí mismo una actividad creadora (Winnicott, 1993) y una acción transformadora sobre el contexto

Las investigaciones sobre la relación juego, infancia y ciudad tienen cada vez mayor incidencia en la consolidación de estructuras y redes participativas diseñadas desde una perspectiva renovadora de la conciencia ambiental y su vínculo con la regeneración social y urbana. Las formas de juego anárquicas, la espontaneidad y el espíritu lúdico de la infancia son actitudes asumidas por muchos diseñadores, pedagogos, arquitectos y pensadores que basados en el impulso de los juegos infantiles consolidaron un modelo de educación basada en el contexto y en el entorno (Fontán, Bordes y Capa, 2019). Estudios como los publicados por Eileen Adams y Colin Ward (como se cita en Palacios, 2006) profundizan en la relación entre arte, contexto y educación entendiendo la creación artística como arma de activismo social y político. Este tipo de proyectos, tal y como recoge Palacios (2006), han resultado ser muy influyentes en la historia reciente de la educación artística y, aunque algunas de sus propuestas iniciales pueden necesitar una revisión:

Su carácter colaborativo y abierto desarrollado por los propios educadores y alejado de los currículos oficiales, la colaboración interprofesional, el trabajo en el contexto de la comunidad o las implicaciones posteriores en la educación para la participación renuevan su interés. (p.73)

Escuelas como Arkki y Lastu en Finlandia siguen siendo de obligada referencia obligada en este tipo de estudios. Estas escuelas apuestan por una formación basada en la resolución creativa de problemas y en la reflexión sobre las problemáticas del contexto a través de metodologías basadas en procesos de diseño. En España propuestas como las recogidas en las publicaciones de Josep y Dafne Muntañola, Clara Eslava e Isabel Cabanellas entre otras, así como las aportadas desde la organización de congresos y redes sobre arquitectura e infancia promueven la investigación y difusión de proyectos educativos sobre la participación activa en el contexto consolidando una amplia estructura de recursos para la acción. A nivel nacional, la asociación Ludantia³ constituye una de las mayores entidades que agrupan, a

³ www.asociacionludantia.org

través de la organización de encuentros, exposiciones y formaciones organizadas, a personas y colectivos que trabajan en torno al diálogo entre arquitectura, educación, infancia y juventud.

La exploración formal e intelectual de la forma y la arquitectura debe entenderse en el marco de la creación mencionado anteriormente, como una excusa para la generación de hipótesis y estrategias para la transformación de realidades.

3. Espacio vivido: la vivienda como marco de acción

En esta situación de confinamiento la vivienda se presenta como el espacio principal de subsistencia. El espacio doméstico es reconfigurado en escenografías particulares que asumen una multitud de usos antes ofertados y posibilitados desde la ciudad y sus espacios comunes. La vivienda se convierte en un organismo vivo y permeable, lleno de actividad y en diálogo constante con el exterior a través de puertas, ventanas y balcones, asumiendo roles que trascienden a su condición de espacio privado gracias a estos elementos de transición. Situar la vivienda como marco de acción permite extrapolar ciertas condiciones espaciales y de relación al contexto amplio de la ciudad. Como cita Bollnow (2019), casa y mundo se corresponden, y la imagen que construimos sobre nuestra vivienda y las formas de habitar, se corresponde con la imagen que tenemos de nuestro entorno y del mundo. La vivienda se presenta entonces como una entidad privilegiada para el estudio fenomenológico de las relaciones entre el espacio, el habitar y la persona (Bachelard, 1994). El análisis de los espacios de nuestra vivienda y de sus necesidades de adaptación, ayuda a la comprensión y pensar de los espacios de la ciudad.

Pensar el espacio es reflexionar sobre la percepción espacial no como una realidad absoluta, sino como un campo de experimentación y práctica constante. Pensar el espacio significa analizar las relaciones entre sujeto y espacio, sus formas de entendimiento y sus formas de experimentación. Las primeras intuiciones espaciales en la infancia son de corte topológico, centradas en el cuerpo y la acción propia sobre el contexto. Piaget (2001), y Hannoun (1977), relacionan directamente la cognición espacial con el desarrollo cognitivo y sus aportaciones sientan las bases de este estudio que reconoce en la experiencia cultural y en las formas de apropiación del espacio las bases para recuperar la conexión con el entorno y su identidad. Ambos autores hacen referencia a tres etapas fundamentales relativas al análisis de la evolución de las formas de aprehensión del espacio en la infancia: la etapa de lo vivido, la etapa de lo percibido y la etapa de lo concebido (1977, p.29). Lefebvre, en *La producción del espacio* (2013), recoge estas tres categorías vinculadas directamente con los modos de apropiación del espacio en la ciudad, conectando espacio, práctica y contenido social y cultural. El espacio, según Lefebvre (2013), está vinculado a un contenido que se manifiesta a través del análisis de las prácticas sobre el propio espacio. Esta práctica continuada del espacio es la que determina nuestra forma de entender y pensar los lugares que nos pertenecen y que compartimos.

Las construcciones ligadas a la infancia responden en todo momento a esta interacción, con el único objetivo de materializar unas necesidades concretas en un contexto espacial concreto. La vivienda se reinventa durante el confinamiento, en una suerte de espacios públicos consecutivos donde poder disfrutar en común. Son espacios que deben ser simultáneamente otros espacios y otros usos, espacios que

se desarrollan entre tensiones de contrarios, zonas intermedias de experiencias entre la realidad interior y la vida exterior (Winnicott, 1993). Esta interacción responde a una particular apropiación y significación del espacio cotidiano que nos acerca a través de la transformación lúdica de los entornos cotidianos a nuevas formas de reflexión espacial. En este sentido, la publicación *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (Cabanellas y Eslava, 2013) recoge una serie de análisis, proyectos y reflexiones que nos acercan al estudio de procesos lúdicos de conocimiento espacial en la infancia:

Nos hemos acercado aquí, desde el aspecto espacial, a los juegos no codificados de modo explícito, juegos inventados en un momento dado, así como los juegos en tanto que derivas lúdicas sin reglas, desde las cuales se construye intensamente el imaginario espacial de cada niño. Espacios que el niño integrará en su vocabulario espacial desde el propio lenguaje de la acción, en una asociación de sus acciones y los accidentes y eventos del espacio (Cabanellas y Eslava, 2013, p.117).

A través del juego, el espacio es reinventado y resignificado a partir de las experiencias vividas y del imaginario particular de cada niña o niño que incansablemente construye situaciones de relación con su entorno inmediato. Son experiencias culturales que trascienden al objeto de juego y lo convierten en un fenómeno transicional (Winnicott, 1993) que permite establecer nuevas posibilidades en el estudio sobre la fenomenología espacial y arquitectónica.

4. La creación de situaciones a través de la metodología proyectual

A medida que la situación de confinamiento avanzaba en el tiempo, fueron muchas las viviendas que se vieron colonizadas por pequeñas intervenciones espaciales espontáneas producidas por diferentes niñas y niños en un llamamiento a la necesidad de espacios propios de desarrollo y acción, en un intento constante de mantener la curiosidad en relación con el contexto, modificándolo y transformándolo día a día (Fig. 1). Cabañas, diseños, escondites, parapetos de sofás y un largo etcétera ejemplifican la capacidad de reacción espontánea e inmediata de la infancia ante una situación adversa que niega desde el primer momento el contacto con el exterior. Las niñas y niños son especialistas en aprovechar cualquier recurso para montar y amplificar estructuras de bienestar que satisfagan sus necesidades de forma inmediata, generando unas arquitecturas volcadas al cuidado de los que las habitan.



Figura 1. Especies de espacios en diferentes viviendas, marzo-abril 2020.
(Fotografías de la autora).

La experiencia que aquí se analiza, surge también de forma espontánea a partir de la observación de estas primeras producciones y acciones llevadas a cabo por dos niñas de tres y cinco años sobre diferentes espacios de su vivienda. Estas nuevas formas de ocupación y el proceso de diseño que implicaban, fueron el detonante para conseguir un espacio de acción dentro de la propia vivienda, donde poder desarrollar esta experiencia sobre el proceso de diseño de nuevos espacios de juego y encuentro. La vivienda funciona, en este sentido, como un pequeño laboratorio de creación de situaciones para la exploración de una metodología proyectual:

El método-proyectual para el diseñador no es algo absoluto y definitivo; es algo modificable si se encuentran otros valores objetivos que mejoren el proceso. Y este hecho depende de la creatividad del proyectista que, al aplicar el método, puede descubrir algo para mejorarlo. En consecuencia, las reglas del método no bloquean la personalidad del proyectista sino, que, al contrario, le estimulan a descubrir algo que, eventualmente, puede resultar útil también a los demás (Munari, 1983, p.18).

Mediante la combinación de conceptos espaciales sencillos (vacío, forma, volumen, luz...), se proyectaban lugares de experimentación y protección en relación directa con experiencias vividas en entornos compartidos (escuela, parques, excursiones, paseos...). La espontaneidad y el carácter efímero de estas instalaciones es precisamente lo que permite que puedan ser adaptadas a otro tipo de situaciones, contextos y aprendizajes. Estas prácticas permiten comprender y concebir el espacio a través del análisis de los componentes espaciales y perceptivos que configuran los espacios que experimentamos de forma cotidiana producto de la constante interacción con el entorno y que nos permiten apreciar su forma, sus cualidades y sus calidades. Es una forma intemporal de construir lugares que responde a ciertos “patrones de acontecimientos” (Alexander,1981) que posibilitan identificar y definir una línea procesual a camino entre las metodologías propias de la práctica arquitectónica y de la investigación artística. Identificar las funciones y los elementos de composición que entran en juego en cada una de las prácticas espaciales ayuda a generar un lenguaje espacio- perceptivo y una sensibilidad estética que posibilitan la relación armónica persona-contexto.

Se trata de analizar los patrones de acontecimiento vinculados a cada una de las situaciones por separado para establecer una secuencia de acciones, unos apuntes para una metodología proyectual, que reconozca el aspecto lúdico de la práctica creativa y su capacidad como herramienta transformadora de realidades.

4.1. Patrones para proyectar el vacío

El proceso analizado se estructura en las siguientes categorías de acción clasificadas a partir la interpretación de las teorías sobre percepción espacial de Hanounn (1977), Piaget (2001) y Lefebvre (2013). A las categorías de “espacio vivido”, “espacio percibido” y “espacio concebido” presentadas anteriormente, añadimos “espacio compartido”, entendiendo la práctica espacial desde una perspectiva comunitaria y de cuidado hacia lo común.

Toda práctica espacial es entendida como una experiencia cultural que parte del cuestionamiento de lo conocido (espacio vivido). A través de la memoria de lo vivido podemos otorgar un significado al espacio que nos rodea (espacio percibido), y a través del análisis de estos significados podemos reflexionar sobre propuestas de representación y acción (espacio concebido) que mejoren los espacios que experimentamos de forma común (espacio compartido).

Este estudio toma como referencia principal el concepto de patrones definido en *Un Lenguaje de Patrones* (Alexander, Ishikawa y Silverstein, 1980) y que constituye la unidad mínima de análisis de un lenguaje que sintetiza y acerca a los usuarios las cuestiones clave del proceso de diseño de nuestras casas, barrios y ciudades:

Cada patrón describe un problema que se plantea una y otra vez en nuestro entorno, y luego explica el núcleo de la solución a ese problema, de tal manera que usted pueda utilizar esa solución más de un millón de veces sin necesidad de repetirla nunca exactamente (Alexander, Ishikawa y Silverstein, 1980, p.9).

Partimos de cuatro patrones base que se relacionan con las categorías de percepción espacial antes mencionadas. Cada patrón agrupa formas de pensar el espacio a través de la experiencia que surgen desde las acciones derivadas del juego en la infancia. Estos patrones se corresponden con estas cuatro acciones principales: explorar, percibir, diseñar y significar. Son patrones amplios que combinados entre sí desencadenan nuevas acciones y relaciones (cuidar, transformar, compartir, habitar...) vinculadas directamente al tratamiento del espacio y a su forma de entenderlo.

- Patrón 1: Lugar y memoria (Espacio Vivido).
Explorar el contexto, sentir el lugar y analizar sus componentes principales.
- Patrón 2: Espacialidades (Espacio Percibido).
Definir una jerarquía de espacios. Esquemas previos de configuración espacial.
- Patrón 3: La forma como creación (Espacio Concebido).
Diseñar composiciones espaciales con formas definidas a través de la manipulación y experimentación de los materiales.
- Patrón 4: Habitar en común (Espacio Compartido).
Crear situaciones. Significar las composiciones de formas sobre el espacio a través de la interacción directa sobre ellas. Habitar.

Esta experiencia se centra en explorar las posibilidades de acción de estas metodologías que vinculan arquitectura, educación y contexto desde la creación plástica y espacial con el objetivo de mejorar la calidad de vida en relación al entendimiento del lugar. La sistematización de estos patrones genera una guía para la aplicación de técnicas artístico-espaciales para trabajar la relación contexto-

individuo desde los primeros años y se extiende en sus múltiples aplicaciones y combinatorias al diseño de proyectos educativos más complejos de acción sobre el territorio.

En el siguiente apartado se desarrolla cada patrón de forma independiente y se presentan las imágenes de las propuestas de intervención realizadas sobre este espacio doméstico vaciado.

5. Prácticas de Resistencia. Análisis y desarrollo

Vaciar una habitación en tiempos de confinamiento y disponer de veinte metros cuadrados para el esparcimiento y la experimentación, supuso una bolsa de aire para toda la familia y en especial para las más pequeñas, que desde el momento inicial pusieron un cartel en la entrada que definía el nuevo espacio como uso exclusivo de zona de juegos. El espacio potencial (Winnicott, 1993) propuesto dentro de la vivienda y las posibilidades de adaptación que este permite en términos de diseño espacial, enlaza con las cuestiones desarrolladas por Palle Nielsen en su propuesta llevada a cabo en el Moderna Museet de Estocolmo en 1968. Durante un mes se llevó a cabo un proyecto de diseño participativo (Modelo para una sociedad cualitativa) que ofrecía un espacio vacío solo para niños.

Esta experiencia analiza las acciones de transformación derivadas del uso y las posibilidades que ofrecía este nuevo espacio vacío dentro de la vivienda. Día a día, el espacio era replanteado y rediseñado una y otra vez a través de composiciones espaciales diseñadas para cada acción y necesidad concreta. Este proceso de diseño implica no sólo capacidades de análisis de cuestiones espaciales básicas como la relación interior-exterior, los contrastes de luz y sombra, la determinación de límites, planos y volúmenes, sino también la capacidad para relacionar elementos espaciales con funciones y acciones que determinan la interacción entre individuo-contexto. Lefebvre (2013) presenta el habitar vinculado directamente a una cotidianidad entendida fundamentalmente como práctica de creación del espacio y de la vida social.

Durante los primeros días el espacio estuvo vacío para permitir la exploración directa sobre él y las posibilidades que la superficie permitía. Correr fue la primera acción que surgió para medir y medirse con el nuevo espacio. Abrir la ventana, tumbarse al sol, proyectar imágenes sobre espacios a los que nos gustaría viajar, consolidaron el nuevo uso del espacio como cámara del tiempo en relación directa con el exterior. Los primeros elementos que se incorporaron al proceso fueron una silla verde, telas y pequeños objetos de los que se servían para distribuir diferentes zonas y planos de acción sobre el espacio.

Más adelante, se ofreció un rollo de cartón continuo de veinte metros del cual se iban desplegando propuestas variadas de formas y funciones, en un proceso continuo de reinención de espacios, contextos y aprendizajes. Este material permitió la configuración de elementos planos y tridimensionales que combinados entre sí dieron lugar a escenografías de juego y a acciones definidas que se mantuvieron durante días en diferentes ubicaciones. La creación de formas abrió un nuevo campo de experimentación y las producciones se fueron especializando dando lugar a módulos más estables y a configuraciones más unificadas que definieron un espacio de juego y esparcimiento similar a un parque urbano.

Estas acciones se agrupan a continuación según las fases y patrones especificados anteriormente con el objetivo de presentar la secuencia de acciones de transformación de una forma visual. En cada fase-patrón se puede observar cómo la exploración del material que se va aportando da lugar a espacios diferenciados más o menos definidos y genera nuevas formas y objetos de interacción. Esta secuencia da muestra de todo un proceso experiencial de resignificación del interior de la vivienda vinculado directamente con los anhelos de conexión con el exterior en una situación tan excepcional como la que se estaba viviendo.

Estos patrones, son en cierta medida, el resultado estructurado de esta experiencia. Es la acción creativa ligada al escenario de juego la que da lugar a una metodología exploratoria ligada a la investigación en Educación Artística. Es el propio proceso el que desvela las estrategias, los enfoques y los instrumentos de investigación. El rasgo distintivo de la investigación en Educación Artística es su objeto de estudio, no los enfoques metodológicos que utiliza. El análisis se basa en las interrelaciones de aprendizaje y desarrollo entre las personas, las imágenes, los objetos y las construcciones de cualquier tipo (Marín, 2005). Es la producción artística el objeto de estudio y la propia conclusión a través de las narrativas visuales y experienciales que de ella se derivan. Los patrones presentan diferentes procesos creativos ligados al estudio de conceptos básicos de la teoría arquitectónica y de la percepción espacial que sitúan a la acción creadora y al juego como componentes axiales para una investigación sobre el contexto inmediato.

– Patrón 1. Lugar y Memoria (espacio vivido):

Establecer relaciones visuales y hápticas con el espacio es el primer paso para analizar las cualidades características del espacio a intervenir (Fig. 2). El registro de experiencias y acciones inmediatas permite explorar el contexto, sentir el lugar y analizar sus componentes principales. La memoria y experiencia de lo vivido, se presentan, en este patrón, como herramientas principales de interacción en relación al entorno directo.



Figura 2. Acciones: Lugar y Memoria, marzo-abril 2020. (Fotografías de la autora).

– Patrón 2. Espacialidades (Espacio Percibido):

Enfrentarse al análisis del espacio y a los elementos que lo componen comienza por cuestionar el propio espacio, explorando sus posibilidades a través de esquemas previos de configuración espacial (Fig. 3). El espacio a explorar se presenta como duda, un espacio que necesita ser continuamente

marcado, designado, un espacio al que hay que conquistar a través de su propia espacialidad. Estas espacialidades resultan de la combinación de conceptos espaciales sencillos, que delimitan y establecen una primera jerarquía de espacios basada en la definición de límites, ritmos, cortes y secuencias sencillas de planos y volúmenes.



Figura 3. Acciones: Espacialidades, marzo-abril 2020. (Fotografías de la autora).

– Patrón 3. La forma como creación (I) (Espacio Concebido):

La forma como creación es un patrón amplio que permite múltiples ensayos y combinatorias que surgen de la manipulación directa del material (Fig. 4). En este patrón se analizan composiciones más complejas creadas a partir de superposiciones, uniones, cortes, llenos, vacíos, etc....a partir de la experimentación consciente del material. Se trata de verificar, probar, cambiar, acondicionar, esperar, imaginar inventar, invertir, decidir, ceder, doblar, curvar, equipar, partir, enrollar, modelar, proteger, conectar, esconder, consolidar, ordenar, andar de aquí para allá. (Perec, 2001, p. 62).



Figura 4. Acciones: La forma como creación (I), marzo-abril 2020. (Fotografías de la autora).

– Patrón 3. La forma como creación (II) (Espacio Concebido):

Este patrón analiza la creación de diferentes escenarios que implican la construcción de una idea global de composición que unifica y da significado al conjunto (Fig. 5). De cada composición se extrae un concepto formal concreto que la define, un módulo base que se repite variando sus dimensiones y proporciones en una exploración constante sobre la forma y sus cualidades estéticas y relacionales. La práctica arquitectónica es entendida como un proceso simbólico de reescritura y relectura espacial que va más allá de una actividad instrumental dado que “en lugar de crear simples objetos de seducción visual, relaciona, media y proyecta significados” (Pallasmaa, 2012, p. 13).



Figura 5. Acciones: La forma como creación (II), marzo-abril 2020. (Fotografías de la autora).

– Patrón 4. Habitar en común (Espacio Compartido).

Las composiciones toman una significación concreta en relación a un escenario de acción y juego determinado (Fig. 6). Estas prácticas artísticas se presentan como un territorio alternativo para el diseño de nuevas experiencias espaciales compartidas y constituyen en sí mismas prototipos de ensayo de diferentes situaciones y contextos (en este caso una zona de juegos). La emancipación vinculada al juego compartido y las transformaciones colectivas que este permite, presentan el proceso creativo como herramienta fundamental para transformar nuestras condiciones de convivencia y existencia (Garcés, 2013).



Figura 6. Acciones: Habitar en común, marzo-abril 2020. (Fotografías de la autora).

7. A modo de conclusión

Esta crisis apunta a la reflexión y cuestionamiento sobre lo vivido para poder proyectar cambios determinantes en el futuro. Francesco Tonucci (2020) afirma que deberíamos aprovechar esta paradójica situación para proponer cambios profundos en la educación, para experimentarlos y después mantenerlos. Existe una oportunidad para valorar aquellos aprendizajes no curriculares derivados de este confinamiento que se desarrollan por una la nueva experiencia de uso del espacio público y del espacio doméstico. Debemos reflexionar sobre nuevas formas de entender los espacios compartidos en términos de cuidado y bienestar, y en este sentido la educación y su práctica activa, participativa y consciente toma un papel determinante. En esta situación particular, el pedagogo se refiere a la vivienda como laboratorio escolar (Tonucci, 2020) y la presenta como una oportunidad para repensar contenidos y favorecer la colaboración entre familia, escuela y contexto.

La experiencia cotidiana se revela como una herramienta fundamental para proyectar y rediseñar nuestra relación con el entorno educativo, social y cultural. Xavier Monteys (2020) habla de la necesidad de documentar y analizar las nuevas prácticas de uso del espacio de la vivienda en el confinamiento con el objetivo de

construir un lenguaje común que acerque a usuarios y arquitectos y mejore la calidad del habitar compartido. Marta Traquino (2009) se refiere a estas experiencias comunes como un modo de reconstrucción del sentido de lugar que y alienta a la exploración e indagación de re combinaciones de espacios que posibiliten la construcción de diferentes futuros locales a partir de la extensión del espacio vivido.

La importancia de establecer formas alternativas de construir información y aprendizajes radica en incorporar la experimentación del contexto como práctica vivencial y compartida. Los procesos artísticos y estéticos permiten establecer marcos de acción y prácticas de cuestionamiento en la búsqueda de nuevas relaciones con nuestro entorno, nuevos “estados de encuentro” que permiten el desarrollo de nuevos enfoques culturales y políticos (Bourriaud, 2009, p.15). Las disciplinas artísticas, generalmente situadas a la cola de las prioridades educativas, son disciplinas plenamente sociales, ligadas a los orígenes del habitar, del cuidado y del bienestar. La creación artística, como citan Blanco y Cidrás (2019) sitúa el aprendizaje en otros espacios más allá del aula y nos ofrece nuevas estrategias para repensar el mundo y transformarlo a través de infinidad de formas de expresión, procesos, técnicas y materiales.

Esta experiencia parte de la idea principal de concebir los espacios cotidianos como marco de acción educativa y explora otros modos de aprendizaje compartido a través de la participación y observación directa de la experiencia lúdica y creativa. El diseño de la propuesta y la metodología aplicada para su análisis responde a unas inquietudes personales y profesionales sobre la necesidad de vincular educación y contexto dentro y fuera del aula. Los patrones presentados constituyen una base a partir de la cual diseñar proyectos educativos y sociales que fomenten la participación y la reflexión activa sobre el entorno. A través de estas experiencias, la realidad es cuestionada y reconfigurada estableciendo nuevas relaciones posibles entre el mundo real y el imaginado.

Desde esta perspectiva simbólica y relacional, las formas y los lugares no son lo que percibimos a primera vista, sino lo que significan para las personas. Como cita Pallasmaa (2012): “La percepción, la memoria y la imaginación están en constante interacción” (p.78). Es precisamente esta interacción, la que nos permite relacionar situaciones, estados y vivencias con el espacio concreto en el que fueron experimentadas. La memoria de lo vivido interactúa sobre el espacio percibido y proyecta una nueva significación que enriquece la propia experiencia espacial.

La experiencia analizada es la suma de las diferentes interacciones observadas y clasificadas según los patrones y categorías descritas anteriormente. Es una forma de acercamiento a la realidad espacial de nuestro entorno que parte de la exploración y la transformación consciente de los espacios que habitamos y del contexto particular en el que se inscriben a través de la mirada de la infancia. El papel de las niñas y niños como incesantes creadores de espacios de bienestar queda patente en este estudio que sostiene la necesidad de recuperar esas valiosas formas de relación con nuestro entorno inmediato para formular alternativas de mejora colectiva.

Toda acción de cambio sobre el contexto debe partir de la memoria y experiencia del espacio vivido en la búsqueda de proyectar nuevas formas de entendimiento que aseguren el bienestar compartido. Toda acción de cambio es una práctica de resistencia que se rebela contra los discursos hegemónicos de poder que neutralizan la experiencia local, cotidiana y compartida.

Referencias

- Adams, E. y Ingham, S. (1998). *Changing places: Children's participation in environmental planning*. London: Children's Society.
- Adams, E. y Ward, C. 1982: *Art and Built Environment: a teachers approach*. London: Longman.
- Alexander, C., Ishikawa, S. y Silverstein, M. (1980). *Un lenguaje de patrones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Alexander, C. (1981). *Un Modo Intemporal de Construir*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bachelard, G. (1994 [1958]). *The Poetics of Space*. Boston: Bacon Press.
- Bollnow, O. (2019 [1903]). *O homem e o espaço*. Curitiba: UFPR Editora.
- Bourriaud, N. (2009 [1965]). *Estética Relacional*. Sao Paulo: Editora Martins Fontes.
- Blanco, V. y Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte. Cara a unha escola imaxinada*. Pontevedra: Kalandraka.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (coords.) (2013). *Territorios de la Infancia. Diálogos entre pedagogía y arquitectura*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (1998 [1916]). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008 [1934]). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Fenster, T. (2005). Gender and the city: the different formations of belonging. *A companion to feminist geography*, 242-256. doi: 10.1002/9780470996898.ch17
- Fontán, M., Bordes, J. y Capa, A. (Eds.) (2019). *El Juego del Arte. Pedagogías, Arte y Diseño*. Madrid: Fundación Juan March.
- Freire, P. (2009 [1965]). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2006 [1997]). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Garcés, M. (2020). El control social será uno de los grandes ganadores de la pandemia. *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/02/el-control-social-sera-uno-de-los-grandes-ganadores-de-la-pandemia/>.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Huerre, P. (2006). L'enfant et les cabanes. *EnfancesPsy*, 4, (33), 20-26. doi: 10.3917/ep.033.0020
- Jacobs, J. (2011 [1961]). *Vida y muerte de las grandes ciudades*. Madrid: Capitán Swing.
- Lefebvre, H. (2017 [1968]). *El derecho a la ciudad*. Madrid: Capitán Swing.
- Lefebvre, H. (2013 [1974]). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Marín, R. (Ed.) (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Monteys, X. (2 de abril de 2020). La gente diseña. *El país*. Recuperado de <https://elpais.com/espana/catalunya/2020-04-02/la-gente-disena.html>
- Munari, B. (1983). *Cómo nacen los objetos. Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Muntañola, J. y Muntañola, D. (2011). La sociología del espacio al encuentro de una arquitectura oculta en la educación. *Revista de Sociología de la Educación*, (2), 133-151.
- Romañá, T. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista española de pedagogía*, (228), 199-220.

- Palacios, A. (2006) Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto “art and the built environment”. *Arte, Individuo y Sociedad*, (18), 57-76.
- Pallasmaa, J. (2012). *Los ojos de la piel. La arquitectura y sus sentidos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Perec, G. (2001 [1974]). *Especies de espacios*. Barcelona: Montesinos.
- Pernas, B. y Román, M. (2015). Ciudades Cuidadoras, Ciudades Cuidadas. *Galde*, (11), 39-41. Recuperado de <https://www.galde.eu/es/ciudades-cuidadoras-ciudades-cuidadas/>
- Piaget, J. (2001[1933]). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Tonucci, F. (2014 [1997]). *A cidade dos nenos*. Pontevedra: Kalandraka.
- Tonucci, F. (11 de abril de 2020). Francesco Tonucci: No perdamos este tiempo precioso dando deberes. *El país*. Recuperado de <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>
- Traquino, M. (2009). Da construção do lugar pela arte contemporânea III. A arte como um estado de encontro. *Arte Capital*. Recuperado de <http://www.artecapital.net/opiniaio.php?ref=79>,
- Ward, C. (1996). *Anarchy in Action*. London: Freedom Press.
- Winnicott, D. W. (1993 [1953]). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.