



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**ISSN: 2254-3139**

# **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**

**Junio 2017 - Volumen 6, número 1  
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1>**

**[rinace.net/riejs/](http://rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)**



# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo  
Reyes Hernández-Castilla

## EDITOR

Cynthia Martínez-Garrido  
Nina Hidalgo Farran

## CONSEJO DE REDACCIÓN

Ángel Méndez Núñez  
Ana Irene Pérez Rueda  
Lina Marcela Pinilla Rodríguez

## ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

## CONSEJO DIRECTIVO

Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE)

## CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)  
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)  
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)  
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)  
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)  
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)  
Ian Davis (University of York, UK)  
Nick Elmer (University of Surrey, UK)  
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)  
Nancy Fraser (The New School University, USA)  
Juan Eduardo García-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)  
John Gardner (Queen's University, UK)  
Mariano Herrera (CICE, Venezuela)  
Peter McLaren (Chapman University, USA)  
Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)  
Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia (UPV/EHU, España)  
Connie North (University of Maryland, USA)  
Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)  
Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España)  
Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)  
Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)  
Juan Carlos Tedesco (Argentina)  
Alejandro Tiana (UNED, España)  
Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)  
Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)  
Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)  
Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)  
Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)  
Ken Zeichner (Washington University, USA)

# ÍNDICE

## EDITORIAL

- Educación y Arquitectura para la Justicia Social** 7  
*Jorge Raedó y Santiago Atrio*

## SECCIÓN MONOGRÁFICA: ARQUITECTURA Y EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

### INVESTIGACIONES

- Brincadeira, Projecto e Liberdade** 21  
*Marco Ginoulhiac*
- La Arquitectura Escolar: Estudio de Percepciones** 31  
*Alexandre Camacho Prats*
- Educar para Comprender (y poder Cambiar) la Ciudad** 57  
*Irene Quintans y Alexandre Pelegi*
- Participation as a Supportive Framework for Cultural Inclusion and Environmental Justice** 77  
*Victoria Derr*
- Cultura Ciudadana: Arquitectura, Ciudad y Niños. Experiencias en San José, Costa Rica** 91  
*Ximena C. Pizarro*
- Arquitectura Colaborativa. Una Aproximación al Tema a través de 4 Casos** 107  
*Javier Samaniego*
- El Enfoque del Derecho al Hábitat en la Educación Formal de Galicia** 119  
*Xosé Manuel Rosales, Soledad Bugallo, Marta Casal, Lucía García-Cernuda y Juan A. Ortiz*
- Participación Infantil en la Transformación de sus Espacios de Aprendizaje: Democratizando la Creación mediante un Proyecto de Fabricación Digital en un Fablab** 137  
*Javier González-Patiño, Moisés Esteban-Guitart y Sara San Gregorio*

## EXPERIENCIAS

- Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula** 157  
*Clara Eslava*
- Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia** 181  
*Ilaria Cavallini, Barbara Quinti, Annalisa Rabotti y Maddalena Tedeschi*
- Una Educación Artística para Desarrollar el Bienestar Subjetivo. La Experiencia Chilena** 199  
*Pablo Rojas Durán*
- Museum Education, Contemporary Architecture and Teenagers. A Step towards the Shaping of Identity. Two Case Studies from MAXXI Education Department** 217  
*Marta Morelli*
- Playgrounds: La Importancia Educativa del Espacio Exterior** 231  
*Virginia Navarro-Martínez*
- For a Better Tomorrow** 243  
*Madeléne Beckman*
- Built Environment Education. Fostering Growth in School Children** 255  
*Magdalena Polinova Rajeva*
- Sistema Lupo, un Método Educativo desde la Arquitectura. Pensar y Aprender Haciendo** 271  
*Fermín González Blanco*
- Making a Difference in Education through Built Environment Education** 301  
*Mina Sava y Vera Marí*
- Las Llaves de la Ciudad. Mecanismos para Propiciar el Cambio Social** 311  
*Carlos Arruti y Anabel Varona*

## SECCIÓN LIBRE

- Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria en Andalucía desde la Voz del Profesorado. Estudio de Caso** 329

*Jesús Domingo y José M. Martos*

- La Personalización de la Intervención Educativa Proporciona Igualdad de Oportunidades a los Menores en Situación de Riesgo** 349

*David Herrera-Pastor y José Manuel de-Oña-Cots*

- Atención a la Diversidad Cultural del Alumnado: Un Recorrido por Leyes de Educación de Ámbito Español** 367

*María Verdeja*

- Reivindicando la Labor Intelectual y Transformativa del Profesorado en una Educación para la Justicia Social** 383

*Ángel Méndez-Núñez y F. Javier Murillo*

## RECENSIONES

- Huerta, R. (2015). La ciudad y sus docentes: miradas desde el arte y la educación** 401

*Irene Moreno-Medina*

- Freire, P. (2016). El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante** 405

*Germán Iván Martínez-Gómez*

- Darling-Hammond, L. (2012). Educar con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI** 409

*Marina García-Garnica*

- Aragay, X. (Dir.). (2015). Transformando la educación** 413

*Alexandre Camacho Prats*



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Editorial:

# Educación y Arquitectura para la Justicia Social

Jorge Raedó <sup>1\*</sup>  
Santiago Atrio <sup>2</sup>

<sup>1</sup>OSA MENOR Arts education for children and youth. <sup>2</sup>Universidad Autónoma de Madrid

*Soy partidario de servir a las élites cuando  
las élites seamos todos.  
(Álvaro Siza Vieira<sup>1</sup>)*

Dedicamos este número volumen 6, número 1 de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social a “Arquitectura y Educación para la Justicia Social”.

¿Qué ámbitos se abordan con la Arquitectura y la Educación para la Justicia Social? Reflexionemos sobre el significado de las palabras: “arquitectura”, “educación” e “infancia”. Ahora combinémoslas en orden y proporción variada, en proyectos con objetivos y contextos bien dispares en todo el planeta. Obtendremos de este modo, el trabajo de decenas de profesionales de la arquitectura, pedagogía y niños resolviendo problemas del día a día, embarcados en viajes de aprendizaje personal y colectivo que construyen identidad y espacios de inclusión. La arquitectura es el arte de crear el “lugar” del yo, tú, ellos y todos. Recordemos que fue el propio Amos Comenius en su didáctica magna el que habló del espacio educativo como “lugar”.

Hay proyectos de aprendizaje de la arquitectura como lenguaje, tal como se aprende la música, la pintura o la danza. Otros proyectos son de diseño participativo donde los niños son protagonistas o colaboradores del proyecto urbano que transforma el presente, asumiendo desde temprana edad las responsabilidades y deberes como ciudadanos. Hay prácticas que mejoran la habitabilidad de la infancia en la ciudad, en especial su movilidad, sea con caminos escolares, zonas de juego eficaces o programas que cambian las conductas urbanas de los adultos. Hay investigaciones y proyectos contemporáneos para la mejora de los espacios escolares, tanto de los patios, las aulas y zonas comunes.

Detrás de todas estas iniciativas hay una profunda inquietud por el significado de la enseñanza en nuestros días, y la evidencia que la educación obligatoria actual no está siempre en sintonía con los tiempos que vivimos. La música de nuestra época es

---

<sup>1</sup> Arquitecto portugués. entre otros reconocimientos ha obtenido: en 1988 Premio Alvar Aalto. 1988, Premio de Arquitectura Contemporánea Mies van der Rohe. 1992, Premio Pritzker. 1998, Praemium Imperiale. 2001, Premio de la Fundación Wolf de las Artes. 2002, Leone d'Oro - Bienal de Arquitectura de Venecia, mejor proyecto. 2009, Medalla de Oro del RIBA. 2011, Medalla de Oro de la UIA. 2012, Leone d'Oro - Bienal de Arquitectura de Venecia, por su trayectoria profesional. 2002, Premio Grupo Compostela.

---

\*Contacto: [jorge.raedo@live.com](mailto:jorge.raedo@live.com)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

brillante, heterogénea, contradictoria, abraza influencias, con tiempos para la improvisación que nos permiten adaptarnos a los cambios. Pero esa misma realidad no se produce en el ámbito de las escuelas.

Observemos la infraestructura escolar. Suelen ser proyectos anónimos que pocas veces satisfacen las necesidades pedagógicas. ¿Por qué los profesionales de la pedagogía no participan en el diseño de los centros educativos? ¿Por qué se construyen como si todos los centros tuvieran el mismo proyecto pedagógico? ¿No será que en el fondo, la visión oficial vigente de la infancia es la de una masa informe que hay que moldear para que se adapte bien a la maquinaria social que los contiene?

¿Soñamos utopías? No. Hemos visto en países como Finlandia nuevos centros educativos diseñados por arquitectos y equipos educativos a la par. Cada edificio nace diferente porque cada comunidad educativa es distinta; su contexto, necesidades y deseos son diversos y variables.

Hacer las cosas bien es voluntad política. A veces con los mismos presupuestos y equipo humano se obtienen resultados bien distintos. Todo depende del rumbo que tomemos, de la visión que tengamos de nuestra “infancia”, es decir, de nuestra sociedad. ¿Somos lobos que nos devoramos entre nosotros y bien está la inequidad, el dolor de nuestros congéneres y la injusticia social? ¿O somos partículas de luz que sólo brillamos al estar juntas, al trabajar por la equidad, igualdad de oportunidades y libertad para crecer como cada uno es?

Este número contiene en su sección monográfica dieciocho artículos. Los hemos agrupado en dos categorías que intentan ilustrar el carácter teórico-práctico de todas las propuestas. Ocho trabajos en el apartado investigaciones y diez en el apartado de experiencias. Son una cata de la multitud de buenas iniciativas sobre Arquitectura y Educación para la Justicia Social que hay en el mundo. El número se completa con cuatro artículos en la sección libre y cuatro reseñas.

Recomendamos la lectura del monográfico simultaneando dos secciones, la de investigación y la de experiencias. Algunos trabajos pudieran estar en otro apartado, pero los coordinadores de este número hemos creído que con este orden su presentación podría ser más lógica y convinar los aspectos teóricos y prácticos a los que anteriormente nos referíamos.

Abre el monográfico el trabajo presentado por el arquitecto y profesor de la Universidad de Oporto, Marco Ginoulhiac “*Brincadeira, projecto e liberdade*”. Su trabajo es una reflexión sobre qué es jugar a y con la arquitectura, su transferencia al proceso de diseño arquitectónico y a los procesos de aprendizaje en general. El profesor Ginoulhiac es italiano afincado en la ciudad donde nació y reside Alvaro Siza. El compromiso por la Justicia Social del maestro Siza está presente en su trabajo y ha sido inspirador de este monográfico. El profesor Ginoulhiac es el organizador del IV encuentro internacional sobre dispositivos y espacios educativos (Oporto, mayo 2017) siendo su línea de investigación los juegos, juguetes y dispositivos lúdicos de arquitectura. Su texto es una reflexión sobre su inmersión como docente universitario que busca los métodos y herramientas para el mejor aprendizaje de la creación, donde la técnica siempre es necesaria.



*Duas competências, portanto: uma maioritariamente intelectual e política, ligada a formulação da ideia e outra mais técnica, ligada à capacidade de representar a proposta. As duas procedem em ciclos paralelos: as propostas são formuladas e avaliadas enquanto são representadas.*

El juego es una actividad natural que nos permite adaptarnos al entorno. Y transformamos el entorno con el propio juego.

*É por isso que considero o lúdico na base de uma educação para a criatividade projectual e, em geral, artística. O lúdico, antes demais, como condição mental do sujeito que se predispõe à liberdade e, com esta, à imperfeição, ao desvio, ao erro. Uma condição mental em que o processo não está dirigido rigidamente para um objectivo pré-determinado, mas onde o processo ganha relevância sobre o fim, determina-o.*

En el trabajo “La arquitectura escolar: estudio de percepciones”, Alexandre Camacho Prats presenta su investigación sobre la arquitectura escolar en España. Camacho ha sido profesor en varias etapas desde la Educación Infantil hasta la universidad. Es especialista en supervisión educativa y la organización escolar, y docente en la Universidad de Barcelona. Su artículo inicia con un repaso histórico de la infraestructura escolar en España desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Ante a sucesión trepidante de leyes de educación que ha vivido el Estado español en las décadas recientes, Camacho señala:

*Veremos qué dice la historia de todo esto. Mientras, los gobiernos autonómicos, que también van sucediéndose muy rápidamente sin que se puedan consolidar políticas más allá de los pocos años en los que están en el poder, tratan de adaptarse a la globalización, al flujo migratorio y a la era digital en la creación de escuelas e institutos públicos que, a decir verdad, no parecen que sean del siglo XXI.*

El autor expone el resultado de catorce entrevistas realizadas a directores de colegio, profesores, arquitectos, supervisores, etc. En general, las respuestas describen un panorama desalentador de las infraestructuras educativas fruto de políticas públicas faltas de ambición intelectual y social, mala ejecución, desorganización entre instituciones. Una de las conclusiones del profesor Camacho es:

*(...) en relación con las propuestas de mejora en el diseño y construcción de centros escolares públicos, podemos concluir que la Administración educativa no puede volver a apostar, de ningún modo, por centros educativos prêt-à-porter, diseñados en serie bajo unas demandas generalizadas para abaratar los costes, sino que debe dirigir su acción política para que permita, favorezca y logre espacios arquitectónicos escolares de alta costura, únicos, especiales, flexibles, realizados con las mejores intenciones políticas, diseñados con las más altas ideas arquitectónicas y con materiales superiores.*

El trabajo “Educar para comprender (y poder cambiar) la ciudad”, de Irene Quintans y Alexandre Pelegi, describe la problemática de movilidad que una ciudad como São Paulo, Brasil, supone para la infancia. Afirman que la educación vial para la infancia que se ha impartido hasta ahora sólo reproduce los males vigentes, pues tratan a los niños como a desvalidos que tienen que aprender las reglas de los adultos, y proponen otra aproximación pedagógica.

*Sobre los niños y su relación con la ciudad, el tema (y lo más importante, lo que los niños piensan) permanece invisible en los debates, organismos oficiales que trabajan con movilidad urbana y entre los gestores públicos municipales. Como fue dicho, para las autoridades de tráfico los niños son tratados como “seres incompletos o apenas en formación”, siendo tratadas como “ciudadanos del mañana” (y no*

*ciudadanos del presente). Lo que hacen, piensan y verbalizan hoy no es llevado en cuenta.*

Los autores, expertos en movilidad ciudadana e infantil y asesores para políticas públicas, plantean los caminos escolares como proyectos de utilidad vial y educativa.

*el camino recorrido para llegar hasta el colegio es una actividad que puede educar y ayudar en la formación de los niños, de los amigos, de su familia e incluso de los vecinos del barrio.*

Tras exponer un par de proyectos que Red OCARA ha promovido con niños en varias ciudades de Latino América para que observen su ciudad y sus problemas de movilidad, el texto concluye con esta certeza: “Un niño debe ser visto y asumida como agente social de cambio, no como víctima de una ciudad hostil y peligrosa”.

La profesora Victoria Derr de la California State University ha realizado múltiples investigaciones y proyectos que combinan participación, educación, infancia y naturaleza. En su artículo “*Participation as a supportive framework for cultural inclusion and environmental justice*” [Participación como marco de apoyo para la inclusión cultural y la justicia ambiental] explora la participación como marco para la democracia, justicia ambiental e inclusión cultural.

Para ello, presenta tres proyectos realizados en Boulder, Colorado y Salinas, en el Estado de California de los Estados Unidos. Son localidad con alta proporción de emigración latina, con problemas de integración social y laboral, pobreza infantil, ineficiente escolarización.

*We cannot underemphasize the importance to young people of feeling welcome in spaces, the importance of having a sense of belonging in their communities. Many children and youth feel excluded from society. Projects that allow young people to share and celebrate some expression of themselves in a public venue may in fact be of primary importance. This may be especially true for those who experience the distribution of sadness, for children whose education practices are not high quality, and where culture is not an integrated part of their learning or community experiences. In this way we can bring children's rights to participation, through nature and the arts, in line with Agyeman's (2013) just sustainabilities, by creating culturally relevant, place-bound practices that integrate social well-being and equity with the needs and values young people hold for nature.*

Ximena Carolina Pizarro escribe el texto “Cultura ciudadana: Arquitectura, ciudad y niños. Experiencias en San José, Costa Rica”. Pizarro es arquitecta colaboradora de la sección “Arquitectura y niños” de la Unión Internacional de Arquitectos. Su objetivo educativo es claro:

*Inculcar conocimientos de la arquitectura y el urbanismo en diferentes escuelas, colegios y comunidades de la ciudad de San José, Costa Rica dirigido a la niñez y a la juventud con base en el entorno construido nacional, destacando en lo arquitectónico, la infraestructura, la ciudad y la vida en comunidad.*

Esta misión choca con la realidad social de sus ciudades, una realidad que la infancia absorbe y hace suya dificultando la emergencia de su potencial.

*La población costarricense como usuaria de los espacios (públicos y privados), y de los elementos arquitectónicos que los conforman, demuestra su falta de conocimiento y sensibilidad ante el mismo, lo que se traduce en una falta de cultura que se manifiesta como síntomas de una insensibilidad ante el espacio y la comunidad, tema que se refleja también en muchos de los países de América. El deterioro del ambiente ha provocado desgaste en nuestras ciudades y descuido por parte de los usuarios lo que indica un desapego y falta de apropiación de las mismas, tema que se*

*refleja en la inseguridad por ejemplo, en las nuevas formas de vida en comunidad, en las propuestas de barrios cerrados por muros perimetrales que no permiten la comunicación, que niega al otro, que limita la interrelación, donde poco a poco se van perdiendo los espacios de encuentro, tema que los niños perciben muy bien y por los cuales se debe trabajar fuertemente, por un desarrollo social inclusivo y participativo, por una ciudad igualitaria para todos y donde todos somos parte de ella.*

Pizarro describe algunos proyectos que han realizado, tanto en colegios, festival, centros culturales, etc. Su metodología implica otras artes, como el teatro para la socialización de los problemas y la búsqueda de soluciones comunes.

Javier Samaniego hace talleres con infancia y juventud en Buenos Aires, Argentina. Su aproximación es desde la problemática social vivida por los propios niños, siendo el resultado estético una consecuencia de las soluciones encontradas. Se considera un educador “popular” y decanta la arquitectura hacia las otras artes.

En el texto “Arquitectura colaborativa. Una aproximación al tema a través de 4 casos” describe cuatro de sus proyectos realizados con chavales en horario extra-escolar. Unos residen en barriadas desfavorecidas, otros tienen discapacidades físicas (o dicho de otro modo, capacidades diversas) etc. Samaniego, como todos los autores de este número de RIEJS, tienen una fe inquebrantable en la Arquitectura para la mejora de nuestro mundo.

*La arquitectura colaborativa, invita a mirar vacancias en la sociedad y las interroga con la comunidad construyendo una mirada situada sobre el hábitat. La cual no es contemplada por el discurso institucionalizado. Trabaja con aquello que el mismo sistema niega. Con respecto a las obras y trabajos resultantes se puede señalar una ruptura con las formas convencionales de la representación arquitectónica.*

Xose Manuel Rosales Noves del Proxectoterra, junto a Soledad Bugallo Chouciño, Marta Casal Cacharrón, Lucía García-Cernuda Ruiz de Alda y Juan A. Ortiz Delgado del Grupo de Educación para o Desenvolvemento Arquitectura Sin Fronteras Galicia, son los autores del artículo “El enfoque del derecho al hábitat en la educación formal de Galicia” donde explican el proyecto que han hecho juntos dentro del Plan Proxecta de la Xunta de Galicia. El “derecho al habitar” es el tema que han llevado a los colegios de Galicia.

Una vez más vemos que los proyectos de educación en arquitectura para la infancia y juventud no tienen como objetivo crear futuros arquitectos, sino dar herramientas a los alumnos para que interpreten su mundo y en esa interpretación lo construyan. En este caso las herramientas son para interpretar su territorio, paisaje y ciudades, para que entiendan porqué son así, cuáles son sus problemas y sean activos en su resolución.

*Constatamos la potencia metodológica de la propuesta educativa al implicar de forma directa y vivencial al alumnado. Al relacionar las actividades propuestas con su entorno inmediato, rescatando y poniendo en valor aquello que contribuye a una vida digna, trabajando paralelamente este concepto, así como cuestionando modelos de desarrollo economicistas hegemónicos que no tienen en el centro a las personas y el territorio.*

*Trabajar el hábitat desde un punto de vista social, integral y de derechos tiene un gran potencial de cara a descubrir y favorecer el pensamiento crítico de una “ciudadanía” consciente, implicada con su realidad inmediata y con otras más lejanas, identificando situaciones de violación de derechos que pueden ser próximas, contextualizadas y comprometiéndose en el abordaje y creación de alternativas.*

Javier González-Patiño de la Universidad Autónoma de Madrid y Mediática, Moisés Esteban-Guitart de Universitat de Girona y Sara San Gregorio de Medialab-Prado Madrid son los autores de “Participación infantil en la transformación de sus espacios de aprendizaje: Democratizando la creación mediante un proyecto de fabricación digital en un fablab”.

Los tres autores han realizado un proyecto de investigación acción de orientación transdisciplinar que ha implicado a la comunidad educativa de un colegio de Madrid, a investigadores y a profesionales externos. La mezcla de perfiles, edades y objetivos vitales para la consecución de un proyecto comunitario forma un ecosistema idóneo de creación donde todos aprenden de todos.

*La investigación acción participante o participativa (IAP) combina inseparablemente la creación de conocimiento y la intervención social (Regina Frizzo, 2008). Es una forma de concebir la investigación en la que la participación en el proceso de los sujetos observados, se considera una oportunidad para promover la comprensión que estos tienen de su realidad social con la intención de que la transformen colectivamente.*

La vida de las personas y de las comunidades son una sucesión de proyectos que ordenan nuestro espacio y tiempo. Proyectar es saber visualizar algo que no existe, formularlo y hacerlo realidad. El deseo es la luz de la proyección. Si el proyecto es comunitario, la luz proyectada es la suma de la de todos. Diálogo, organización, planificación, consenso... un camino largo.

*El resultado que se persigue es establecer las bases para que la comunidad de aprendizaje produzca sus propios progresos con la mayor autonomía posible. El modelo metodológico tiende a la organización del trabajo por proyectos y a realizar actividades con carácter colaborativo y abierto.*

Abre la sección de experiencias el trabajo de la profesora Clara Eslava Cabanella, de la Universidad Antonio de Nebrija en Madrid. En su textos “Entorno y educación: Un tejido invisible. Un viaje de la ciudad al aula” estudia el lugar necesario para el aprendizaje a través de dos metáforas: el tejido invisible y el ojo de pez. El tejido invisible está hecho de la materia del tejido (las experiencias personales y colectivas), el cruce de los hilos (las relaciones entre nosotros) y su transformación en un todo en el que vivimos, lo que somos. No basta con andar, hay que saber por qué andas y hacia dónde. La metáfora del ojo de pez nos ayuda a mirar, comprender y trazar el rumbo.

*La mirada con ojo de pez disuelve los límites dentro de una totalidad que integra las partes, una globalidad generadora de sentido. Nos acercamos así a la experiencia del espacio como un hecho vital extenso y fundante que abarca tanto la vivencia de un mundo a vista de pájaro como el secreto de una canica escondida en un bolsillo.*

Finalmente, con la comprensión aportada por ambas metáforas, nos adentramos en las aulas para mejorarlas viviéndolas.

*El aula debe ser una zona de adecuación cognitiva y emocional, un lugar que facilita el “acoplamiento estructural” entre ‘el yo’ y ‘los otros’, entre ‘mi mundo’ y ‘el mundo’. Si el aula es un entorno educativo podríamos considerar el propio espacio del aula como una metáfora del aprendizaje.*

Ilaria Cavallini, Barbara Quinti, Annalisa Rabotti, Maddalena Tedeschi escriben “Las arquitecturas de la educación: El espacio de lo posible. La cultura del habitar en la experiencia de las escuelas municipales de educación infantil de Reggio Emilia”. Las

cuatro ocupan cargos en los *nidi d'infanzia, scuole dell'infanzia* –Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia– y en Reggio Children.

El texto repasa la historia de la infraestructura educativa para la primera infancia en Reggio Emilia desde los años 60 de siglo XX, cuando Loris Malaguzzi lideró una nueva forma de ver la infancia y por lo tanto de servirla con la educación pública. Para Malaguzzi la infancia es una corriente impetuosa de energía a que hemos de dotar de infraestructuras que la potencien. El edificio, dijo siempre Malaguzzi, es el “tercer maestro”. Por ello será diseñado con lógica pedagógica del buen habitar.

*Los primeros estudios sobre la calidad de los espacios empiezan con estas premisas: imaginar y experimentar la habitabilidad cotidiana, y buscar interlocutores dentro y fuera de la escuela, construyendo un diálogo, inicialmente informal, con una arquitectura de vanguardia que hace mayor hincapié en las cualidades relacionales y estéticas del habitar. En este diálogo abierto entre saberes se descubren muchas consonancias y sinergias, y el atelier funciona como un especial conector y amplificador de una cultura inusual y en construcción de cómo habitar la escuela.*

El *atelierista* (tallerista) y su taller son parte fundamental de la metodología de Reggio Emilia. El artista que ocupa este cargo trabaja mano a mano con docentes y resto del equipo. Contagia a los demás profesionales el carácter investigador y aventurero de quehacer del arte, escucha al niño con oídos distintos, lo ve con ojos múltiples. El espíritu y luz de las artes impregna y esboza el propio edificio educativo.

*Consideramos que las posibles formas de la escuela pública estriban, en primer lugar, en la posibilidad de construir una escuela de la investigación que no se normalice con un modelo predefinido sino que pueda dar crédito y apoyar las muchas inteligencias de los niños y de los adultos. Es en esta idea de investigación y de escuela que se alinea el enfoque sobre el espacio y el ambiente que vivimos cotidianamente en la experiencia educativa de Reggio: “La investigación representa una de las dimensiones esenciales de la vida de niños y adultos, un impulso cognoscitivo que debe ser reconocido y valorado”.*

Pablo Rojas Durán presenta en “Una educación artística para desarrollar el bienestar subjetivo. La experiencia chilena” el trabajo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, donde él lidera proyectos de gran envergadura para la mejora de la educación de las artes para la infancia y juventud de su país.

El texto expone algunos problemas de la educación obligatoria chilena, luego dibuja un panorama deseable y describe dos proyectos del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes que quieren alcanzar ese panorama deseable.

Rojas busca una educación integral que potencie el bienestar subjetivo del alumno. La realidad socio-económica de Chile, con divisiones de clase fuertemente marcadas, impide la equidad para todos los alumnos.

*La inequidad se agrava por un currículum escolar centrado en unas pocas habilidades cognitivas, marginando a quienes son más fuertes en otras inteligencias. Las artes ofrecen más opciones para una educación integral, al promover el desarrollo de un conjunto de habilidades que el sistema dominante no contempla. Sin embargo, las condiciones para el desarrollo de estas son muy deficientes, particularmente en la educación pública. Se perpetúa así su marginalidad y fragilidad dentro del sistema escolar.*

*(...) existen formas de representación que utilizan una sintaxis más figurativa (metáforas) que gobernada por las reglas (códigos). “Las reglas para decodificar los códigos son específicas mientras que para explicar las metáforas se requiere de*

*imaginación”. El modelo dominante de la didáctica escolar es el de códigos y no el de producción no reglada de las metáforas. Este último es el campo de las artes.*

Dos de los grandes proyectos que Pablo Rojas tutela desde el departamento de educación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes son “Acciona” y “Cecrea”. El primero introduce decenas de artistas en residencia en centros educativos de Chile para que hagan proyectos de creación junto a los alumnos y profesores. El segundo se propone fundar quince Centros de Creación, uno en cada departamento de Chile, para que la infancia y juventud tengan la oportunidad de aprender arte y ciencia junto a profesionales cualificados.

Marta Morelli, en su texto *“Museum education, contemporary architecture and teenagers. A step towards the shaping of identity. Two case studies from MAXXI Education Department”* [Educación en museos, arquitectura contemporánea y adolescentes. Un paso hacia la formación de identidad. Dos casos de estudio del departamento de educación del MAXXI], cita con frecuencia al profesor Eileen Hooper Greenhill de la Universidad de Leicester, de la que fue alumna.

Morelli, practica la pedagogía crítica para que los alumnos construyan su propio significado del mundo. Los museos son constructores políticos de significado. Los programas educativos del MAXXI quieren que el usuario sea partícipe de tal construcción.

*Referring to Hooper Greenhill, in fact: ‘Subjectivity, meaning, knowledge, truth and history are the materials of cultural politics and especially in their inter-relationships with power; the power to name, to represent common sense, to create official versions, to represent the social world and to represent the past.’ Although the museum is no more perceived as unique holder of an absolute truth, it is still recognized as place where an often-incontestable knowledge is preserved. In the museum education field, therefore, working with different target audiences such as children, teenagers, communities, and migrants is a way to widen the sharing of this power through negotiation of medium and message. This should be a step towards the shaping of identity, social empowerment and critical consciousness.*

La segunda parte del trabajo narra dos proyectos del Departamento de Educación del MAXXI con adolescentes: “Re-Cycle. Taller experimental de reciclaje” y el fenomenal “¡Déjame que te explique la arquitectura contemporánea!”.

Virginia Navarro Martínez, arquitecta andaluza especialista en patios escolares y playgrounds, señala en el texto *“Playgrounds: La importancia educativa del espacio exterior”* el valor del juego para el crecimiento del niño, la necesidad de integrarlo bien en su rutina escolar, la obligación que tenemos de ofrecer entornos apropiados para ese juego al aire libre.

¿Qué recuerda usted de su colegio de la infancia? Yo recuerdo el patio lleno de pinos, algarrobos, cipreses, olor a tomillo y romero... recuerdo menos las aulas o qué sucedía en ellas. El juego es una estrategia de adaptación al medio. Navarro señala:

*Pero el equilibrio mental y físico del niño no sólo se ve beneficiado cuando éste juega, sino que el mero paseo a pie o en bici por la ciudad produce mejoras en el estado de ánimo, la concentración, la creatividad y la habilidad para resolver problemas. Estas ideas, junto con la necesaria recuperación de la autonomía urbana del niño, son la base científica sobre las que se asienta la propuesta de caminos escolares (recorridos urbanos seguros para que el niño realice solo el camino que separa su casa de la escuela).*

El juego sucede en el colegio, en la ciudad y en el entorno natural. O así debería ser. La ciudad actual cierra posibilidades para la autonomía del niño y su exploración del mundo, es decir, para la construcción de las referencias que necesita para esbozar el mapa del tesoro que lo guía por los mares de la vida. Mapas del tesoro que se dibujan en la infancia y luego se guardan en cofres ocultos. Sin mapa no hay rumbo. Sin naturaleza lo hay mapa.

*Richard Louv (...) ha investigado la relación de los niños con el mundo natural desde una perspectiva histórica hasta llegar a nuestros días y ha creado el término "nature-deficit disorder" para describir las consecuencias negativas que tiene en la salud y las relaciones sociales del niño la carencia de contacto físico con el mundo natural.*

Madeléne Beckman es responsable de aprendizaje del departamento de Proyectos y Aprendizaje del Centro de Arquitectura de Suecia (ArkDes). Su artículo "For a better tomorrow" [Para un mañana mejor] explica la filosofía de trabajo de este centro, y varios de sus proyectos con infancia en Suecia y otros países de Europa.

Acorde con las políticas públicas suecas desde hace décadas, ArkDes busca la mayor equidad posible para toda la infancia. Escucha la visión del mundo de los pequeños y perfila el programa pedagógico desde esas pulsiones.

*ArkDes is a national authority and therefore an important part of the democratic system in Sweden. A democracy that believes and work for social justice and equal opportunities' for all citizens, no mater background, age, sex or religion.*

*What we are trying to do with our knowledge is to give them a vocabulary, let them put words on their knowledge and enhance the level of knowledge by adding layers of stories to widen their perception of space. What we get is a more vivid picture of society.*

Los proyectos educativos con colegios están siempre en sintonía con sus currículums. La formación del profesorado también es labor de ArkDes, transmitiéndoles una visión holística de la arquitectura, donde sociedad, historia, biología, arte, técnica... son partes de un conocimiento más global.

Magdalena Rajeva es co-fundadora de la organización búlgara sin ánimo de lucro Children Architectural Workshop en 2011. Ella también es una referencia en la sección "Arquitectura y niños" de la unión internacional de arquitectos. Su trabajo "Built environment education—fostering growth in schoolchildren" [Educación del medioambiente construido—fomentando el crecimiento de en los niños del colegio] explica la evolución de la Educación del Medioambiente Construido en las pasadas décadas relacionándolo con el desarrollo de las investigaciones sobre el cerebro e "inteligencias" del niño.

*All of the investigated writings are related to the idea that learning through experience help children to obtain deeper and long-lasting understanding of nature of things and processes in their everyday life. The city is presented as an inexhaustible source of knowledge encouraging children's curiosity and passion for study. By exploring and examining local built environment young people develop an awareness of space, time and change. They understand the relations between the individual and society and realize themselves as participants in different social and cultural processes. The role of play for child's natural growth appears to be an important factor for all of the researched authors.*

La segunda parte del trabajo explica las dos principales experiencias de *Children Architecture Workshop*. "Arquitectura y Niños" es un curso extra-escolar de varios meses para niños de 5 a 12 años realizado en Sofía. "Proyecto de conciencia urbana" es un

piloto realizado en un colegio en horario escolar por primera vez en marzo-mayo 2016 en la ciudad de Plovdiv. Rajeva subraya la necesidad de introducir la arquitectura dentro de los currículos nacionales para llegar a todos los niños.

Fermín González Blanco es el creador del Sistema Lupo, un juego de arquitectura que nace de siete piezas con múltiples combinaciones. El trabajo “Sistema Lupo, un método educativo desde la arquitectura. Pensar y aprender haciendo” explica su creación, los criterios pedagógicos que dan su razón de ser y describe varias experiencias realizadas con Lupo.

*Learning by doing*, aprender haciendo es el *leitmotiv* de Blanco, como de casi todos los que enseñan arquitectura a la infancia y juventud. El arte se aprende manipulando la materia, transformándola con las técnicas, investigando caminos, equivocándose y volviendo a empezar.

*El carácter competitivo en una dinámica de equipo debe ser siempre canalizado en favor de la auto-superación (personal o de grupo). Perder o fracasar en el intento tampoco debe ser vivido como un drama, las demoliciones y colapsos que a menudo acompañan a los talleres se viven dentro de una normalidad relativa que debe ayudarnos a levantarnos nuevamente. El fracaso es siempre parcial y está incluido en el proceso del hacer, la gestión de este sentimiento de frustración inicial también necesita ser entrenado.*

El arte es un generador de muchas preguntas y pocas respuestas. El juego es la estrategia básica de la creación. El juego de arquitectura abre espacios dentro del individuo para la libertad de crear.

Mina Sava y Vera Marin son dos de las arquitectas fundadoras de la asociación De-a arquitectura, creada en Rumanía en 2011. Desde entonces ha realizado una labor metódica de difusión de la arquitectura entre la infancia y juventud de su país, tanto en centros educativos en horario escolar como como actividades extra-escolares. “De-a” es la expresión que los niños rumanos usan cuando discuten “a qué vamos a jugar”.

En el texto “*Making a difference in education through built environment education*” [Marcando la diferencia en educación a través de la educación del medioambiente construido] las autoras narran la trayectoria de esta asociación, sus objetivos, dificultades, retos, proyectos realizados. Enmarcan su labor en la Built Environment Education (BEE) (Educación del Medioambiente Construido), marco que hoy día plantea la sección “Arquitectura y Niños” de la Unión Internacional de Arquitectos, donde Mina Sava es partícipe activa.

*The first step was to transform built environment content into teaching materials with simple language and easy to use and attractive exercises. The next step was to make sure that this teaching material would be used in schools, and not just in a few schools and not just for a few years. This challenge was not obvious to the group at the beginning. It implied the construction of a whole system that includes, beside the teaching materials, also training methods for teachers and built environment professionals who want to go in the schools, human resources skills, financing tools and project management, communication and public relations activities, knowledge about the education system and its stakeholders. The group had to learn from doing and to build up a strategy for growth and for insuring continuity.*

*Built environment is interdisciplinary. Studying it requires an integrated approach. One can talk about the trees we see through the window (biology) and add something about the rhythm of the façade across the street (music) and about the time when the next-door church was built (history, religion, visual arts).*



Carlos Arruti y Anabel Varona son Maushaus Arquitectura, nacida en 2009. Sus cursos de arquitectura para la infancia se caracterizan por la exploración formal y mezcla de disciplinas artísticas. Desarrollan su actividad educativa en su pequeño local en San Sebastián, prolongándola con proyectos específicos en centros culturales, museos y colegios.

Su texto “Las llaves de la ciudad. Mecanismos para propiciar el cambio social a partir de procedimientos de planificación urbana en la infancia” narra el proyecto experiencial Haurbanistak que han realizado durante cuatro años con colegios de San Sebastián. El arte y sus estrategias servirán al niño para explorar la ciudad, reflexionar sobre sus problemas y tomar conciencia de que todos somos responsables de ella.

*La metáfora de la entrega de llaves de la ciudad a los nuevos ciudadanos, hoy por hoy, casi se torna en parodia, cuando imaginamos a las niñas y niños, introduciendo la llave dorada en los portones de la muralla de seguridad, girando el postigo y apareciendo al otro lado, intramuros, el caos apoderándose de toda una urbe revuelta en un espacio con todo tirado por los suelos, las huchas vacías y las camas por hacer.*

*La manera que se nos ocurre para “reconducir la nave”, lo cual se escapa de nuestras posibilidades y pretensiones, es entre otras vías, introducir en las aulas los mismos métodos de creación con los que se genera la ciudad, para que las y los niños en edad escolar, comprendan la gran influencia que tienen las pequeñas decisiones urbanísticas que cada día adoptamos, afectando en su cotidianidad.*

La sección libre complementa este número monográfico con cuatro trabajos.

- “Prevención del fracaso escolar en educación secundaria en Andalucía desde la voz del profesorado. estudio de caso”, de Jesús Domingo y José M. Martos.
- El artículo de David Herrera-Pastor y José Manuel de-Oña-Cots titulado “La personalización de la intervención educativa proporciona igualdad de oportunidades a los menores en situación de riesgo”.
- El trabajo de María Verdeja titulado “Atención a la diversidad cultural del alumnado: Un recorrido por leyes de educación de ámbito español”.
- La aportación de Ángel Méndez-Núñez y F. Javier Murillo con el título “Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social”

Cerramos el número con cuatro reseñas donde podremos leer las recomendaciones de los siguientes textos:

- La reseña de la obra de Ricard Huerta (2015). “La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación”. Reseña escrita por Irene Moreno-Medina.
- El comentario crítico que escribe Germán Iván Martínez-Gómez sobre el libro de Paulo Freire (2016). “El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante”.
- La reseña de la obra de Linda Darling-Hammond (2012). “Educar con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI”, por Marina García-Garnica”.

- Y, por último, la reseña de Alexandre Camacho Prats sobre el texto “Transformando la educación”, obra en ocho tomos dirigida por Xavier Aragay y publicada en 2015.

Los coordinadores de este número esperamos que este trabajo sea del agrado de los lectores y que tanto las ideas y reflexiones vertidas como las sugerencias de bibliografía específica, sean un lugar de encuentro para los interesados en los espacios educativos como elementos didácticos inclusivos. Acabamos esta introducción con la convicción de que este trabajo debe servir como marco teórico de una Educación para la Justicia Social en una Escuela social y socializadora.



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**SECCIÓN MONOGRÁFICA:**  
**ARQUITECTURA Y EDUCACIÓN**  
**PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

**INVESTIGACIONES**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Brincadeira, Projecto e Liberdade

### Play, Project and Freedom

### Juego, Proyecto y Libertad

Marco Ginoulhiac \*

Universidade do Porto

O artigo explora a ligação existente entre a brincadeira e o ensino de projecto de Arquitectura. Na abordagem ao lúdico é dada particular relevância às suas práticas e aos seus objetos, os brinquedos, considerados capazes de transportar significados e valores disciplinares. A manipulação dos brinquedos é, em muitas situações, uma acção muito parecida ao que é feito nas práticas didáticas do ensino de Arquitectura. Num segundo momento é abordado o ensino de projecto de Arquitectura e os seus traços dominantes entre os quais o exercício de liberdade. O sujeito projecta para um futuro considerado indeterminado, ou seja, livre. Numa terceira parte, cruzando os dois percursos teóricos evidenciam-se as ligações entre o lúdico enquanto espaço intelectual e material, e o projecto.

**Palabras-chave:** Jogo, Brinquedo, Projecto, Arquitectura, Autonomia.

The article explores the connection between play and architectural design studio teaching. Approaching ludic a special interest is given to its practices and objects, the toys, considered capable to carry meanings and disciplinary values. Besides that, toys manipulation is, oftentimes, an action very close with the didactic of the design studio teaching. In a second moment the approach is directed to the design studio teaching and to its main traits, among which the exercise of freedom. The subject projects for an indeterminate future, this mean, in a free condition. In a third moment, the two theoretical paths cross each other and the connections between intellectual and material ludic behavior and design studio are stressed.

**Keywords:** Play, Toy, Design, Architecture, Autonomy.

El artículo explora el vínculo entre el juego y la enseñanza de proyecto de Arquitectura. En el enfoque de lo lúdico se valora particularmente sus prácticas y sus objetos: los juguetes, considerados capaces aportar significados y valores disciplinares. La manipulación de los juguetes es, en muchas situaciones, una acción muy similar a lo que se hace en las prácticas de enseñanza de la Arquitectura. En un segundo tiempo se aborda la docencia del proyecto de Arquitectura y sus características dominantes, incluyendo el ejercicio de libertad. El sujeto proyecta un futuro indeterminado, es decir, libre. En la tercera parte se explora el cruce de las dos trayectorias teóricas, poniendo de manifiesto los vínculos entre lo lúdico, como un espacio intelectual y material, y el proyecto.

**Descriptores:** Juego, Juguete, Proyecto, Arquitectura, Autonomía.

---

\*Contacto: [mg@arq.up.pt](mailto:mg@arq.up.pt)

*The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative. (Dewey, 1938, p. 13)*

## Introdução

Confesso que quando comecei a interessar-me pelo ensino de Arquitectura, estava longe de imaginar que, passados dez anos, estaria a escrever um artigo que juntasse este tema aos brinquedos, na altura as minhas preocupações estavam maioritariamente ligadas às práticas contemporâneas do ensino de projecto. Na altura a redação de uma tese de doutoramento (Ginoulhiac, 2009) permitiu-me organizar e verbalizar um conjunto de pensamentos sobre a minha prática nas aulas de projecto, mas não consegui dissipar algumas dúvidas que tinham ficado quanto à pertinência e importância de uma educação em Arquitectura.

Separo a educação do ensino porque a primeira é um processo mais abrangente e genérico que liga todas as áreas do saber e do fazer humano (Reboul, 1989a, p. 24), sem fronteiras espaciais ou temporais, enquanto o segundo é algo mais específico, tanto no que respeita os seus objetivos como os seus processos (Reboul, 1989b, p. 18). Contudo existe uma estrita relação entre os dois que faz que o sucesso do ensino seja fortemente determinado por uma boa educação, não só a nível comportamental como intelectual e cultural. Todos os professores sabem que a curiosidade, o método, a iniciativa e autonomia intelectual são alguns entre os ingredientes indispensáveis ao sucesso do ensino, mas são criados e cultivados pela educação que é dada antes e fora das universidades.

Quando acabei o doutoramento tinha ficado certamente mais claro o que acontecia nas aulas de uma escola de Arquitectura como é a FAUP (Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto), mas ainda não era claro qual seria a importância dos processos educativos para as competências de cada aluno. No primeiro ano do curso as diferenças entre os alunos são extremamente visíveis porque ainda não existe aquela capa de cultura arquitectónica e de competências mínimas que, em poucos anos, conseguem uniformizar as capacidades dos alunos. Alguma educação básica, em boa verdade mais próxima da literacia, permite a todos ler e escrever, mas para muitos deles LeCorbusier ainda é um desconhecido e poucos já olharam para a própria casa ou para a própria cidade como arquitectos; isto porque, em muitos casos, ainda não tiveram nenhum tipo de educação arquitectónica.

A prova de que educação e ensino são processos distintos, são as muitas pessoas que não possuem nenhum tipo de formação em Arquitectura mas que, mesmo assim, demonstram um elevado nível de educação nessa área. Essa educação foi adquirida através de processos informais que aconteceram em momentos e lugares distintos das escolas. Processos das mais variadas naturezas que despoletaram dúvidas, alimentaram curiosidades, criaram competências ligadas, de alguma forma, ao âmbito da Arquitectura. A maior parte não teve nenhuma consequência imediata porque pertenciam a momentos e contexto diferentes e os conhecimentos que se foram construindo não chegaram a ser aplicados imediatamente. Mas pensar que só sabemos fazer o que nos é ensinado ou o que já fizemos seria muita ingenuidade.

Partindo desta curiosidade passei a interessar-me pelas práticas educativas em Arquitectura. Eventos, cursos, workshop, viagens, exposições, publicações, etc. são todas formas utilizadas para traduzir e divulgar um saber disciplinar que possui códigos, conceitos e objetos que lhe são próprios e, por vezes, incompreensíveis para os leigos.

Entre todos, fiquei particularmente interessado, e seduzido, pelos brinquedos. As razões são tanto de natureza científica como pessoal e emocional; além disso, existia uma ligação que me pareceu, desde logo, evidente. Quando comecei a recolher informações sobre os brinquedos que tinham povoado a minha infância e os que, já no início do século XX, tinham sido produzidos e vendidos sob o lema de *Construction toys make better boys* (Urbana Manufacturing Company, 1947), achei que existia, de facto, uma ligação de causa-efeito entre as brincadeiras que estes artefactos proporcionam e as competências no campo de uma actividade, como é a Arquitectura, cuja acção principal é a composição espacial. Quem já deu aulas de projecto nos primeiros anos de curso e conhece os *Gifts* de Fröbel ou o *Bauspiel*, de Alma Siedhoff-Buscher (1923), não pode deixar de ver uma ligação tanto formal como instrumental. Trata-se claramente de dispositivo e de processos onde a acção lúdica e a criativa se unem até se confundirem.

Comecei então a organizar um campo de investigação que se tornou rapidamente complexo e abrangente. Os brinquedos são simultaneamente instrumentos lúdicos, utilizados nas brincadeiras, e evocativos, porque fortemente ligados a uma determinada configuração social e à sua cultura material. Nos brinquedos é possível rever, de forma por vezes indireta, refletida, todos os campos de conhecimento e de acção da sociedade. Nas palavras de Roland Bathers (1957),

*o brinquedo (...) significa sempre alguma coisa, e esse alguma coisa é sempre inteiramente socializado, constituído pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, a Rádio, o Correio, a Medicina, a Escola, o Penteado Artístico, a Aviação (para-quedistas), os Transportes, a Ciência.* (p. 55, Tradução do autor)

Também entre a Arquitectura e os brinquedos podia ser encontrada uma dupla ligação: uma primeira que podemos chamar de processual, ligada ao acto criativo em que os brinquedos são instrumentos para construir uma representação, como acontece quando a criança constrói uma casa em Lego ou simplesmente empilha cubos para construir uma torre. E uma segunda ligação em que os brinquedos transportam significados e saberes ligados à disciplina, como será o caso dos Lincoln Logs de 1916 que evocam uma tecnologia construtiva em madeira, ou do Castos Construction de 1947. Set com o qual é possível executar pequenas betonagens para construir miniaturas de edifícios. Mas também todos aqueles brinquedos que, de alguma forma, funcionam através da construção de imagens que remetem para um conhecimento arquitetónico em geral, seja ele formal, histórico, tipológico, tecnológico, etc.

Se a segunda ligação, relacionada com as capacidades evocativas dos objectos, é muito idêntica em todos os campos uma vez que se limita a produzir uma representação de algo ligado ao universo dos adultos, a primeira é, quanto a mim, bem mais complexa e de alguma forma mais intimamente ligada ao fazer e, sobretudo, ao aprender a fazer Arquitectura. Considerar os brinquedos como objectos que auxiliam a acção lúdica e a aprendizagem significa, de um ponto de vista filosófico, uma aproximação a uma teoria construtivista que defende a construção do conhecimento através da acção prática, como é a brincadeira. Surgiu então a suspeita de que existisse uma ligação processual e cognitiva entre a brincadeira e o ensino de projecto de Arquitectura e que esta ligação

pudesse ser, de facto, a razão de poder considerar certas brincadeiras e certos brinquedos verdadeiros processos educativos em Arquitectura. Foi com base nessa suspeita que comecei uma investigação, que me levou a escrever vários artigos e conferências, e a organizar uma disciplina opcional na FAUP dedicada ao estudo destas relações e, sobretudo, destes objectos.

Contudo, tenho também que confessar que, desde a minha aproximação aos brinquedos e ao lúdico em Arquitectura, todo o trabalho que fui produzindo foi feito com base num dogma, quase numa crença. Falo em dogma porque até hoje não consegui demonstrar, e tão pouco encontrar quem o tivesse feito, uma relação de causa-efeito entre os brinquedos e o desenvolvimento das competências específicas da Arquitectura. Provavelmente pela excessiva proximidade à Arquitectura e pelo entusiasmo que tinha no estudo dos brinquedos, ou ainda pela sedução que estes exerciam sobre mim, achava que não teria sido necessário demonstrar o que, a mim, parecia evidente. Existem inúmeras teorias que justificam o brincar como actividade educativa, algumas das quais, como as de Fröbel ou de Montessori, centradas no uso de objectos específicos, mas como afirma o próprio Brian Smith (1997) *“the relevance of play to progress has been more often assumed than demonstrated”* (p. 9). De facto, não existe a possibilidade de provar cientificamente que certas actividades ou certos objectos possam ter influído de forma determinante na formação de competências específicas. Além de existirem compassos de tempo muito longos não é possível avaliar diferentes alternativas no mesmo sujeito pois *“nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio”* (Heráclito, 2005, p. 91). O crescimento de um ser humano é algo de tão complexo, intelectual e emocionalmente, que torna impossível uma leitura unívoca das consequências de cada brincadeira.

Foi por esta razão que, aquando do desafio a escrever este artigo, decidi, certamente com algum egoísmo, aproveitar a oportunidade para tentar levar a cabo alguma sistematização que pudesse ser útil para compreender estas dinâmicas. Para perceber, em suma, se de facto certas brincadeiras e certos brinquedos podem ser considerados processos educativos em Arquitectura.

## 1. Do ensino de projecto de arquitectura

Irei começar por dizer que considero o projecto como acto central da Arquitectura; a sua acção é transformadora, organizadora e produtora de conhecimento. O projecto de Arquitectura não só altera o espaço construído como produz e organiza um novo saber sobre o espaço e sobre a própria disciplina. Para Donald Schön (1983) *“o nosso conhecer reside na nossa acção”* (p. 76). Tanto um edifício como uma praça criam uma nova ordem espacial, mas também constroem mais formas de habitar a casa ou a cidade e, com isso, um novo saber ligado ao uso do espaço, um novo conhecimento.

O projecto de Arquitectura representa só uma manifestação das *“condutas de antecipação”* (Schön, 1983, p. 76) e herda destas um tipo específico de pensamento. Todo o projecto é um pensamento autónomo (Savater, 1992) que aponta para o tempo futuro e para o domínio do possível. Não existem projectos para o passado ou para o presente assim como não existem projectos que são, a priori, impossíveis (sob pena de deixarem de ser projectos e passar a serem considerados sonhos, fantasias, utopias, etc.). Mas sobretudo não existe projecto sem liberdade, sem autonomia. A liberdade implica a inexistência de soluções anteriores, de modelos que são reproduzidos. Em nenhuma



escola seria aceitável que os alunos copiassem *tout-court* a partir de modelos fornecidos. A criatividade da proposta, considerada como originalidade, é implícita ao projecto não sendo praticamente posta em causa.

O projecto avança por rotinas abduativas que, de forma repetida lançam e verificam hipóteses (Ginoulhiac, 2009). E se fosse assim? É a pergunta silenciosa que é feita de cada vez que é esboçada uma forma no papel ou que é construído um modelo (Ginoulhiac, 2013). Mais uma vez, o lançamento das hipóteses é um exercício de autonomia, de liberdade. As hipóteses são sucessivamente aceites ou recusadas até à solução que será considerada final e que será desenvolvida até ao fim. Todas as propostas são produtos parciais, temporários, sujeitos a análise e confirmação.

De onde surgem as hipóteses é um dos temas mais debatidos no âmbito da discussão dos processos criativos. O pensamento divergente de Joy Guilford (1967) ou ainda o pensamento lateral de Edward de Bono (De Bono, 1970), são só duas entre as inúmeras abordagens que procuram desvendar a complexidade e a riqueza da criatividade. Não sendo este o espaço certo para debater este tema podemos, contudo, afirmar com algum conforto que a produção de hipóteses projectuais é algo que podem ser aprendidos e, sobretudo, treinado e que está intimamente ligado à liberdade e à competência de produzir e representar uma alternativa. O acto criativo é, antes demais, uma proposta do sujeito colocada à discussão, diante dele próprio num primeiro momento e, num segundo momento, diante da comunidade.

Duas competências, portanto: uma maioritariamente intelectual e política, ligada a formulação da ideia e outra mais técnica, ligada à capacidade de representar a proposta. As duas procedem em ciclos paralelos: as propostas são formuladas e avaliadas enquanto são representadas.

Para que as propostas sejam avaliadas devem ser representadas antes. Ninguém, mesmo com grandes dotes oratória, consegue verbalizar uma solução arquitetónica de forma satisfatória. Isto significa que as capacidades de manipulação dos meios de representação, sejam estes bidimensional ou tridimensionais, tornam-se absolutamente fulcrais como ferramentas de trabalho e não só de comunicação, como é frequentemente afirmado. Quem não consegue representar a sua proposta, não consegue vê-la, avaliá-la e, com isso, aceitá-la, alterá-la ou refutá-la num processo que avança por negações mais do que por afirmações, através de esboços e modelos que são compulsivamente rejeitados à procura da solução certa, uma entre infinitas.

O facto de existir a necessidade de uma competência prática no manuseamento dos meios de projecto para o exercício da Arquitectura não pode ser visto como contraditório ao projecto como espaço de liberdade; pelo contrário. O que é hábil e controla os processos produtivos encontra nas suas capacidades a sua liberdade de acção enquanto o leigo e o incompetente serão condenados a fazer o que os seus meios, materiais e intelectuais, lhe permitirão, nada mais. Poderão, quando muito, serem bons técnicos ao reproduzir soluções já existentes e testadas, mas nunca serão artistas no sentido mais pleno.

A pergunta que se coloca então será: poderá a brincadeira participar na educação de uma competência tão articulada e complexa?

## 2. Do jogo

Para tentar responder é, antes demais, oportuno começar por compreender o que consideramos por brincar. Todos sabemos o que é, todos já brincámos, mas quando chega a altura de formular uma definição acontece o mesmo que aconteceu a Santo Agostinho (1996, p. 127) com o tempo: “*Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti explicare velim, nescio*”. Por vezes a excessiva proximidade aos fenómenos impede uma visão clara e organizada porque não conseguimos ver as relações que estes possuem com outros campos.

A literatura, desprendida de polarizações disciplinares especializadas, vem em nossa ajuda e consegue uma síntese extremamente eficaz. Em 1876 Mark Twain, no seu romance “As aventuras de Tom Sawyer”, define brincar em contraposição com trabalhar: “(...) *work consists of whatever a body is obliged to do, and Play consists of whatever a body is not obliged to do*” (Twain, 1876, p. 33). Um excelente ponto de partida.

Mais tarde, dois grandes teóricos do jogo, Johan Huizinga (1938) e Roger Caillois (1958), afirmaram que brincar é, antes demais, um acto livre. Quem joga fá-lo de livre vontade, sem obrigações ou constrações porque se existir alguma constração, desaparece a vertente lúdica deixando o lugar para outro tipo de acção. Isto é um dos pressupostos mais importantes da brincadeira que aliás justifica a sua defesa na Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas (Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959) como instrumento educativo privilegiado em firme e clara contraposição com o trabalho. Mas é também importante porque remete para quem joga a liberdade de o fazer e de como o fazer, ou seja, de exercer independência e autonomia, valores que não podem ser considerados como adquiridos, mas que devem ser conquistados (ou cedidos) e, sobretudo, apreendidos e treinados. A liberdade é uma condição complexa porque abre para um número virtualmente infinito de possíveis caminhos e opções. Quem tem filhos sabe muito bem que a liberdade gera incerteza na criança, porque atira para o campo do desconhecido, fora das experiências conhecidas e da zona de conforto e de proteção, mas sabe também que é um forte instrumento educativo porque entrega ao sujeito a responsabilidade das suas acções e das consequências destas.

Além disso, a brincadeira existe dentro de limites espaciais e temporais definidos (Huizinga, 1955). A criança é livre de brincar, mas quando o faz, respeita regras e fronteiras. Fora destas a brincadeira deixa de existir e as suas acções podem ser confundidas com a vida real (coisa que a brincadeira não é). Isto significa que pode parecer-se com a vida real, pode adotar algumas rotinas desta, símbolos, dinâmicas, etc. mas existe sempre e só num cenário de simulação. É por isso que uma das condições do brincar é a sua inutilidade (Caillois, 1958) no sentido que não produz nada que possa ser “útil”, utilizando aqui a noção de utilidade de forma muito restrita e pouco flexível. Existe num universo de “faz de conta”, declaradamente e conscientemente separado da “vida real”, onde as acções não possuem consequências. Por isso brincar pode ser considerado como uma actividade de preparação, de treino em que a liberdade de fazer é também a liberdade de arriscar e de fracassar. Vygotsky (1991) fala em “desenvolvimento proximal” (p. 53) em que a criança age num nível que ultrapassa a sua zona de conforto e arrisca pelo desejo de ser adulto, de fazer as coisas seriamente, mas protegido pela fronteira de simulação da brincadeira.

Mas o trabalho dos adultos, que a criança pretende imitar, visa sempre a produzir algo útil, material ou imaterial. A brincadeira, ao contrário, não possui um fim, um objectivo; é um puro processo em que a criança brinca livremente, preocupa-se com a acção imediata, com os procedimentos e com a sua materialidade, os meios e o seu manuseamento determinam o fim, constroem um resultado desconhecido. A condição mental de quem brinca é uma condição que permite explorar alternativas, fracassar e recuar ou, simplesmente abandonar um processo que não satisfaz justamente porque não existe um compromisso que obrigue a terminar num prazo e com condições específicas.

### **3. Da brincadeira ao projecto**

No universo “faz de conta” da brincadeira, a criança, enquanto desenvolve as suas capacidades de produzir imagens, treina a sua liberdade criativa que lhe será necessária, passado alguns anos, quando irá enfrentar o projecto.

Na esmagadora maioria dos cursos de Arquitectura o aluno enfrenta uma folha branca ou, no caso de alguns exercícios propedêuticos de muitas faculdades, uma composição feita com um conjunto de blocos de madeira ou de esferovites (algo pouco distante dos cubos de Fröbel ou dos materiais da Montessori). Um campo de possibilidades infinitas abre-se à frente do aluno. Ainda tudo está em aberto.

Os primeiros exercícios são exploratórios, no mundo das formas e do espaço e as competências técnicas requeridas são muito baixas. Manusear sólidos simples, construir formas por adição de cubos ou representar espaços através da subtração de volumes são exercícios pouco exigentes no manuseamento dos materiais, maioritariamente de liberdade e de descoberta. Dentro dos limites impostos pela didáctica ou pela gravidade, o aluno está livre.

Em toda a acção criativa, seja ela artística ou científica, a gestão do espaço da liberdade individual é algo que tem que ser apreendido, e ensinado, através da acção ou, no caso dos ambientes educativos, da simulação. Tanto na escola como na profissão, o arranque de um processo criativo é um dos momentos de maior tensão, por vezes até de medo<sup>1</sup>. Sobretudo nas primeiras experiências, o professor tem que dosear a sua intervenção sob pena de determinar, por inteiro, o resultado. Quando isto acontece o aluno perde a oportunidade de aprender porque deixa de existir o exercício da liberdade e o conforto intelectual do aluno esconde a sua alienação criativa. O exercício da liberdade apavora os jovens criativos que nunca foram educados a exercê-la.

Vista deste ponto de vista, a aprendizagem do projecto, certamente condicionada pelas competências técnicas e pela cultura arquitectónica, é também uma aprendizagem comportamental, diria quase caracterial muito próxima das actividades lúdicas de uma criança que esteja a brincar com um sistema de constuições. Aprender a gerir a própria liberdade entre uma zona de conforto máximo e territórios de risco é um dos exercícios mais difíceis que um homem enfrenta durante a vida inteira.

---

<sup>1</sup> Mantenho esta imagem de “abismo branco da acção criativa” como mero instrumento discursivo. Quero eu dizer que, em boa verdade, o terror da folha branca só existe mesmo nos primeiros exercícios projectuais uma vez que, como repito até a exaustão aos meus alunos, “de nada não nasce nada”. Confesso que considero a ideia de criatividade como aquela acção que faz que alguma coisa “surja do nada” altamente errada e, sobretudo num âmbito pedagógico, perigosa porque atira todo o processo projectual para um paradigma de aleatoriedade e arbitrariedade onde vale tudo e o contrário de tudo. Uma espécie de inferno dantesco do ensino (mas também da prática) de projecto.

O fazer livremente como centro da aprendizagem, seguindo um paradigma claramente construtivista (Fornot, 1999), une intelectualmente e processualmente o brincar ao projectar. Processualmente porque manusear os materiais, sentir a matéria, o seu peso, os seus equilíbrios e a sua resistência é uma das atividades mais importantes e educativas para quem, mais tarde, irá lidar com a construção de espaços. Este contacto directo com o “fazer” permite um retorno imediato altamente educativo entre as competências para manipular e construir as hipóteses projectuais. O sujeito que brinca constrói, representa, mas também descobre as próprias capacidades num contínuo processo de reconhecimento e de aprendizagem. Aprende a fazer, mas, coisa ainda mais importante, aprende a aprender. A criança que brinca conhece, mesmo que de forma intuitiva, o funcionamento dos processos de aprendizagem. Sabe que as suas capacidades irão melhorar com a prática, conhece tanto o medo e a excitação do vazio criativo como a importância do fracasso. Mais tarde o aluno, já mais crescido, constrói sobre estas experiências o conhecimento sobre o seu próprio processo de trabalho. Ele sabe que pode aprender e também sabe como porque já aprendeu brincando numa *déutero-aprendizagem* (Bateson, 1973) em que o indivíduo não só aprende as competências como compreende o contexto no qual estas se desenvolvem. Mais tarde esta visão “de fora” irá permitir ao aluno reconfigurar, mesmo que de forma parcialmente implícita, as condições intelectuais necessárias para continuar a aprender.

O que separa o aluno, recém-chegado à Faculdade de Arquitectura, da criança é uma espessura cultural que, de alguma forma, pode até ser vista como uma redução de liberdade. Ter a consciência do que fazemos significa evocar, em cada acção, todo o seu significado e a sua complexidade cultural e intelectual e ter que lidar com ela. A criança que brinca ainda não possui este sedimento de significados, pois está completamente livre de construir uma casa que voa ou um carro sem rodas. A sua liberdade é total, sem vínculos ou objectivos programáticos. O paradigma da criatividade da infância atravessa a cultura artística do século XX e XXI porque nesta altura da vida o nível de liberdade é mais elevado e as influências culturais mais baixas (Corrado, 1887). O famoso aforisma de Picasso quando eu tinha 15 anos sabia desenhar como Rafael, mas precisei uma vida inteira para aprender a desenhar como as crianças, descreve muito bem este processo de libertação.

É por isso que considero o lúdico na base de uma educação para a criatividade projectual e, em geral, artística. O lúdico, antes demais, como condição mental do sujeito que se predispõe à liberdade e, com esta, à imperfeição, ao desvio, ao erro. Uma condição mental em que o processo não está dirigido rigidamente para um objectivo pré-determinado, mas onde o processo ganha relevância sobre o fim, determina-o. Mas também o lúdico como simulação do acto criativo na sua vertente manual, manipuladora da matéria, da técnica e da forma, o lúdico que educa a mão que constrói e o olhar que observa num acto contínuo de aprendizagem, de simulação dos processos e das práticas que constroem o saber do arquitecto.

Finalmente o lúdico como experiência íntima do sujeito que aprende, que tem consciência disso e que, mais tarde, consegue prologar esta experiência de forma autónoma e explícita num contínuo processo de melhoramento e emancipação.

## Referencias

- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind*. Nova York, NY: Ballantine Books.
- Bathers, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Seuil.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.
- Corrado, R. (1887). *L'arte dei bambini*. Bologna: Nicola Zanichelli edizioni
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. Nova York, NY: Harper & Row.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. Nova York, NY: Kappa Delta.
- Fornot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ginoulhiac, M. (2009). *O ensino do projecto de arquitectura. Contribuições para um debate crítico em torno da prática contemporânea* (Tese de doutoramento). Universidade do Porto, Porto.
- Ginoulhiac, M. (2013). A indefinição no Ensino do Projecto de Arquitectura. Para um mapa filosófico de compreensão. *Joelho - Revista de Cultura Arquitectónica*, 4, 237-240.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nova York, NY: McGraw-Hill.
- Heráclito. (2005). *Heráclito: Fragmentos contextualizados*. Alexandre Costa (Trad.). Lisboa: Nacional-Casa da Moeda.
- Huizina, J. (1938). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Reboul, O. (1989a). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Reboul, O. (1989b). *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Santo Agostinho. (1996). *Confessioni*. Patrice Cambronne, Luigi F. Pizzolato e Paolo Siniscalco (Trads.). Milano: Mondadori.
- Savater, F. (1992). *Etica per un figlio*. Bari: Editore Laterza.
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza.
- Siedhoff-Buscher, A. (1923). *Naef bauhaus bauspiel wooden blocks* [Brinquedo de construções]. Berna: Naef Bauhaus.
- Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Twain, M. (1876). *As aventuras de Tom Sawyer*. Nova York, NY: American Publishing Company
- Urbana Manufacturing Company. (1947). *The Constructioneer* [Caixa de construções]. Columbus, OH: Urbana Manufacturing Company.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

## Breve CV do autor

### Marco Ginoulhiac

Nasceu em 1971 em Bergamo, Itália. Licenciou-se em Arquitectura no Politécnico de Milão em 1999. Em 1995 participou, como aluno de mobilidade, ao programa Erasmus na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP). Colaborou com vários gabinetes de Arquitectura do Porto e tem várias obras de Arquitectura realizadas. Desde 1999 é docente da FAUP. Em 2002 obteve o grau de mestre em Tecnologias Multimédia

pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Em 2009 obteve o grau de doutor em Arquitectura pela FAUP. Actualmente é assistente das Unidades Curriculares Projecto 3 e Arquitectura e Desenho e regente da cadeira Architectural Toys, Processos de Reprodução Disciplinar em Arquitectura. É membro do Comissão Científica do Mestrado em Arquitectura da FAUP e do Conselho Executivo da Resdomus, revista de cultura arquitectónica da FAUP. É membro do Grupo de Pesquisadores e Investigadores Luso-Brasileiros e da Ordem do Arquitectos Portuguesa. Foi curador da participação da FAUP na UABB 2015 (Bienal de Arquitectura e Urbanismo) em Shenzhen. É docente convidado da Ladislav Sutnar Faculty of Design and Art of the University of West Bohemia (Republica Checa), Guangzhou Academy of Fine Arts (China) e da Munich University of Applied Sciences. Em 2010 criou o site <http://architoy.blogspot.pt> onde, desde então, escreve regularmente. Já ministrou cursos de Toy Design além de ter proferido várias conferências, escrever e publicar vários artigos sobre diferentes temas ligados à Arquitectura. Desde 2012 é sócio fundador da firma de brinquedos Architoys.Lda. Email: [mg@arq.up.pt](mailto:mg@arq.up.pt)

# La Arquitectura Escolar: Estudio de Percepciones

## School Architecture: Perceptions Study

## Arquitetura da Escola: Estudo de Percepções

Alexandre Camacho Prats \*

Conselleria d'Educació i Universitat, Govern de les Illes Balears

Presentamos una reciente investigación sobre la arquitectura escolar en España. Tras una revisión histórica y académica, entrevistamos a catorce informantes expertos (cuatro inspectores, cuatro arquitectos, tres responsables de la Administración y tres directores de escuela/instituto públicos) para saber sus percepciones sobre cómo se hacen las escuelas y qué papel juega la pedagogía antes de que se construyan. Los entrevistados resaltaron que en demasiadas ocasiones las exigencias políticas y las limitaciones económicas y temporales tienen más peso que los requerimientos de los usuarios. Además, sugirieron que su criterio debería tenerse en cuenta. Consecuentemente, proponemos la creación de una junta permanente de expertos asesores en materia de arquitectura escolar para con la Administración, que podría mejorar el diseño y construcción flexibles de escuelas e institutos en beneficio de todos.

**Descriptores:** Arquitectura, Administración de la educación, Enseñanza pública, Inspección escolar, Ciencias de la educación y ambiente educacional.

We show a recent research on school architecture in Spain. After a historical and academic review, we interviewed fourteen expert informants (four inspectors, four architects, three Government managers and three state school principals) to know their perceptions of how schools are made and what role pedagogy plays before centers are built. Respondents stressed that too often political demands and economic and temporal constraints outweigh the requirements of users. In addition, they suggested that their judgment should be taken into account. Consequently, we propose the creation of a permanent advisory committee on school architecture towards the Administration, to improve the flexible design and construction of schools and high schools for the general benefit.

**Keywords:** Architecture, Educational administration, Public education, School supervision, Educational sciences and environment.

Apresentamos uma pesquisa recente sobre a arquitetura escolar em Espanha. Depois de uma análise histórica e académica, foram entrevistados catorze especialistas (quatro inspetores, quatro arquitetos, três funcionários da administração e três diretores de escolas públicas) para saber as suas posições sobre o funcionamento das escolas e sobre o papel do modelo pedagógico antes da sua construção. Os entrevistados salientaram que muitas vezes as exigências políticas, as restrições económicas e temporais são mais determinantes do que as necessidades dos utilizadores. Além disso sugerem que os critérios devem ser tidos em conta. Consequentemente, propomos a criação de um conselho permanente de consultores especializados para a administração da arquitetura escolar que poderia melhorar a conceção e construção das escolas e faculdades para o benefício de todos.

**Palavras-chave:** Arquitetura, Gestão da educação, Educação pública, Inspeção escola, Educação ciência e ambiente educacional.

---

\*Contacto: alexcprats@hotmail.com

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 21 de diciembre 2016  
1ª Evaluación: 18 de enero 2017  
2ª Evaluación: 15 de febrero 2017  
Aceptado: 28 de febrero 2017

*El espacio, el ambiente, es el tercer maestro del niño o niña.*  
(Loris Malaguzzi, en Hoyuelos, 2004, p. 60)

*Algo más hay que hacer, por lo tanto, que construir escuelas. Hay que defenderlas, infundirles calor y vida. Ya sé que la tarea es gigantesca. Se trata nada menos que de construir una nación.* (Bello, 2007, p. 9)

*A mi me basta entrar en un local para saber si al pueblo le interesa la instrucción de sus hijos, si los quiere y si se respeta y estima al maestro.* (Bello, 1926, p. 10)

## Introducción

La influencia de la educación que recibimos las personas, especialmente en las etapas escolares, es de una relevancia incuestionable. Numerosos estudios, desde los clásicos (Delors, 1996; Faure, 1972) hasta los más recientes (MECD, 2016; OCDE, 2016) resaltan los beneficios de un adecuado aprovechamiento de la escolarización, tanto a nivel social, como cultural y económico. Los gobiernos tratan de invertir cantidades cada vez mayores para sufragar la enseñanza del mejor modo posible, a tenor de que la escuela, fundamentalmente la pública, es la institución por excelencia promotora de justicia social y valores básicos, a la vez que eje crucial en la vida de millones de personas.

En este sentido, hay muchos factores que pueden condicionar el devenir de la educación de los individuos, tales como el entorno familiar, las amistades, la calidad de los métodos didácticos recibidos y la implicación del profesorado, el liderazgo directivo, la supervisión de la enseñanza, el currículo, etc. Sin embargo, el espacio en el que se desarrolla la actividad escolar (que, en general, alberga muchos de los factores anteriormente citados) y en cuyo seno destinamos miles de horas durante nuestras vidas, es también importante. Los edificios escolares resultan ser el continente de unos contenidos que, trabajados pertinentemente, pueden contribuir a que nuestra instrucción y formación sea más grata. Además, el espacio escolar (con sus luces y sus sombras) condiciona la acción educativa, por lo que esta investigación que aquí se presenta ha pretendido indagar sobre la cuestión. No en vano, Hoyuelos (2004) nos recuerda que el citado Malaguzzi, reconocido pedagogo italiano de mediados del siglo XX, ya sostenía que los niños tienen tres maestros: el primero, sus compañeros; el segundo, los adultos que le rodean (profesorado, padres, familia, vecinos, etc.) y el tercero, el entorno construido (casa, escuela, barrio, ciudad). Veamos, pues, qué se puede mejorar de ese “tercer maestro” escolar que todo niño y niña tiene.

## 1. Fundamentación teórica

### *2.1. Un repaso al recorrido histórico*

#### *2.1.1. Los inicios de la Edad Contemporánea*

En el año 1792, en plena Revolución Francesa, el Conde de Cabarrús redactó una de sus cartas dedicada a la educación, denominada “Carta sobre los obstáculos de opinión y el medio de removerles con la circulación de las luces”, y un sistema general de educación, en la que sostiene cómo ha de ser la enseñanza que debe darse a la generación naciente, que debe ofrecer “todos los conocimientos elementales que todo hombre puede exigir de la sociedad” (Cabarrús, 1973, p. 121). En sus escritos plantea un “nuevo sistema general



de enseñanza” mediante la escuela común a todos hasta los 10 años de edad. A esta escuela la llega a denominar como “templo patriótico” en el que todos los niños y niñas descubran las bases educativas que les permitan desarrollarse:

*Véase cuán sencillos son los conocimientos elementales que todo hombre puede exigir de la sociedad, que ésta debe a todos sin distinción, y sin los cuales quebranta la esencia de su pacto. Leer, escribir, contar, medir; deje vuestra merced obrar después a la actividad [...]. En una palabra, amigo mío, la sociedad debe, en primer lugar, a sus conciudadanos la más libre comunicación de sus luces, y en segundo, los auxilios que deben prometerse de su formación. [...] Haya pues, en cada lugar una o más escuelas, según su población, destinada a enseñar a los niños a leer, escribir, contar, los primeros elementos de la geometría práctica y un catecismo político en que se comprendan todos los elementos de la sociedad en que viven y los beneficios que reciben de ella. Esta enseñanza elemental y tan fácil ha de ser por consiguiente común a todos los ciudadanos: grandes, pequeños, ricos y pobres; deben recibirla igual y simultáneamente. ¿No van todos a la Iglesia? ¿Por qué no irían a este templo patriótico? (Cabarrús, 1973, pp. 122-123, 128-129)*

### 2.1.2. El siglo XIX

Ya entrado el siglo XIX, en 1802, Gaspar Melchor M<sup>a</sup> de Jovellanos, escribió “Memoria sobre la educación pública”, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños, que tuvo gran influencia en la primera Constitución española firmada diez años después de esta obra de Jovellanos, en la que cree firmemente en la instrucción pública como fuente de prosperidad:

*¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía, o por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. La razón y la experiencia hablan en su apoyo. Las fuentes de la prosperidad social son muchas; pero todas nacen de un mismo origen: es la instrucción pública. Ella es la que las descubrió, y a ella todas están subordinadas. La instrucción dirige sus raudales para que corran por varios rumbos a su término; la instrucción remueve los obstáculos que puedan obstruirlos o extraviar sus aguas. Ella es la matriz, el primer manantial que abastece estas fuentes. Abrir todos sus senos, aumentarle, conservarle, es el primer objeto de la solicitud de un buen gobierno; es el mejor camino para llegar a la prosperidad. Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un Estado. (Jovellanos, 1956, p. 230)*

El siglo XIX estuvo repleto de importantísimas normas educativas que albergaban buenas intenciones, pero igualmente lleno de carencias para lograrlas. Así las cosas, las lamentables condiciones que los maestros y los niños y niñas tenían que soportar en los penosos y lúgubres edificios o lugares destinados a ser llamados escuela eran verdaderamente ingratas. Un estudio estadístico fechado en 1870 indica que sólo el 28 por ciento de los locales escolares eran calificados como de buen estado (Viñao, 2006, p. 51). Asimismo, en 1869, se publica el decreto ley de 18 de enero, la norma considerada como “el inicio en España de la legislación sobre construcciones escolares” (p. 52) en el que ya se exponen las calamitosas condiciones estructurales de la instrucción primaria:

*Apenas hay un pueblo en España que tenga un edificio propio para Escuela; en algunas aldeas los padres no se atreven a enviar a sus hijos a recibir la primera instrucción porque temen catástrofes como las de Ruzafa y Albacete; en muchos puntos el Profesor da las lecciones casi a la intemperie, en patios y corrales, teniendo que suspenderlas los días de lluvia o excesivo frío; en otros sirve de escuela el portal de casa del Maestro, o alguna sala de las Casas Consistoriales. (Preámbulo del Decreto ley de 18 de enero de 1869)*

Fruto de esa situación y con afán de remediarla, el gobierno requirió a la Escuela de Arquitectura que presentase unos proyectos para construir escuelas, siguiendo un patrón determinado con necesidades básicas a cubrir: “Todas las escuelas tendrán precisamente un local para clase o aula, una habitación para el profesor, una sala para biblioteca, y jardín, con todas las condiciones higiénicas que exige un edificio de este género” (Viñao, 2006, pp. 52-53). Sin embargo, de nuevo los nobles deseos chocaban con la realidad, pues esta disposición no tendría efectividad alguna en la práctica por razones políticas y económicas, pero sentaría las bases de los primeros proyectos de edificios escolares y de los primeros libros de arquitectura escolar en España.

Varios intelectuales, básicamente de corte institucionalista, expusieron sus ideas en pro de unas escuelas con condiciones higiénicas, técnicas y pedagógicas más adaptadas a la importancia de lo que se trataba en ellas a diario. Uno de los que destacó, entre pocos, fue nada menos que Francisco Giner de los Ríos, el alma de la Institución Libre de Enseñanza (la famosa ILE), que publicó unos breves manuales que recogen sus ideas sobre el edificio escolar (Giner de los Ríos, 1884a, 1884b).

Nuestro país tenía, como denominador común, el concepto de escuela entendido como un centro unitario, regido por el maestro o la maestra, que atendía en una misma estancia al alumnado que tenía edades y niveles diferentes. Si bien es cierto que este tipo de escuela permaneció a lo largo de siglo para prácticamente desaparecer y dar paso a la escuela graduada, extendida y generalizada, cabe decir que este tipo de organización graduada tan arraigada y normalizada es de historia relativamente reciente.

Debemos al Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 (año de gran crisis e inestabilidad económica, política y social), y a su posterior desarrollo normativo mediante el Reglamento de 29 de agosto de 1899, el denominado “ensayo” de escuela graduada (era necesario adecuar edificios y revisar la organización escolar con la introducción de varios maestros encargados de un determinado grado cada uno, regidos todos ellos por un director). Un ensayo que tardó años en cuajar y en hacer madurar en la sociedad de finales del siglo XIX unas premisas diametralmente diferenciadas en lo que respecta a cambios organizativos, pedagógicos, didácticos, sociales y económicos en la idea que se tenía de escuela. Y, por supuesto, cambios arquitectónicos.

### 2.1.3. Los primeros años del siglo XX

Entrado el siglo XX, surgen aportaciones pedagógicas de primer orden a nivel mundial que van a orientar e influir sobresalientemente en el devenir de la enseñanza y, por supuesto, de los edificios escolares en los que se administrará la educación escolar. En este sentido, cabe resaltar que

*En los años 1901 y 1907, Decroly funda centros para niños irregulares en Ucle y Bruselas; en 1902 Adolphe Ferrière funda la primera escuela nueva en Suiza; en 1903, Paulov, en el Congreso Médico Internacional, describe su teoría sobre los reflejos condicionados e incondicionados; en 1907 la doctora Montessori funda en Roma las Casa dei Bambini, donde aplica su método; en 1910, Kerschensteiner en Alemania trabaja en la creación de las Arbeitsschulen (Escuelas de trabajo). Sin olvidar las Maison des petits también en Suiza de E. Claparède de 1902, o el trabajo desarrollado por John Dewey o Fröebel en los Estados Unidos. (Carrió, Domènech y Ramis, 2015, p. 35)*

Estas aportaciones y tendencias condicionaron y guiaron el nuevo anhelo educativo, que buscaba que el centro escolar fuese un espacio vital para todos, en el que la acción docente promoviera acciones compensadoras de la injusticia social en un ambiente

saludable, pedagógicamente rico y cercano al ideal de que el hombre no puede ser ajeno a la naturaleza.

A las puertas del nuevo siglo XX, el ramo de la enseñanza goza ya de un Ministerio creado *ad hoc*. Ese año fue también el que vio la primera piedra del nuevo formato escolar: la escuela graduada. Viñao (1990) explica que “la primera piedra del primer edificio para escuelas graduadas fue colocada en Cartagena, el 9 de diciembre de 1900, en un acto presidido por García Alix, flamante titular del recién creado Ministerio de Instrucción Pública” (p. 14), pero decimos que tardó en normalizarse la extensión de redes de estos centros, porque no fue hasta bien entrado el nuevo siglo XX, mediante los Reales Decretos de 30 de marzo y 25 de abril de 1905, cuando la legislación apostaba definitivamente por una extensión de este tipo de centros. La carencia económica para llevar esta importante empresa que cambiaría el panorama educativo de la enseñanza, especialmente en sus etapas primaria y secundaria, propició que la idea tuviese que empezar a materializarse a gran escala durante las dos primeras décadas de la nueva centuria.

Sin lugar a dudas, ese nuevo formato escolar, que llegó para quedarse, condicionaría el quehacer de alumnos, maestros, y evidentemente, de inspectores. Unos inspectores de primera enseñanza consolidados en un cuerpo profesional definido desde su creación en 1849, pero sin una clara inamovilidad en el cargo y destino, dos aspectos que serían determinantes en el devenir de los años y que afectarían de lleno a la supervisión de las escuelas unitarias y las recién creadas escuelas graduadas, en un país que no contaba con los medios adecuados para garantizar trayectos ágiles, pues eran largos y tediosos en demasiadas ocasiones, con necesidad de posada para alojarse durante sus visitas a los centros, para esos inspectores que vivían por y para el florecimiento de la escuela, de quienes Serrano de Haro (1973) escribe sobre “el peregrinar incesante por ciudades y aldeas, enseñando, estimulando, corrigiendo, diciendo a autoridades locales y padres de familia la verdad fecunda de cuánto y cómo tenían el deber de hacer” (p. 791).

De esta forma, con escuelas que albergaban diversos grados y numerosos docentes dirigidos jerárquicamente por un director o directora, se requerían edificios más grandes y con muchos más espacios. Ahí la arquitectura escolar de centros públicos tuvo un momento crucial, especialmente a partir de la segunda década del siglo. Los centros escolares empiezan a construirse en la periferia, para aunar higienismo y mayor disponibilidad de suelo para construir los nuevos colegios públicos. En el año 1920, mediante el Decreto de 20 de noviembre, se crea la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, que estará operativa hasta el año 1936, siendo el organismo responsable de las construcciones escolares durante los años de la dictadura de Primo de Rivera hasta entrada la Guerra Civil, construyendo edificios escolares “sencillos al estilo regionalista racionalista, según un criterio general de modestia en el coste y austeridad en la traza, al mismo tiempo que de higiene y solidez”, que debían estar “perfectamente enraizadas en el lugar en que se levantan” tal como argumentó el arquitecto escolar Leopoldo Torres Balbás en unas conferencias dictadas el 20 de febrero de 1933 (Torres Balbás, 1933, p. 57).

#### *2.1.4. La Segunda República*

Proclamada el 14 de abril de 1931, la Segunda República dio un giro definitivo en beneficio de la educación pública. El Gobierno acometió en escasos meses un ambicioso plan de renovación de la educación que se prolongará hasta el bienio azañista, con el

apoyo de unas minorías ilustradas y con el respaldo del denominado “regeneracionismo”, que apoyará la acción educativa y cultural de los primeros ministros republicanos del primer bienio: el deseo de construir más y mejores escuelas para erradicar la ignorancia empezó a ser una realidad, así como la socialización de la cultura mediante la realización efectiva del derecho a la educación y la aplicación del principio de igualdad mediante la “escuela unificada”, fundamentalmente (cfr. Puelles Benítez, 2004, p. 62).

Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública del Gobierno provisional de la República, encargó al Consejo de Instrucción Pública la redacción de un Programa de Instrucción Pública, lo que actualmente denominaríamos una ley orgánica de educación. Aunque esa ley nunca llegó a ver las páginas de la Gaceta, la redacción del proyecto que Lorenzo Luzuriaga hizo por encargo del Consejo tuvo, sin embargo, una impactante influencia en la posterior Constitución de 1931, e indudablemente, en los planes posteriores al franquismo, sobre todo en la LOGSE y en la LOE.

Luzuriaga, educado en la Institución Libre de Enseñanza, estudió en la Escuela Superior de Estudios del Magisterio y fue un destacado inspector. En su proyecto, basado en la escuela unificada de los tres grados de enseñanza con el fin de evitar que la educación no fuese una barrera para las clases trabajadoras, previniendo que la instrucción primaria se adjudicara a ellas, mientras que la secundaria y la universitaria fuese coto privado de las clases media y alta. Luzuriaga desarrolló el concepto de escuela pública como responsabilidad del Estado, la escuela activa, y abogaba por la educación pública laica o extra-confesional, con neutralidad religiosa, es decir, se rechazaba que la escuela pública enseñara cualquier religión confesional, al entender el asunto propio de la Iglesia y de la familia, aunque no por ello impedía el conocimiento por los alumnos de un fenómeno humano tan importante como es la religión (Luzuriaga, 1931, p. 418). Recomendaba la gratuidad de las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria, aunque la falta de recursos provocó que la Constitución republicana de 1931 contemplase únicamente la gratuidad de la primera enseñanza, así como también incorporó muchas de sus ideas, algunas de ellas llevadas al máximo exponente; sirva de ejemplo que Luzuriaga reclamaba neutralidad religiosa en las aulas y la Constitución, en cambio, apostó deliberadamente por la laicidad en su artículo 48 y por prohibir la enseñanza a las órdenes religiosas (artículo 26). Exiliado a Argentina, Luzuriaga falleció en Buenos Aires en 1959.

Es común escuchar bondades pedagógicas de la II República, pero ésta sólo conoció un periodo de relativa estabilidad: el denominado bienio azañista (1931-1933), que fue “un periodo de grandes ilusiones, de importantes proyectos y de notables realizaciones” (Puelles Benítez, 2008, p. 5) en el que otro importante hombre formado en la ILE, catedrático de Derecho Político de las universidades de Granada y Madrid y uno de los teóricos más lúcidos de nuestra historia democrática, Fernando de los Ríos, desempeñó el cargo de ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes desde diciembre de 1931 hasta junio de 1933. Su mayor empeño fue desarrollar lo establecido en el artículo 49 de la Constitución republicana, que manda poner en práctica una ley de instrucción pública, y así desarrolló en su ministerio dos importantes obras:

- El proyecto de bases de la enseñanza primaria y de la segunda enseñanza, remitido a la Cámara en diciembre de 1932.
- El proyecto de ley de reforma universitaria, remitido a la Cámara en marzo de 1933.

De las veintiséis bases dedicadas a la enseñanza primaria, destacaremos la importancia que se da a la educación infantil (con tres tipos de escuelas: maternas para niños de dos a cinco años; de párvulos, para los de cinco a ocho; y escuelas primarias, para los de ocho a catorce) y la atención a la educación especial (con una moderna organización de las enseñanzas especiales para sordomudos, ciegos y deficientes mentales), un amplio y rico currículo, una articulación interna con la enseñanza secundaria, atención al mundo rural con un Patronato de Misiones Pedagógicas y una potente formación de los maestros.

Sin embargo, también hubo críticas durísimas a lo establecido en la Constitución republicana de 1931, aprobada el 9 de diciembre de ese año, que estaría vigente hasta el final de la Guerra Civil, en 1939; especialmente criticados fueron diversos artículos conflictivos de la Carta Magna republicana, como el artículo 3, que declaraba que “el Estado español no tiene religión oficial”, así como también el artículo 26, que expresaba numerosas acciones encaminadas a eliminar prebendas del clero, que fueron fundamentales en la consideración laica de la enseñanza en particular, y del conjunto de elementos públicos que regían la sociedad.

El gobierno de Manuel Azaña dio prioridad a la educación, ante la preocupante tasa de analfabetismo (entre un 30 y un 50 por ciento del total de la población, no sólo niños). Apostó por un decidido plan de inversiones en infraestructuras (se crearon miles de escuelas) a la vez que se puso en práctica un elenco de métodos pedagógicos basados en los preceptos institucionistas de la ILE para llevar el aliento del progreso a todos y cada uno de los ciudadanos del país.

Cuando en febrero de 1936 triunfó el Frente Popular con un programa educativo que significaba el retorno a los esperanzadores proyectos del bienio azañista y al influjo de la ILE, la Guerra Civil estaba a sólo unos meses de estallar.

#### *2.1.5. La Guerra Civil y el Franquismo*

La barbarie de la Guerra Civil se encargó de dismantelar el proyecto educativo republicano, y durante los cuarenta años de dictadura franquista fueron muchos y variados los acontecimientos que marcaron la evolución de la arquitectura escolar. El golpe de Estado que Francisco Franco asestó al legítimo gobierno republicano elegido democráticamente en 1936, que desembocó en la Guerra Civil y su consiguiente victoria y consolidación, supuso un evidente y verdadero retroceso en los avances pedagógicos derivados del primer periodo de la Segunda República, ya que obviamente el proyecto educativo implantado por Franco a partir del mismo 1936 es antagónico a aquel proyecto republicano que Luzuriaga y Fernando de los Ríos trataron de arraigar. No es momento de analizar la contienda, ni nuestro objetivo pormenorizar todas las características de la educación y arquitectura escolar durante los largos años de la dictadura de Franco hasta su muerte en noviembre de 1975, pero en lo referido a la construcción de la educación como derecho fundamental de los individuos, es innegable que no todo fue absolutamente negativo, sin dejar por ello de ser lamentable la dismantelación de la obra republicana, el retroceso en materia de la infausta depuración de profesorado en todos sus grados (igual que como lo fue también el resto de profesionales de la enseñanza, por las llamadas Comisiones de depuración, que también afectaron directamente, al haber una de las citadas comisiones destinadas ex profeso a ello, a los profesores de Escuelas Normales y a los inspectores), así como de los libros de texto y de las bibliotecas escolares, la laxa formación científica de los maestros, el retorno a la estructura bipolar y al elitismo, sobre todo el universitario, el exacerbado

centralismo controlador, el obligado integrismo católico tradicional y el poder de la Iglesia o, por no seguir citando en demasía, el culto al caudillo, la elaboración de una pedagogía basada en la autoridad, el orden, la jerarquía, la disciplina y el castigo físico y moral, impuestos por el Régimen. Durante casi cuarenta años de primacía franquista hubo en España numerosas leyes de educación, muchas de ellas sectoriales; pero la única que tuvo anhelo de mejorar la totalidad del sistema educativo desde una perspectiva modernizadora fue la Ley General de Educación, popularmente conocida como Ley Villar, en honor al ministro del ramo que la impulsó, José Luis Villar Palasí. Durante los veinte años que estuvo en vigor hasta que la LOGSE la derogó, se hizo una apuesta decidida por la construcción, aumento y mejora de las construcciones escolares.

#### *2.1.6. El restablecimiento de la democracia*

Muerto Franco y promulgada la vigente Constitución de 1978, el auge de la ideología progresista promovió gobiernos que legislaron teniendo en cuenta los postulados institucionistas y tomando como base muchas de las apuestas llevadas a cabo durante el primer bienio de la Segunda República: la LOGSE y la LOE son un claro ejemplo. Sin embargo, la pugna y alternancia en el Gobierno de tendencias conservadores y progresistas ha conducido a nuestro país a una colección de leyes que derogan las anteriores del gobierno saliente. Además, la descentralización propició que los gobiernos autonómicos hayan tomado muchas competencias en materia educativa y, por supuesto, entre ellas está la de la planificación escolar y edificación de centros educativos públicos. A día de hoy, tras una retahíla de leyes orgánicas estatales de educación, seguimos pendientes de una nueva reforma de la última que se proclamó hace sólo tres años. Veremos qué dice la historia de todo esto. Mientras, los gobiernos autonómicos, que también van sucediéndose muy rápidamente sin que se puedan consolidar políticas más allá de los pocos años en los que están en el poder, tratan de adaptarse a la globalización, al flujo migratorio y a la era digital en la creación de escuelas e institutos públicos que, a decir verdad, no parecen que sean del siglo XXI.

#### **2.2. Un repaso al conocimiento académico**

Cabanellas y Eslava (2005, p. 29) hablan del relativo olvido al que se ha relegado la cuestión del “espacio vital”, pues el colegio es uno de los principales territorios vitales de la infancia. En esa misma obra, se expone que:

*Entendemos el territorio de la infancia como un campo de búsqueda originario de elementos emergentes o que se sumergen en nuestra relación de acoplamiento con el medio: en este territorio de lo primigenio, el niño traslada su conocimiento del espacio de la consciencia primaria, básica, donde ese espacio se vuelve generador de emociones profundas en la acción cotidiana e inmediata con él, a la consciencia secundaria donde surge, sobre todo, la emoción del propio conocer. (p. 33)*

En una obra que analiza y expone las bases de la construcción de escuelas e institutos norteamericanos, Kliment (2001, pp. 11-12) habla del reto de las escuelas en relación con el aumento de la demanda educativa, por lo que el reto es para administradores, profesorado y arquitectos, a la vez que las escuelas experimentan e implementan técnicas pedagógicas inclusivas con alumnado de educación especial que exigen nuevos tipos de ambientes físicos.

Además, a las puertas de nuestro siglo, en 1992 el experto en arquitectura escolar estadounidense C. William Brubaker, que diseñó más de 200 escuelas y “tomaba como a sus clientes no sólo a la Administración educativa, sino también a los niños y

profesores”(cfr. Kamin, 2002, s.p.), expuso un listado de los cambios significativos en los programas y políticas escolares que promueven avances en el diseño de centros educativos, que resumimos en la tabla 1.

Tabla 1. Cambios significativos en programas y políticas escolares que influyen en avances en el diseño de centros educativos según Brubaker

CAMBIO	ANTES (TRADICIONALMENTE)	AHORA
Cambios en el currículo	Basado en libros y clases estándar	Con métodos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en nuevas tecnologías que demandan flexibilidad de espacios
Espacios especializados	Había numerosas clases estándar	Más clases diseñadas para asignaturas diferentes, como la tecnología o la informática
Educación especial	Se construían centros de educación especial para alumnos con necesidades específicas	Aprenden en centros ordinarios mediante la educación inclusiva
Variedad	Las edificaciones escolares tenían el formato de barracones o bloques rectangulares	Hay más elección de edificios escolares, incluidos distintos tipos de escuela
Tamaño de las aulas	Estaban abarrotadas, con incluso 40 alumnos o más.	El profesorado y los padres han exigido ratios más reducidas
Tamaño de la escuela	Las escuelas se ampliaban con extensiones de las existentes	El tamaño ha sido reevaluado. Las escuelas más pequeñas tienen una escala más «humana» y son más flexibles
Regulaciones	Las edificaciones escolares estaban menos reguladas	El diseño de los nuevos edificios escolares es más complejo por diversas regulaciones, como por ejemplo el acceso a personas con discapacidades, seguridad contra incendios, códigos del edificio, uso de la energía, calidad del aire, regulaciones de zonas costeras, impacto ambiental y exigencias del área
Costes	Los costes de alumno por año eran altos por el aumento de costes operativos y de mantenimiento	Los costes de alumno por año son menores por la reducción de los costes operativos y de mantenimiento
Escuelas de todo el año	Los centros educativos se usaban únicamente durante los nueve meses del año escolar	Las escuelas pueden estar abiertas los doce meses del año y ser usadas por la comunidad local durante los meses no académicos
Enlaces electrónicos	Las escuelas estaban solas	Pueden conectarse a otras escuelas, oficinas administrativas, bibliotecas, facultades y universidades, y otras ciudades y países, por ejemplo a través de internet
Eficiencia energética	Los edificios escolares tenían paredes delgadas, pobremente aisladas térmicamente	Las escuelas tienden a ser «verdes» y bien aisladas, bien ventiladas y energéticamente eficientes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Curtis (2003, p. 9).

Sin embargo, tal como prosigue Curtis, ya han pasado años desde este listado y siguen los cambios en tendencias políticas y en la educación misma que afectan al diseño de las escuelas. Sin embargo, dice Curtis, parece que las tecnologías han condicionado mucho, pero también la relación de la comunidad local con la escuela, que considera “vital para su éxito” a la par que realza un elemento clave en la nueva configuración de los espacios escolares: la flexibilidad, ya que, tal como indica, es:

*El reto más común para los arquitectos escolares de hoy, un reto que se acompaña con los factores anteriores, es la demanda de flexibilidad en el diseño escolar. Las escuelas necesitan poder acomodar cambios potenciales en tecnología, demografía, políticas verdes, regeneración urbana, seguridad, y todo ello (sobre todo) con presupuestos públicos. Y en primera instancia, la necesidad de hacerlo usando soluciones de diseño creativas.* (Curtis, 2003, p. 10)

Dice Sarramona (2002) que una de las prioridades que debe marcarse el proyecto educativo de un centro escolar que quiera favorecer especialmente la innovación es, entre otros, el hecho de “convertir el centro y sus alrededores en entornos más verdes, saludables y sostenibles” (p.86). En esta misma obra, se apuntala uno de los pilares fundamentales de la función socioeducativa del territorio para lograr una mayor vertebración entre la escuela y el entorno mediante la necesaria reestructuración del territorio:

*Ni la ciudad ni cualquier comunidad rural o urbana puede ser educadora si el entorno no ofrece posibilidades y experiencias educativas relevantes. Por ello, hay que repensar y reestructurar el modelo de territorio con la creación de tiempos y espacios que faciliten el intercambio entre las diversas generaciones; recursos e infraestructuras culturales, deportivas y lúdicas; y oportunidades para que los niños y niñas puedan educar la mirada, experimentar con objetos, explorar nuevas realidades y fantasías, o proyectar sus deseos corporales y musicales. Todo ello en un ecosistema más habitable y sostenible.* (p. 109)

Es cierto que uno de los desiderátums más notables de la Pedagogía es aunar armónicamente el espacio escolar con el entorno que lo rodea (escuelas con zonas ajardinadas, con luz natural, espaciosas, etc.), pero más importante es todavía que eso no quede en una mera utopía idealista y se sigan construyendo escuelas grises, cerradas a cal y canto con tremendos muros, con escasa luz natural, mal orientadas, con aulas diminutas y espacios angostos, con carencias en espacios más que significativas, etc. En pleno siglo XXI, aún muchos añoramos las tendencias institucionistas que nos regaló la ILE, hace ya casi un siglo y medio, con sus aportaciones higienistas y sus escuelas abiertas al ideal de que el contexto educa más que el texto. Sin embargo, parece que hace cien años que estamos pugnando por lograr escuelas más abiertas al entorno, escuelas que eduquen más allá de la acción docente impartida en las cerradas aulas.

Coleman (1985, pp. 527-532) estipula que la escuela debe estar vinculada al entorno, ya que no sólo pretenden el desarrollo individual, sino que también buscan influir en las dimensiones social, cultural y económica de las comunidades a las que pertenecen, por lo que contribuyen al desarrollo colectivo. Tanto es así, que entendemos que con una organización escolar abierta a la comunidad, pueden ser más provechosas a ésta y viceversa. En este sentido, el espacio que delimita el centro escolar, con sus características arquitectónicas, sus posibilidades didácticas aumentarán o se reducirán en función de cómo se ha planificado y construido el centro escolar.

La previsiones de población, la globalización y la gran reforma educativa que concretó la LOGSE en 1990 mediante la nueva ordenación del sistema educativo español promovió



que la planificación escolar tomase un rumbo distinto al que se había marcado hasta la fecha desde el modelo franquista. Se rescataba el modelo comprensivo e integrado, basado en los principios de justicia social, equidad, calidad e igualdad de oportunidades para todos, universalizando la enseñanza secundaria que, hasta la fecha, no tenía carácter obligatorio, mediante la configuración de una enseñanza básica, obligatoria, gratuita y común a todos desde los seis hasta los dieciséis años. Cierto es que, según nuestro criterio, no se logró como se esperaba lo que Viñao (2002, p. 59) define como esa “naturalidad en la prolongación natural de la primaria” hacia la secundaria, pues el cambio de etapa requería (aún lo exige a día de hoy) que los alumnos que terminan la Educación Primaria en las escuelas públicas tengan que marcharse a un nuevo centro (el instituto de Educación Secundaria) para cursar allí la segunda (y última) etapa de las enseñanzas obligatorias. Esto ha propiciado la construcción de numerosos centros educativos desde los años noventa del siglo pasado hasta la actualidad, hecho que tiene un enfoque particular en cada comunidad autónoma a tenor de la descentralización acaecida fundamentalmente en los años noventa del pasado siglo, mediante la transferencia educativa por parte del Ministerio de Educación a los gobiernos autonómicos, que son los encargados desde entonces de la planificación y ejecución de los edificios escolares, en estrecha colaboración con los ayuntamientos.

Un año antes de la promulgación de la famosa y mencionada Ley socialista, en 1989, siendo Javier Solana el ministro de Educación y Ciencia, se publicó el Libro blanco para la reforma del sistema educativo (MEC, 1989), que servirá de base para la citada Ley, en cuyas páginas se apuesta “una tipología de centros que será bastante diferente a la actual” (MEC, 1989, p. 291) y, consecuentemente la planificación de una nueva red de centros basada simultáneamente en tres criterios:

- 1. Garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos mediante la aproximación de la oferta educativa a todos los núcleos de población, especialmente en las zonas rurales.*
- 2. Programar los nuevos centros con unas dimensiones apropiadas para utilizar adecuadamente los recursos disponibles, asegurar un buen funcionamiento educativo y desarrollar una enseñanza de mayor calidad.*
- 3. Aprovechar los actuales centros y utilizar lo más eficientemente posible los recursos humanos y materiales existentes. (p. 290)*

Quedaba claro que se la educación escolar se proponía un revulsivo para ofrecer equidad, nuevos centros con “dimensiones apropiadas” (concepto verdaderamente subjetivo e interpretable) y aprovechar los centros y recursos existentes. Sin embargo, la empresa no se antojaba sencilla. En ese escenario, Gómez Dacal (1992) presentaba una obra en la que hablaba de centros educativos eficientes, a la vez que cuatro años después publicaba un completo curso de organización escolar y general (Gómez Dacal, 1996); en ambas obras se remarca el valor de las relaciones entre el centro escolar y la comunidad en el que éste se imbrica. Así, son muchas las voces autorizadas que exigen que el centro escolar sea un espacio que fomente la colaboración, la comunicación y la exploración en un entorno seguro, espacioso y hermoso: “la estética es también un valor educativo”, nos recuerda Sarramona (2002, p. 86).

En definitiva, concluimos este epígrafe a modo de síntesis, recurriendo a las palabras de Sureda García cuando resalta:

*La importancia de la función social de la escuela, el valor que tiene el hecho de disponer de edificios escolares dignos y adecuados haciendo publicidad del*

*compromiso de las autoridades de corregir el grave déficit de edificios específicamente dedicados a escuela, con buenas instalaciones, condiciones higiénicas, ventilación e iluminación adecuadas, patios y espacios de juego y comedores, era uno de los objetivos de la modernización educativa del país. Ya no se podía seguir haciendo escuela en cualquier habitáculo. Los edificios adquirieron identidad arquitectónica propia y se convirtieron en la representación icónica de la valoración que la escuela debía tener. Una valoración que impulsaron en España todas las corrientes regeneracionistas desde finales del siglo XIX y que llegará a su máximo grado durante la II República. (Sureda García, 2015, p. 18)*

## 2. Método

Esta investigación se ha implementado durante el año 2016 y se ha concretado en un estudio de corte cualitativo, con base hermenéutica, a través de la técnica de la entrevista. Queríamos conocer la opinión de diversos informantes relevantes sobre la arquitectura escolar, y a partir del análisis de los datos obtenidos, proponer sugerencias de mejora en la planificación y construcción de edificios escolares públicos. Para ello, la muestra intencional inicial fue planificada para contar con dieciséis personas de cuatro colectivos (arquitectos, directores de centros educativos públicos, inspectores de educación y responsables de la Administración), que fueron invitados formalmente a participar como informantes (fuentes primarias) en la investigación.

Para seleccionar la muestra de informantes, utilizamos la técnica denominada *muestreo de bola de nieve* mediante la cual un participante conduce a otro participante como una bola de nieve. Indican Maykut y Morehouse (1999, p. 68) que “para conseguir una variación máxima, es aconsejable que el investigador utilice la técnica del muestreo de bola de nieve para localizar participantes o escenarios muy diferentes a los primeros. De este modo, el muestreo de máxima variación es emergente y secuencial (Lincoln y Guba, 1985)”. Este hecho, que nos funcionó muy bien porque pudimos agrupar a distintos expertos, como si de ampliar el tamaño de la bola de nieve se tratase, coadyuvó a poder contar con la requerida variabilidad para disponer de bastantes informantes, todos con amplia y reconocida experiencia y suficientes conocimientos sobre el objeto de estudio de esta investigación.

La idea era disponer de una muestra suficientemente considerable para constatar si sus aportaciones confluían en una misma línea común o si, por el contrario, había disparidad de opiniones, dado que los informantes proceden de diversos colectivos profesionales y de diferentes lugares de España. Por eso, nuestra planificación consideró invitar a cuatro o cinco informantes de cuatro grupos profesionales sustantivos en la gestión educativa no universitaria:

- En primer lugar, los arquitectos, que son los expertos en el diseño y desarrollo de la construcción escolar.
- Por otro lado, los inspectores de educación, que mediante su consideración de autoridad pública y la atribución legal de la visita tienen la ocasión de supervisar multitud de centros educativos y, cumpliendo con una de sus funciones establecidas en la ley, pueden proponer mejoras a través de sus informes técnicos elevados a la Administración.
- Un tercer colectivo fue el de los directores, tanto de escuela pública como de instituto, que en su doble condición de profesores y directivos conocen de

primera mano las necesidades del claustro docente y las fortalezas y debilidades de las infraestructuras de sus centros para potenciar una mejor didáctica de todo el profesorado, así como pueden poner de manifiesto a los inspectores de Educación o directamente a la Administración las necesidades de los centros.

- Por último, y no por ello los menos destacados, los responsables políticos de la Administración educativa, que son los que en definitiva planifican, legislan y condicionan las decisiones más importantes en relación con la edificación de los colegios e institutos públicos.

En nuestro afán de albergar pluralidad de percepciones, tanto por las diferentes ocupaciones de las personas informantes como por el impacto que pueden tener en la toma de decisiones relacionadas con los edificios escolares, no hemos acotado el estudio a nuestra comunidad autónoma (Islas Baleares) sino que los informantes invitados a participar son de distintos enclaves geográficos españoles. Esto además ha propiciado, sin intención ni afán de generalizar el estudio ni sus conclusiones a todas las realidades del Estado español, que numerosos puntos de vista expertos, procedentes de variados lugares del país, se han expresado entorno a una investigación cuyo objetivo principal es conocer diversas percepciones de profesionales relacionados con la arquitectura escolar para proponer mejoras a raíz de sus aportaciones.

Cuatro de los informantes contactados, de distintos colectivos, no contestaron o bien declinaron participar (sólo un inspector de Madrid nos escribió excusándose por su apretada agenda de trabajo, sintiendo no poder sumarse a este proyecto), ya que los tres restantes (una asociación de directores de instituto, un estudio de arquitectura y responsables de una Administración) no llegaron a contestar, pese a que reiteramos nuestra invitación al ver que no obteníamos respuesta de todos.

Así, finalmente, tal como detallamos en la tabla 2, la muestra estructural de los informantes que participaron en el estudio empírico se configuró con catorce informantes (seis de ellos, mujeres: dos arquitectas y dos directoras, una inspectora y una responsable política de la Administración) procedentes de nueve comunidades autónomas, que amablemente han aportado sus percepciones a la investigación.

Tabla 2. Muestra estructural de informantes en el estudio empírico de la investigación

<b>PROFESIÓN</b>	<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA</b>
1 Arquitecto	Islas Baleares
1 Arquitecta	Comunidad de Madrid (capital)
1 Arquitecto	Andalucía
1 Arquitecta	Cataluña
1 Directora escolar	Galicia
1 Directora escolar	Cataluña
1 Director de instituto	Región de Murcia
1 Inspector de educación	Islas Canarias
1 Inspector de educación	Comunidad Valenciana
1 Inspector de educación	Andalucía
1 Inspectora de educación	País Vasco
1 Responsable de la Administración	Islas Baleares
1 Responsable de la Administración	Comunidad de Madrid
1 Responsable de la Administración	Cataluña

Fuente: Elaboración propia.

Estos mencionados informantes, que han participado voluntariamente y con gran interés en la temática planteada, fueron contactados a través de un correo electrónico, en el que se les exponía el objeto de la investigación, y la invitación a participar contestando a tres preguntas, solicitando sus respuestas por escrito expresadas lo más concisamente posible a las cuestiones planteadas, siempre teniendo en cuenta que hablamos desde el punto de vista arquitectónico, de creación de espacios para el aprendizaje y el desarrollo integral, aspectos que sin duda condicionan la enseñanza y la gestión escolar, a la vez que son elementos clave en la escolarización de millones de niños y jóvenes. Dichas cuestiones quedan reflejadas en la tabla 3.

Tabla 3. Preguntas planteadas a los informantes de la investigación

- 
- ¿Cree usted que en el diseño y construcción de los centros escolares públicos se sigue algún modelo o patrón definido?
  - ¿Ha detectado alguna carencia o aspecto negativo en el diseño y construcción de los centros escolares públicos?
  - ¿Podría proponer alguna mejora en el diseño y construcción de centros escolares públicos?
- 

Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar que los expertos contactados como fuentes primarias fueron informados pertinentemente de que todos los datos que aportarían iban a ser tratados anónimamente, a la vez que les garantizamos la confidencialidad en orden a que ningún dato ofrecido pudiese identificarles o comprometerles. Así lo hemos cuidado en todo momento, tanto en el diseño, en la implementación y en la redacción del informe final de la investigación que aquí presentamos.

Afortunadamente, en el transcurso de unas pocas semanas recibimos las respuestas por escrito de todos los expertos informantes a través del correo electrónico, hecho que propició que pudiésemos empezar con el análisis de los datos de modo claro y definitivo.

### 3. Resultados

A tenor de la relevancia que tiene el formato arquitectónico escolar en la actividad diaria que se desarrolla en los centros públicos, las catorce personas informantes aportaron múltiples consideraciones, en respuesta a las tres preguntas que les planteamos. Seguidamente exponemos algunas evidencias de manera ordenada, según las preguntas planteadas en la investigación.

#### ***3.1. Resultados en relación con la primera pregunta***

Sobre la primera cuestión, basada en si creen que se sigue un modelo o patrón definido en el diseño y construcción de centros escolares públicos, una arquitecta catalana reforzó la idea de que “los centros educativos se hacen a partir de unos parámetros muy ajustados, que vienen estipulados por la Generalitat”, a la vez que dice que “las directrices las marcan los políticos, y luego los arquitectos tratan de hacer lo mejor que está en sus planes a partir de unas especificaciones establecidas por el contratante, que insisto que en nuestro caso es el gobierno de la Generalitat, que no se pueden modificar ni un ápice”.

Una inspectora expuso que:

*En cada momento se nota la influencia de las corrientes pedagógicas en boga. Así, tras la Ley Villar Palasí se construyeron un tipo de centros pensados para llevar*

*adelante sus principios. Las diversas leyes educativas han supuesto un diseño concreto de centros, aunque en la mayoría se centran en aularios, tipo empresa de la sociedad industrial, y algunos, unos pocos lugares comunes como la biblioteca, el gimnasio y los patios. La ubicación de los centros se hace, en el último año sobre todo, en las afueras de las ciudades y los pueblos, en función de un menor coste del terreno, obligando a desplazamientos inútiles y a la desvitalización del centro, del que desaparecen los niños y niñas.*

*No pasa esto con las iglesias y los bancos. Alguien dijo que el día que las escuelas ocupen los lugares que ocupan éstos, ese día creeremos que la educación importa.*

*Resulta curioso que se vea en distintos sitios, de condiciones climáticas muy diferentes, exactamente el mismo centro. Se replica el mismo diseño en sitios diferentes.*

*Son muy interesantes las construcciones de la época de la república como ejemplo del valor que se daba a la educación, contrastables con las que construyó el franquismo.*

*En el País Vasco, las llamadas "Escuelas de barriada" fue otro ejemplo de construcciones para dar respuesta a una situación concreta y hacerlo con dignidad.*

La respuesta de un arquitecto fue muy ilustrativa:

*La aparición de modelos o patrones definidos en las soluciones arquitectónicas no responde generalmente a una decisión premeditada. Si enfocamos la arquitectura en sus fuerzas generadoras podemos plantear:*

#### *1º ARQUITECTURA RACIONALISTA*

*La arquitectura desarrollada en el último siglo, desde las décadas 10-20, se denomina racionalista. La búsqueda de soluciones científicas a necesidades sociales es el motor de la arquitectura desde este momento histórico.*

*Mencionaría referido a la arquitectura escolar de esta primera época el concurso para la Petersschule Basilea año 1926 de los arquitectos Hans Meyer y Jakob Wittwer y La Escuela al Aire Libre (Openluchtschool) año 1930 de los arquitectos Johannes Duiker y Bernard Bijvoet.*

*En estos ejemplos, aún hoy en día referencia de muchos arquitectos, temas como la generación de espacios libres para el recreo o la educación física, las zonas comunes (comedores, recepción...), la preocupación por la edificación saludable (ventilación, iluminación...) sirven de base a lo que en los programas actuales de arquitectura se define como Funcionalidad y racionalidad de los espacios.*

#### *2º ARQUITECTURA SOCIAL*

*La edad contemporánea que nace es una formulación teórica, entre el siglo XVIII y XIX, aunque cristaliza en el siglo XX con el catalizador de la I Guerra Mundial. Tras el impulso de la revolución francesa y la independencia de los países americanos aparece un nuevo sujeto político, el ciudadano, con derechos y deberes. Un derecho ciudadano es la educación. En la actualidad la población se concentra mayoritariamente en núcleos urbanos, por lo que la mayoría de edificios educativos se pueden agrupar en: Edificios históricos del siglo XIX, primeras escuelas e institutos de cada capital de provincia etc. y en edificios modernos asociados a barrios, con una arquitectura desarrollada en los últimos 60 años con tipologías de parcelas, urbanismo, accesos similares que vienen a desarrollar sobre el terreno la universalización de la educación. Se comienza a hablar de ratios de estudiantes por aula, superficies por actividad, etc.*

*Por otro lado la promoción pública de estos equipamientos los obliga a la economía en la solución, tanto en la construcción de los mismos como en la durabilidad y mantenimiento de la arquitectura. Por último los cambios sociales, a los que la escuela no es ajena, obliga a incluir aspectos como la conciliación familiar, la apertura de centros fuera de horario escolar etc. que repercuten en el programa.*

*Aunque la variedad formal en la solución sea abundante, la construcción en base a programas similares desde hace cien años y la estabilidad social de una población urbana desde hace sesenta producen una repetición de organigramas, esquemas formales, soluciones de funcionalidad que se muestran eficientes y garantizan una formalización correcta de la arquitectura.*

Un director de instituto respondía que:

*A lo largo del tiempo, sí se observa la repetición de modelos, hasta el punto de que, en algunos casos puede determinarse con poco margen de error la fecha (década) de construcción del edificio de que se trate. Estos modelos recibían las correspondientes adecuaciones en función del solar disponible, pero básicamente eran iguales.*

*No obstante, en los últimos años, al menos en la Región de Murcia, y en los últimos edificios educativos construidos, se observa una tendencia al diseño original. Un intento de individualizar arquitectónicamente.*

*Hablo de los centros de primaria y secundaria. La Universidad sí se ha caracterizado por edificios singulares para cada Facultad, más o menos originales, más o menos acertados y adecuados a su función, pero arquitectónicamente independientes.*

Un responsable político de la Administración indicó que “Creo que sí, pero no existe un modelo único sino bastante flexible que sigue un patrón de condiciones de contrata en el que se señalan los elementos del proyecto necesarios en el edificio escolar”.

Una directora escolar no aprecia un patrón definido en la actualidad, pero sí lo valora en edificios de hace cuatro décadas:

*Según mi opinión los centros escolares se adaptan a la zona y al número de alumnos/as que previsiblemente darán cabida. De hecho en la zona que yo conozco en Galicia, en los últimos 25 años se construyeron varios centros de Educación Infantil y Primaria, IES, ... todos ellos diferentes. Antiguamente, en los años setenta del siglo pasado sí se seguía un patrón definido al ser todos los centros educativos (concentraciones escolares) prácticamente iguales.*

Por su parte, un inspector expone que:

*Más que un patrón vinculado a características singulares o propias del diseño, pudiera considerarse la determinación del marco normativo que regula los requisitos mínimos de los centros. Esto es, el Real 132/2010, de 12 de febrero (BOE de 12 de marzo), por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Luego este marco quizás pudiera considerarse como patrón de la estructura o de los proyectos. Por otra parte, se advierten también centros con una construcción replicada en distintas zonas o localidades; si bien las razones parecen más debidas a la expansión de las construcciones escolares en épocas que registraban una alta demanda de puestos escolares o de adecuación de edificios con mucha antigüedad.*

Otro responsable político de la Administración defendió la idea de que:

*estamos asesorados por arquitectos, arquitectos técnicos, por jefes de servicio de obras y proyectos con alta cualificación (...) Es cierto que en ocasiones hay errores de diseño o construcción, pero la Administración se encarga de repararlo a la mayor celeridad posible, de eso estoy convencido.*

Otro inspector indica, al ser preguntado por si aprecia un modelo o patrón definido en las construcciones escolares, argumenta:

*Considero que no. Actualmente existen centros escolares que con distintos diseños, siendo en algunos casos, construcciones escasamente prácticas y poco adaptadas a las características y peculiaridades que deben poseer los centros educativos (espacios*

*diáfanos, con alta luminosidad natural, sin barreras arquitectónicas, etc.). En los años 70 y de acuerdo a las “medidas urgentes” relacionadas con la educación, la mayoría de los centros educativos tenían la misma construcción y diseño, pero posteriormente, han proliferado diferentes y variopintas edificaciones sin un “común denominador”, primando la estética frente a otros indicadores.*

Una arquitecta se mostró convencida de que:

*El diseño de construcción de centros escolares sigue una normativa que depende de la Comunidad Autónoma. Las normativas autonómicas definen unos tamaños mínimos pero no habla de configuración espacial, generalmente en los concursos públicos se valora más la economía de espacios y presupuesto que la propuesta “conceptual” por ese motivo los edificios escolares se suelen parecer bastante. En algunas comunidades autónomas se exige un mínimo de vegetación en los patios, de zonas deportivas etc. En otras comunidades estos asuntos no se contemplan.*

Otro inspector también se refirió a una norma vigente ya citada por otro inspector, a la vez que expone su respuesta:

*Parto de la premisa de que son centros de enseñanza obligaría (E. Primaria y ESO). En este caso el modelo tiene como referencia el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Este Real Decreto es completado con la normativa sobre edificación y en algunos casos con normativa autonómica, por ejemplo en la Comunidad Valenciana se decidió que en los centros de Primaria se construyese un trinquet para fomentar el deporte de la pilota valenciana. Este diseño en muchas ocasiones se somete a consulta de la comunidad educativa o del ayuntamiento quienes plantean algunas propuestas que en algunas ocasiones son atendidas: capacidad del comedor, etc. En muchos casos es la propia administración quien al licitar una obra (o varias) establece algunas condiciones no contempladas en la normativa vigente: casa para el conserje, apareamiento para docentes, amplitud de ventanas acristaladas para aprovechar la luz en una zona como la valenciana, etc.*

#### **4.2. Resultados en relación con la segunda pregunta**

Sobre la segunda cuestión, relacionada con las carencias o aspectos negativos en la construcción de los centros públicos, un arquitecto que ejerce en Palma de Mallorca remarcó que:

*En general, más que una carencia o aspecto negativo, sí una cierta autocomplacencia en la adopción de soluciones programáticas que permiten al arquitecto centrarse en aspectos más formales donde la innovación o simplemente la moda produce más satisfacción inmediata.*

Otro arquitecto madrileño destacó como aspecto negativo que:

*No podemos reunirnos previamente con los usuarios de los centros que vamos a proyectar, porque sería muy interesante saber sus opiniones, críticas, etc. Deberíamos poder tener la ocasión de coincidir con profesores, directores, incluso con padres y alumnos, por qué no, y otros usuarios. Ellos son los que están día a día en las escuelas y podrían transferirnos las fortalezas y las debilidades que observan en los edificios. Nosotros no sabemos de pedagogía, pero diseñamos para que se haga pedagogía en nuestros proyectos, en las aulas y diversos espacios que proponemos. Además, y esto me parece muy importante, diseñamos ahora para la educación de muchos años que han de venir, de los cuales no sabemos nada o, a lo sumo, podemos aventurar algo. ¿Quién me dice a mí qué conviene aquí o allí? Yo no sé de cómo va a usar el gimnasio el profesor, ni si el espacio que dibujo para la biblioteca quedará obsoleto en poco tiempo. Ahí querría oír la voz de los que viven en las escuelas año tras año. Sería muy beneficioso tanto para nuestros proyectos como para ellos una vez estuviesen materializados.*

Una directora escolar catalana fue muy crítica con la gestión política en materia de arquitectura escolar, al desarrollar la idea de que:

*Lo más grave es que hay muchos errores que se van repitiendo a lo largo de los años en diferentes centros, y de eso parece que nadie aprende. Se trata de colegios en los que están los niños y niñas, que en teoría son lo más importante. Sin embargo, las prisas por inaugurar centros, los cambios de gobierno, el querer salir en la foto... eso está haciendo mucho daño a las infraestructuras en las que estamos a diario miles de jóvenes y profesionales de la enseñanza. Se dice que la educación es importantísima, pero a la hora de la verdad no se cuida como es debido. Basta ver el estado lamentable de tantas escuelas públicas.*

Un director de instituto de Murcia exponía que:

*Las carencias o defectos habría que señalarlos precisamente en función de esos sucesivos modelos, pero creo que será adecuado señalar los que son más comunes y especialmente los que persisten a pesar de los nuevos diseños, o en algunos casos como consecuencia de ellos, que es lo más lamentable. Suelen adolecer de falta de espacios comunes amplios y cubiertos para los tiempos de recreo o actividades fuera del aula. Los más antiguos incluso carecen de nada más que la entrada y los pasillos. Es general que las zonas de paso (pasillos) sean estrechas, incluso se han ido estrechando en los más recientes. Las dimensiones de las aulas resultan generalmente insuficientes aunque cumplan la normativa. Esta situación se agrava con los aumentos de ratio que venimos padeciendo. Especialmente inadecuadas son las condiciones acústicas. La acústica es un asunto marginado, y no hace falta pensar sólo en las clases de idiomas, sino que esta profesión se construye sobre la palabra en todas las materias. Y lo mismo sucede con el aislamiento térmico y los cerramientos. Como decía arriba, en los centros más modernos que he visitado sorprende cómo se ha subordinado este tema a la originalidad del diseño, con lucernarios absurdos, paredes acristaladas sin sentido,... A lo que podemos sumar, a pesar de tratarse de una región tan calurosa, una inadecuada ventilación (en algunos de los últimos centros, que se suponían punteros en este tema, ha sido necesario instalar con posterioridad sistemas de calefacción/aire acondicionado para poder impartir clases en ellos).*

Un inspector canario afirmaba que:

*He advertido y en relación con la pregunta precedente, que en los últimos tiempos ha primado la estética o la belleza exterior, a la funcionalidad de las edificaciones escolares. He visto centros escolares con excesivos "espacios poco funcionales" y con pasillos de dimensiones muy reducidas. Muchas de las aulas, aún cumpliendo lo establecido en la normativa vigente (Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria), son incómodas y poco adecuadas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los pabellones cubiertos polideportivos, no disponen de la posibilidad de utilizar la luz natural, por lo que es necesario "sobre-utilizar" la luz artificial.*

Una directora escolar gallega replica que, efectivamente, ha podido constatar carencias y aspectos negativos relevantes:

*En Galicia deberían contar con más espacios cubiertos para protegernos de la climatología lluviosa y desde luego es necesario que los centros contaran con salón de actos para los festivales, representaciones, etc. Actualmente los patios cubiertos son en general escasos y las veladas o eventos importantes se deben celebrar en gimnasios pequeños o aulas ordinarias. Otro aspecto negativo que observo en mi centro que data del año 1991 es que tenemos una sala de profesores muy pequeña y las reuniones de claustro se celebran en un aula ordinaria. Por lo tanto habría que*



*estudiar la capacidad del centro escolar para construir salas de profesores adaptadas al número de profesores y permitir la celebración de las reuniones de claustro cómodamente en ese espacio.*

Un responsable político de la Administración balear argumentó que, efectivamente, sí aprecia problemas:

*En demasiados casos aparecen problemas de filtraciones de agua de lluvia. También aparecen problemas por el uso de materiales o acabados poco adecuados al uso que se destinan con cientos de alumnos que pasan por los pasillos o que coinciden en el patio.*

Otro inspector valenciano afirma que “Hay muchas carencias” y las expone sucintamente:

*En primer lugar no se tienen en cuenta los usos educativos habituales solo el Real Decreto. Por ejemplo se construyen salas polivalentes, son necesarias; pero los docentes reclaman aulas para la música, para los idiomas, aula de informática, para atender a los alumnos de PT y AyL, etc. Otro problema es el problema de la calefacción y/o el aire acondicionado que muchas veces no se tiene en cuenta. Las salas para la reprografía o la falta de almacenes para material general o del equipamiento de educación física es otra deficiencia habitual. En otras ocasiones el problema es más elemental y se debe al diseño: mala orientación de los edificios, materiales no adecuados a la zona, etc.*

Una arquitecta de Madrid fue contundente al indicar que ha podido constatar “Muchísimas carencias”. Asimismo, critica que “Los modelos de centros educativos actuales son exactamente iguales a los centros diseñados a principios del siglo XX en España”, pero rescata algunos casos destacables, al constatar que “Sin embargo hay ejemplos de los años 50, y 60 en España que presentan unos modelos muy interesantes en los que pedagogía y espacio estaban claramente relacionados”.

Una inspectora vasca sostuvo que:

*Los espacios que los centros ofrecen son, en muchos casos, auténticos corsés para la vida en los mismos, sobre todo para el profesorado más innovador. Además de la ubicación, la construcción deja mucho que desear. En muchos casos, se da el visto bueno de recepción de obra cuando existen deficiencias, lo que supone que en muy poco tiempo se hayan de realizar obras menores para subsanarlas.*

*Aunque el centro sea nuevo, como el diseño es cerrado, obliga a hacer obras que permitan adaptarlo, de alguna manera, a las necesidades del centro concreto. Que no se tengan en cuenta las condiciones climatológicas de la zona, sobre todo la luz, la temperatura y los patios: cubiertos cuando sean necesarios o con elementos naturales (árboles y jardines) en lugar de cemento. Aunque existe legislación al respecto, el famoso decreto 1001, los centros más antiguos no responden a ello y hacer cambios es siempre muy difícil y complicado para los centros públicos, sobre todo de primaria.*

### **4.3. Resultados en relación con la tercera pregunta**

Sobre la última cuestión planteada a los expertos informantes, basada en las mejoras en el diseño y construcción de centros escolares públicos, un inspector realizó una clara propuesta de mejora basada en tres aspectos:

*En primer lugar habría que modificar la normativa incorporando espacios educativos especializados: música, idiomas, informática... También habría que dar respuesta al tema del calor y del frío pues las instalaciones son insuficientes; quizá la energía solar podría ser una solución. En segundo lugar para diseñar el edificio debería tenerse en cuenta la realidad del centro educativo (unidades, tipo de docentes que intervienen...) y por supuesto la ubicación del centro, pues por ejemplo hay centros completamente acristalados que son auténticos invernaderos. Por último*

*desearía señalar la situación tan particular en la que se encuentran algunos centros como por ejemplo las escuelas de educación infantil primer ciclo o los centros de formación de personas adultas, cuya normativa es muy laxa y desigual según comunidades autónomas.*

Una inspectora anotó también numerosas propuestas, al exponer que:

*Habría que hacer más espacios multifuncionales y con posibilidades de división o ampliación que posibilite usos múltiples y diversos. Deben ocupar los centros vitales de las ciudades. Los niños y niñas deben ser visibles como parte importante de la comunidad. Diseñarlos para cada contexto, adecuándose al mismo y no un modelo único que se replique. El diseño de los centros de infantil, debe exigir especial cuidado, sustituir las escaleras por rampas, luces a la altura del alumnado, puntos de agua en las clases, baños, adaptados, espacios diferentes, etc. La calidad de la construcción ha de ser excelente y se debe controlar de modo riguroso. No sólo por razones de seguridad, sino también de funcionalidad y uso. Hacer de la construcción de un centro escolar, una posibilidad para crear comunidad educativa: participar en el diseño y posterior cuidado del edificio*

*Otro tema importante es el referido al mobiliario y la necesidad de que se tengan en cuenta las diferencias individuales del alumnado de un mismo grupo de edad (más notable en Secundaria) y que las mesas y sillas, se adapten a las necesidades de cada alumno/a. Se habla mucho de ergonomía pero no se cumple. En estos momentos, en los que hay que repensar el sistema educativo de arriba abajo, las construcciones escolares, los espacios, son un elemento clave, porque, son elementos potenciadores o limitantes y, en todo caso, educar en un sentido u otro. No hay más que ver los espacios de las empresas más innovadoras y cómo se crean lugares para la interacción, la creatividad y la autonomía.*

Una arquitecta de Madrid recalcó que:

*un colegio no es un objeto ensimismado en la ciudad, sino que debe dialogar con el entorno, responder a las condiciones climáticas de cada lugar, aprovechar la mejor orientación para que sus espacios dispongan al máximo la luz natural y el soleamiento necesario como medida pasiva y por supuesto ser sostenible con el medioambiente utilizando materiales adecuados y gastando el mínimo de energía. En definitiva, el propio edificio debe educar, ser respetuoso y actuar como mediador entre la casa y la ciudad.*

Para ello, propone que “en este momento de efervescencia educativa, la búsqueda del colegio ideal se está manifestando a través de transformaciones espaciales totales o parciales en colegios para crear espacios atractivos que estimulen la creatividad y la experimentación”. También declaró que:

*La coherencia entre el sistema pedagógico y el espacio donde se desarrolla es esencial para conseguir una formación integral. Los sistemas pedagógicos integrales exigen entornos cuidados y amables que tienen que estar diseñados de forma “personalizada” para adecuarse a un modo de enseñar.*

Asimismo, razonaba que:

*Desde la primera década del siglo XXI están apareciendo escuelas con una nueva imagen que cambia por completo el imaginario asociado a los centros educativos, empezamos a ver edificios contemporáneos con espacios singulares, coloridos y luminosos, donde los alumnos se motivan también a través del ambiente que viven cada día.*

Esta arquitecta atestiguó que “La variedad de espacios es uno de los aspectos más novedosos de las escuelas del siglo XXI, las aulas dejan de ser un lugar cerrado y modular y comienzan a introducirse distintos tipos de ambientes en los que los alumnos desarrollan capacidades diferentes”, y concluye con una propuesta muy concreta:

*Para llegar a consolidar una unión real del binomio arquitectura y pedagogía es necesario la implicación de las administraciones públicas. Creemos que ha llegado la hora de sentar en la misma mesa a arquitectos, urbanistas, pedagogos y comunidades escolares para cambiar la normativa existente y elaborar entre todos las nuevas guías de diseño de los centros escolares del siglo XXI. Además, desde la red pública se deben lanzar nuevos pliegos de concursos basados en esa nueva guía de diseño. Se necesita garantizar que la concepción y construcción de centros escolares siempre se realicen anteponiendo la calidad arquitectónica y pedagógica a la económica. Un buen ejemplo es el reciente concurso organizado la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá. Y para los centros ya existentes sería fundamental elaborar un plan de “recreación” de la escuela que permita ir transformando y regenerando sus espacios. La arquitectura dedicada a la infancia y su contexto urbano son asuntos considerados fundamentales para las instituciones educativas de un gran número de países. En EEUU los ayuntamientos de Boston y Filadelfia han optado por la renovación de sus espacios educativos con el objetivo de comenzar un plan integral de regeneración urbana.*

En este sentido, la mencionada arquitecta apunta que “Para el cambio de paradigma en la educación a través de la transformación de sus espacios se necesita profundizar sobre algunos conceptos fundamentales que no son nuevos pero que se han perdido en los últimos años”. Y lo ultima con una propuesta basada en cinco conceptos, que exponemos en la tabla 4.

Tabla 4. Propuesta de mejora del diseño de los nuevos centros educativos del siglo XXI

CONCEPTO	PREGUNTAS CLAVE	PROPUESTA
Identidad	¿Cómo cambiar la imagen carcelaria y la obsoleta estética infantil de los centros escolares? ¿Cómo debe ser la imagen de un colegio?	Cada centro debe trabajar para ofrecer una imagen propia y que refleje los valores que pro-mueve con elementos reconocibles y cercanos y otros que doten de identidad a cada centro. La personalización solo es posible involucrando a toda la comunidad educativa en el proceso de transformación.
Horizontalidad	¿Para quién es un colegio?	Se debe garantizar en toda su configuración espacial la accesibilidad, inclusión y participación de toda la comunidad escolar. En definitiva, hay que proporcionar una horizontalidad en todos sus espacios de aprendizaje y que el alumnado se sienta parte activa de su educación. Para ello hay que diseñar ambientes permeables y transparentes que potencien su uso de forma democrática y participativa.
Heterogeneidad	¿Cómo debe ser un aula?	La heterogeneidad es indispensable para una enseñanza lo más personalizada posible, ya no deberían concebirse aulas repetitivas y sola-mente unidireccionales (información que parte del profesor hacia el alumno), es el momento de la no-aula, todos los espacios pueden funcionar como aulas. Se requieren espacios heterogéneos que potencien la diversidad de rincones y ambientes de aprendizaje.
Convivencia	¿Cómo son los espacios de socialización y transición?	Los espacios de transición son aquellos donde se desarrolla la convivencia de la comunidad escolar. Los antiguos lugares de paso (pasillos y accesos) se convierten en lugares de encuentro, de socialización y de aprendizaje.
Flexibilidad	¿Cómo se organiza un colegio?	Los espacios que se propongan tienen que ser flexibles, transformables. La organización debe ayudar a que se pierda la rigidez en los usos y distribuciones y a que se fomente la versatilidad de los espacios y su fácil transformación en función de las necesidades de la comunidad escolar.

Fuente: Arquitecta de Madrid, informante del estudio empírico.

Un director de instituto murciano lamenta que:

*no se cuenta con quienes utilizamos a diario las instalaciones para procurar infraestructuras lógicas y eficientes. Son una constante los comentarios de compañeros acerca de las discusiones, a posteriori, con los arquitectos para corregir en lo posible defectos de diseño, lo que no siempre es posible.*

Una directora escolar gallega reclama que:

*se pide a los responsables de diseñar y construir nuestros centros escolares públicos una mayor funcionalidad para que nuestro alumnado y profesorado se encuentre cómodo ya que pasamos en el centro muchas horas y una parte muy importante de nuestra vida*

y sugiere que "los centros escolares públicos deberían contar con mayor superficie cubierta y un verdadero salón de actos", así como también propone que "La Biblioteca Escolar, un espacio privilegiado dentro del centro debería adaptarse al mundo actual y contar con mayores dimensiones". Sin embargo, su mayor preocupación trata sobre las aulas de los más pequeños ya que, según indica, "lo que considero de primerísima necesidad es que las aulas de Educación Infantil cuenten con baños incorporados (sobre todo en 4º de Educación Infantil para los niños/as de 3 años)".

En sintonía con lo anterior, un responsable político de la Administración indica que "Normalmente no se tiene en cuenta la opinión de los futuros usuarios del edificio escolar –equipo directivo, profesorado– que podrían orientar en detalles fruto de su experiencia. Aspectos que posteriormente a la finalización de la obra deben modificarse".

Un arquitecto anotó que "centraría el esfuerzo actual no en la construcción de nuevos edificios sino en la mejora de los existentes", por lo que "de esta experiencia los nuevos edificios también saldrían beneficiados". Abordó la propuesta al decir que "Partiría de un cambio social, vivimos en un mundo ya hecho. La necesidad de la sociedad no es el crecimiento sin límite de ciudades sino la mejora de la arquitectura ya creada". Sin embargo, puntualizó que "Esta mejora que puede ser medible: Mejora de eficiencia energética, de ratios de alumnos... también puede ser real en el entorno de la enseñanza" a la vez que lanzó una propuesta clara:

*Mi propuesta sería el enriquecimiento del programa y de la formalización de aspectos puntuales de los edificios ya construidos mediante la intervención de los usuarios. No solo habría que centrarse en el aspecto escolar sino del tejido social o como el edificio escolar puede dar el mayor servicio. Siempre hablamos del diseño para niños, pero la final es el adulto quien decide.*

Finalmente, este arquitecto concluyó al recordarnos que:

*Un arquitecto trabaja con un programa que se elabora en despachos. La mejora de este programa mediante el trabajo de campo traducido en la interacción entre arquitecto, profesorado, padres, alumnos... permitiría optimizar o pulir soluciones que hoy se repiten por considerarse satisfactoria.*

Un inspector propuso como mejora:

*la flexibilidad y la versatilidad de los espacios, de modo que puedan utilizarse, eficazmente, como recursos didácticos para procesos de enseñanza y aprendizaje de diversa naturaleza y con distintos tipos de agrupamientos del alumnado. Asimismo, la facilidad técnica para el uso menos "invasivo" y más accesible y normalizado de recursos tecnológicos en tales procesos.*

Otro inspector sugiere cinco aspectos mejorables:

- a. *Que los centros escolares dispongan de pasillos amplios y que la circulación de alumnos/as sea fluida y evite excesivos contactos.*
- b. *Que no existan demasiadas escaleras y que se utilice pavimento antideslizante.*
- c. *Que las aulas sean amplias y funcionales y que permitan diferentes tipos de agrupamiento del alumnado.*
- d. *Que no existan demasiados cristales en los pasillos y que existan también jardines y espacios de esparcimientos diversos.*
- e. *Que en el diseño de los polideportivos cubiertos se le “consulte” al docente de Educación Física aspectos que pueden ser relevantes para facilitar la optimización del espacio y de la funcionalidad de la misma.*

De este modo, tras la exposición de los resultados obtenidos, procedemos a esgrimir las conclusiones que hemos podido alcanzar tras el análisis de los datos.

## 5. Discusión y conclusiones

La preocupación por la arquitectura escolar está siendo un tema candente en la actualidad. Los expertos consultados en esta investigación han aportado ideas y claves suficientes para que podamos alcanzar diversas conclusiones en relación con las tres preguntas que han guiado el estudio empírico.

a) En primer lugar, en relación con la idea de un modelo o patrón definido en el diseño y construcción de los centros escolares públicos, podemos concluir que a pesar de que se ha constatado que hubo un patrón claro en la edificación de centros a partir de la Ley General de Educación de 1970, en la actualidad los centros deben ajustarse a los mínimos establecidos en una normativa estatal (Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, publicada en el Boletín Oficial del Estado de 12 de marzo de 2010). Sin embargo, esta norma y otras de menor rango que se establecen a nivel autonómico, son solamente el marco sobre el cual se deben ajustar diversos mínimos: tamaño de aulas, de espacios comunes, patios, bibliotecas, etc. que, insistimos, son estipulaciones mínimas que se deben cubrir por ley. A partir de ahí, el diseño de los arquitectos deberá ajustarse también al presupuesto económico de la Administración convocante del concurso. Luego, podemos concluir que, a día de hoy, no hay un modelo o patrón definido que guíe la construcción de escuela, sino únicamente unos requisitos mínimos legales de espacio y un gasto máximo económico presupuestado por la Administración contratante parecen ser los dos ejes que no debe proparar el arquitecto en su diseño, por lo que en ese espacio entre mínimos legales y máximos económicos no quebrantables por el arquitecto, éste puede plasmar diseños adaptados a la nueva realidad del siglo XXI, con amplio margen de mejora en el diseño y construcción escolares, a tenor de las nuevas necesidades sociales y educativas de nuestro tiempo.

b) En segundo lugar, en relación con las carencias o aspectos negativos detectados en el diseño y construcción de los centros escolares públicos, podemos concluir que a pesar de que la casuística de numerosos centros ha mostrado un sinfín de carencias y equivocaciones de los que se debería tomar nota, todavía se siguen cometiendo errores crasos tanto en el diseño como el uso de materiales. En este sentido, concluimos que la

voz de los expertos participantes en el estudio ha sido clara y notoria, por lo que se deberían ajustar los centros a unas particularidades del enclave en el que se erigirán y de los usuarios que le van a dar uso (climatología, ubicación, usos didácticos actuales, necesidades infantiles, etc.), en orden a que las infraestructuras educativas se adapten a las nuevas necesidades de los alumnos y profesorado, y no sean éstos los que deban amoldarse a golpe de cincel a diseños en serie de escuelas e institutos una vez ya construidos con notables imperfecciones.

c) Finalmente, en relación con las propuestas de mejora en el diseño y construcción de centros escolares públicos, podemos concluir que la Administración educativa no puede volver a apostar, de ningún modo, por centros educativos prêt-à-porter, diseñados en serie bajo unas demandas generalizadas para abaratar los costes, sino que debe dirigir su acción política para que permita, favorezca y logre espacios arquitectónicos escolares de alta costura, únicos, especiales, flexibles, realizados con las mejores intenciones políticas, diseñados con las más altas ideas arquitectónicas y con materiales superiores. Sólo así volveremos a ese espíritu pedagógico institucional renovador de la sociedad de la ILE que tanto bien hizo a la escuela y a los ciudadanos, pero ahora con el conocimiento de los aspectos positivos y aquéllos que no lo son tanto sobre el diseño y construcción de nuestros centros educativos públicos. Las percepciones, pautas y propuestas de mejora ofrecidas por los expertos informantes en esta investigación han sido claras.

A partir de datos de este estudio, proponemos la creación de una junta permanente o comité de expertos que asesore a la Administración educativa (autonómica y estatal) en materia de arquitectura escolar, formado –no exclusivamente pero sí necesariamente– por directores escolares, directores de instituto, inspectores de educación y arquitectos especialistas en centros educativos. Pensamos que con una acción asesora y supervisora sobre los parámetros de los centros de próxima creación a establecer por la Administración educativa sería de naturaleza muy beneficiosa para éstos, y por ende, para la Administración y sus administrados.

En consecuencia y definitivamente, aún sin ese comité de expertos asesores (ojalá se materialice pronto), estamos convencidos de que con el talento y saber propedéutico madurado, global y técnico de los arquitectos, junto con los avances en materia tecnológica y de elementos arquitectónicos, unido a una amplitud de miras de los responsables políticos y con una adecuada simbiosis con los profesionales de la educación previa a la edificación de los centros escolares, podemos afirmar que los artífices de nuestra arquitectura escolar tienen los mejores elementos a su disposición para que los mejores centros sean de verdad lo que en palabras de un director informante deben ser “infraestructuras lógicas y eficientes”, que gocen además de la necesaria “flexibilidad” (concepto avalado y requerido por el conocimiento académico y técnico, así como por informantes de este estudio). Estas son las escuelas de la sociedad del conocimiento del siglo XXI que tanto anhelamos y necesitamos. La empresa bien lo vale, se trata de nuestros hijos e hijas: nuestro mayor tesoro.

## Referencias

- Bello, L. (1926). *Viaje por las escuelas de España*. Madrid: Magisterio Español.
- Bello, L. (2007). *Viaje por las escuelas de Andalucía*. Sevilla: Renacimiento.

- Cabanellas, I. y Eslava, C. (Coords.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Cabarrús, F. (1973). *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Madrid: Castellote.
- Carrió, P. J., Domènech, M. V. y Ramis, A. (2015). *Les escoles de les Illes Balears en temps de la II República*. Palma: Talaiots.
- Coleman, J. S. (1985). Schools and the communities they serve. *Phi Delta Kappan*, 66(8), 527-532.
- Curtis, E. (2003). *School builders*. Chichester: Wiley-Academy, John Miley & Sons.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. México: UNESCO.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être* [Aprender a ser]. París: UNESCO.
- Giner de los Ríos, F. (1884a). *Campos escolares*. Madrid: Biblioteca Pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza.
- Giner de los Ríos, F. (1884b). *El edificio de la escuela*. Madrid: Biblioteca Pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: PPU.
- Gómez Dacal, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Escuela Española.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Kamin, B. (2002). Designed bank tower, more than 200 schools. *Chicago Tribune*. Recuperado de [http://articles.chicagotribune.com/2002-05-29/news/0205290303\\_1\\_architects-school-board-mr-brubaker](http://articles.chicagotribune.com/2002-05-29/news/0205290303_1_architects-school-board-mr-brubaker)
- Jovellanos, G. M. M. (1956). *Memoria pública. Obras. Tomo XLVI*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.
- Kliment, S. A. (2001). Preface. En S. A. Kliment (Ed.), *Elementary and secondary schools* (pp. xi-xiii). Nueva York, NY: Bradford Perkins-John Miley & Sons.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Luzuriaga, L. (1931). Bases para un anteproyecto de ley de instrucción pública inspiradas en la idea de la escuela única. *Revista de Pedagogía*, 9, 117, 417-420.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- MEC. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Autor.
- MECD. (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- OCDE. (2016). *Trends shaping education 2016*. París: OCDE.
- Puelles Benítez, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- Puelles Benítez, M. (2008). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Repullés y Vargas, E. M. (1878). *Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria*. Madrid: Fortanet.
- Sarramona, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

- Serrano de Haro, A. (1973). La inspección, Alejandro Casona y otros recuerdos. *Escuela Española*, 2029, 777-791.
- Sureda García, B. (2015). Pròleg. Les fotografies escolars. En P. Carrió, M. Domènech y A. Ramis (Eds.), *Les escoles de les Illes Balears en temps de la II República* (pp. 17-18). Palma: Talaiots.
- Torres Balbás, L. (1933). *Los edificios escolares vistos desde la España rural*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21574/19/0>
- Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2006). Templos de patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar. En A. Escolano Benito (Dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 47-71). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

## Breve CV del autor

### Alexandre Camacho Prats

Doctor en Pedagogía (Premio Extraordinario de Doctorado) por la Universitat de Barcelona, Máster universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Deusto, licenciado en Pedagogía por la UNED y maestro por la Universitat de les Illes Balears. Ha ejercido en diversas etapas desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Ha sido director escolar y es el autor de la primera tesis doctoral sobre la Inspección educativa balear. Su ámbito de investigación se centra en la supervisión educativa y la organización escolar. Ponente invitado y conferenciante en congresos nacionales e internacionales, miembro de comités científicos de congresos y revistas científicas, es funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros en Palma de Mallorca y profesor en la Universitat de Barcelona. ORCID ID: 0000-0002-7718-8617. Email: alexcprats@hotmail.com



## Educar para Comprender y Poder Cambiar la Ciudad

### Educating for Understanding and Be Able to Change the City

### Educar para a Compreensão e Poder Mudar de Cidade

Irene Quintáns <sup>1\*</sup>  
Alexandre Pelegi <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ocara Urbana. <sup>2</sup>Associação Nacional dos Transportes Públicos

El artículo discute las limitaciones y desafíos de lo que se ha convenido en denominar "Educación para el tráfico" en Brasil, tomando como base experiencias realizadas con niños en edad escolar de la periferia de São Paulo (especialmente Enseñanza Fundamental, de edades entre 6 y 14 años). Apuntamos cómo la educación centrada en la inseguridad viaria es practicada en Brasil y cómo las políticas públicas no acompañaron, hasta hoy, los avances observados en la legislación. Pretendemos demostrar que al revés que "educar para el tráfico" es preciso educar a los niños para comprender la ciudad en la que viven, utilizando herramientas lúdicas como, por ejemplo, talleres críticos y propositivos realizados en los colegios o, preferentemente, en espacios públicos.

**Descriptores:** Seguridad, Tráfico, Zona urbana, Política educacional, Juego.

The article discusses the limitations and challenges of what has been agreed to denominate "Education for traffic" in Brazil, based on experiences with children of school age in the periphery of São Paulo (especially Basic Education, aged 6 and 14 years). We point out how education focused on road insecurity is practiced in Brazil and how public policies have not accompanied, until now, the progress observed in the legislation. We pretend to show that, unlike "educating for traffic", it is necessary to educate the children to understand the city in which they live, using playful tools such as, for example, critical and purposeful workshops held in schools or, preferably, in public spaces.

**Keywords:** Safety, Traffic, Urban areas, Educational policy, Play.

O artigo discute as limitações e desafios do que se convencionou chamar no Brasil de "Educação para o trânsito", com base em experiências realizadas com crianças em idade escolar na periferia de São Paulo (especialmente de Educação Fundamental, com idades entre 6 e 14 anos). Apontamos como a educação focada em evitar os danos da insegurança viária é praticada no Brasil e como as políticas públicas não acompanharam, até hoje, os significativos avanços observados na legislação de trânsito. Pretende-se demonstrar que, ao invés de "educar para o trânsito", deve-se educar as crianças a compreender a cidade em que vivem, utilizando ferramentas lúdicas como, por exemplo, oficinas críticas e propositivas nas escolas ou, preferencialmente, em espaços públicos.

**Palavras-chave:** Segurança, Trânsito, Zona urbana, Política educacional, Jogo.

---

\*Contacto: [parahabi@gmail.com](mailto:parahabi@gmail.com)

## Introducción

El objetivo del presente artículo es demostrar que cualquier acción educativa que busque una mejor relación del niño con su ciudad (en el entorno de su casa y colegio, así como otros espacios urbanos) no debe nacer de lo que se estableció en Brasil como Educación para el tráfico (educación en seguridad vial, en España) sí de una comprensión crítica y creativa del mundo en donde los niños conviven. Partimos del principio de los niños son las principales víctimas de una ciudad que no las acepta. Entonces, sólo habrá dos opciones: aceptar y resignarse o rebelarse y cuestionar. En el primer caso se trata de "domar" las mentes infantiles. En el segundo, educarlas.

El contexto de este texto es Brasil. Un país de dimensiones y realidades contrastantes, donde cualquier análisis relativo al tráfico y urbanismo necesita ser contextualizado, corriendo el riesgo de pecar gravemente en generalizaciones. La cuestión de la violencia provocada por el tráfico en las ciudades brasileñas (con todas sus externalidades negativas) impacta de forma muy específica y diversa a los niños y jóvenes en edad escolar. Los números asustan y provocan un fuerte aumento en la sensación de seguridad, lo que ha ocasionado alteraciones significativas en la elección de los modos de transporte, reduciendo los modos activos de movilidad en beneficio de los modos motorizados.

El número de muertes provocadas por el tráfico en las grandes ciudades del país, según datos del Ministerio de Saúde Brasil (2014), referentes al año 2013, confirman la gravedad del panorama. La ciudad de Sao Paulo, la mayor del país, tiene 10,35 óbitos/100.000 habitantes. A pesar del dato, los números de Sao Paulo están entre los mejores del país.

La violencia del tráfico tal vez sea la explicación más utilizada para explicar el alejamiento de los niños de las vivencias al aire libre y justificar su confinamiento en el transporte para el colegio dentro de vehículos privados (transporte escolar privado y coches particulares). Nosotros no estamos de acuerdo con esta relación causa-efecto, pues desde nuestro punto de vista el dato de los accidentes no es la principal causa de todo. Al contrario, es una consecuencia natural de un modelo de ciudad y los accidentes deben ser colocados en su debido lugar.

Empecemos estudiando cómo se conforma la relación de las personas (muy particularmente los niños) con la ciudad. Una serie de condiciones sociales, culturales, económicas y urbanas de las ciudades han hecho que la infancia sea, cada vez más, privada del contacto con el espacio público. Como consecuencia, además de los dramáticos daños para la salud infantil (sedentarismo, sobrepeso y diabetes, diagnósticos de trastornos de comportamiento y consecuente medicalización) incide en el desarrollo personal: la ausencia de contacto con los espacios públicos (o el "no vivir" la ciudad) provoca en los niños una sensación creciente de no pertenencia.

Rubem Alves (2009), educador brasileño, define bien lo que queremos mostrar aquí: "Aprendizaje es aquello que queda después de que el olvido haga su trabajo". Así, educar será construir con los niños ideas y conceptos que serán parte de su vida, que los harán ciudadanos capaces de utilizar lo aprendido como instrumento de transformación, no sólo de su existencia, también del mundo que le rodea. Esto es el concepto-clave con el que trabajaremos.

## 1. Fundamentación teórica

### 1.1. Educación para el tráfico: ¿Qué es?

En Brasil, lo que hoy es asumido por los organismos oficiales como educación para el tráfico en el ambiente escolar, parte del principio básico de que los niños necesitan comprender las señales y los peligros del tráfico, con el objetivo de entender los procedimientos que precisan adoptar para caminar de forma segura en las calles de su barrio. De salida es una visión que coloca a los niños como propensos al error: si no son cohibidos (y educados), se colocarán a sí mismos en riesgo permanentemente. De esta forma, es necesario instruirlos, pues los niños son sinónimo de inocencia, del futuro adulto que necesita ser formado para vivir según las reglas sociales vigentes (reglas que no deben ser cuestionadas).

Todas las informaciones que componen esa educación no se basan en la perspectiva del niño, ni en cómo percibe la ciudad donde habita, se basan en la visión de los conductores de vehículos, vistos como monstruos contra los cuales los niños necesitan protegerse y aprender a convivir con ellos. Un ejemplo típico y hasta el día de hoy bastante popular en Brasil, son las ciudades en miniatura, que se expanden por varias ciudades del país, como estímulo y patrocinio de muchos organismos oficiales de tráfico. Su función principal es educar futuros conductores, con la trágica idea de los niños, potenciales víctimas, podrán ser profesores eventuales, llevando el buen ejemplo a sus padres y a sus familias, en una inversión absurda de valores.

Es por esto que, en Brasil, enseñar seguridad vial a los niños es la esencia de cualquier educación que busca reducir la letalidad del tráfico. Pero al mismo tiempo esta educación ignora las principales medidas para disminuir accidentes, basadas en evidencias internacionales: consumo de alcohol, reducción de velocidades, uso de casco y cinturón de seguridad –incluido el banco posterior–, etc.

Esta visión parte del principio de que la ciudad ya está lista, de que es un universo dado, contra el cual no se puede ni se debe luchar. Lo que es necesario y suficiente, según reafirma este modelo, es educar a los niños para que se puedan enfrentar las diversidades y peligros que tienen las ciudades, como cruzar la calle, observar el semáforo, aprender las reglas de tráfico, Modelos educativos basados en este concepto no discuten por qué la ciudad y el tráfico son así. La ciudad, así como el uso de los espacios públicos y la forma de distribución de los modos de transporte en el viario urbano, más que cuestiones indiscutibles podrían ser el punto central de aprendizaje: se trata, por tanto, de domar a los niños para una realidad inmutable y aún más allá, replicar un concepto con la finalidad objetiva de eternizarlo. Los verdaderos factores que provocan muertes y secuelas en el tráfico son dados como efectos colaterales, es decir, no sería posible evitarlos (o mitigarlos).

¿Cómo invertimos esta tendencia? ¿Cómo cuestionar este modelo, que tiene fuertes determinantes económicos? Se trata de discutir, en última instancia, la desigualdad en la apropiación del espacio, de las riquezas y del poder.

#### 1.1.1. *Nuestro recorte: cómo encarar el universo conocido por los niños en su camino al colegio*

El colegio es una parte indisoluble del cotidiano infantil. Identificado como centro de una actividad cotidiana y repetida diariamente, el entorno por el que caminan, viven, experimentan sensaciones y miedos –por lo tanto, fuera del ambiente cerrado de la sala

de aula- acaba impactando en sus percepciones. Por este motivo, el camino recorrido para llegar hasta el colegio es una actividad que puede educar y ayudar en la formación de los niños, de los amigos, de su familia e incluso de los vecinos del barrio.

En encuestas sobre la movilidad urbana infantil realizadas en colegios de barrios periféricos, Paraisópolis, investigación con 1.200 alumnos de 6 a 14 años y Jardim Ângela, investigación con 300 alumnos de 6 a 14 años (Quintáns, 2011, 2015a), se puede observar el impacto causado por el entorno urbano y las percepciones que derivan de ello, también cómo eso se transforma en valores de definición de la práctica diaria de desplazamiento.

*El camino es largo, inseguro, fatigoso y desagradable. Me cansa y sudo por causa de las subidas y laderas. Pienso que la avenida (M'Boi Mirim) tiene malas aceras, es difícil saber cuándo se puede cruzar. Los coches van muy rápido, ¡hay mucha contaminación! Tengo miedo de que un coche me atropelle y de que alguien pueda hacer una maldad conmigo. Lo que más me gusta son los rayos de sol en el campo, escuchar el silencio, la calma, sentir el viento.* (Gabriela, 10 años, Jardim Ângela)

Los padres de muchos alumnos optan por el vehículo motorizado para sus hijos, principalmente el transporte escolar municipal o privado, debido a la inseguridad en el camino (tráfico intenso, aceras estrechas y de mala calidad, calles oscuras y mal iluminadas, altos índices de violencia).

En el documento "Estudio sobre caminos escolares de Jardim Ângela" en la periferia de la ciudad de Sao Paulo (Quintáns, 2015a), se obtuvo un dato sorprendente. El barrio había sido considerado en el año 1996, por la ONU, el más peligroso del mundo. Cuando los niños respondieron a la pregunta "Cuando caminas por las avenidas, ¿de qué tienes miedo?", el 80% de los alumnos de Enseñanza Fundamental I (6 a 10 años) que respondieron a la pregunta, escribieron "ser atropellado" (siendo el ítem "asalto" escogido por el 10%). Otras preguntas mostraron la consciencia de los niños sobre la violencia del tráfico (figura 1). Se consideran las respuestas escritas, desconsiderando las vacías.

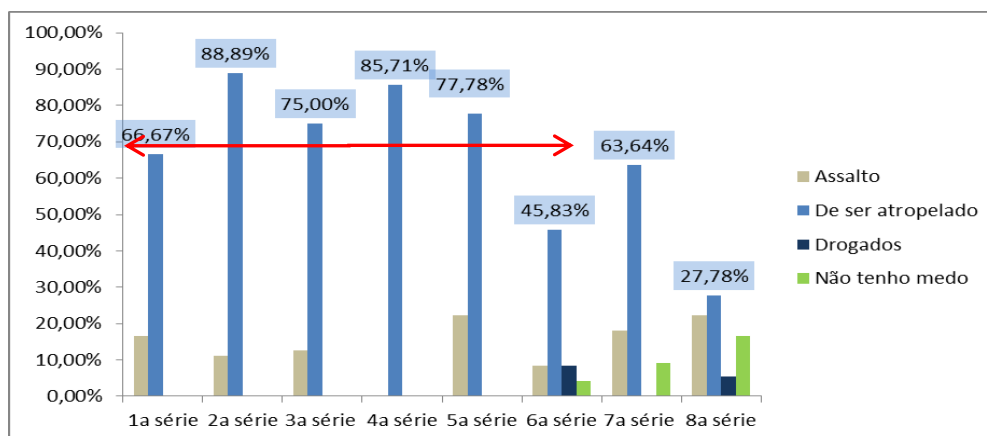


Figura 1. Estudio sobre caminos escolares de Jardim Ângela "Cuando camino por las avenidas... ¿de qué tengo miedo?"

Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. Alumno respondiendo la encuesta, ejemplos de respuestas  
Fuente: Elaboración propia.

Lo curioso es que este "miedo" apuntado por los niños del barrio Jardim Ângela podría ser mitigado con políticas de ingeniería civil, soluciones técnicas (diseño de intersecciones, tiempos semafóricos, *traffic calming*, diseño y localización de pasos de cebra) y educación de tráfico para los adultos (figura 2).

A través de conversaciones con vecinos de Jardim Nakamura (alumnos y adultos), región circunscrita a Jardim Angela, se pudo constatar una percepción territorial muy clara. Se verificaron territorios distintos dentro e un mismo espacio urbano:

- Los alumnos que viven "dentro" de Jardim Nakamura.
- Los alumnos que viven "después" de Jardim Nakamura (pero en el mismo lado de la avenida que el colegio).
- Los alumnos que viven "después de la avenida" (la vía interurbana M'Boi Mirim): para llegar hasta el colegio necesitan cruzarla.

Estos territorios y los datos de modos de transporte de los alumnos mostraron que la distancia casa-colegio no es el factor principal que define su transporte (figura 3). La inseguridad es la que define sus elecciones, expresada en el hecho de tener que cruzar la avenida, una infraestructura percibida como fuertemente insegura.

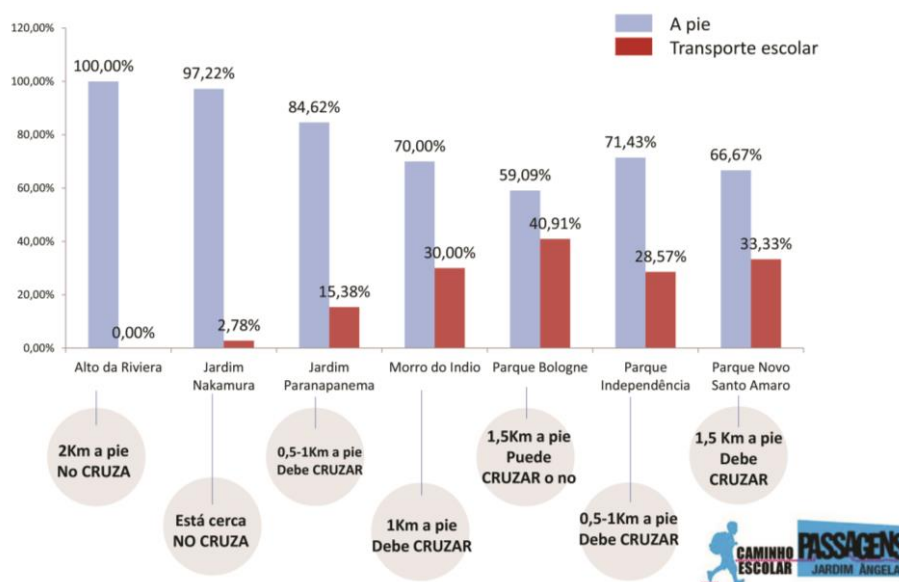


Figura 3. Modo de transporte hasta la escuela según barrio de residencia  
Fuente: Elaboración propia.

En estudio realizado en Sao Miguel Paulista, otro barrio de la periferia paulistana, se analizó la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Arquiteto Luís Saia (una muestra de 250 alumnos de 6 a 14 años, siendo 1.200 el alumnado total). El 39% de los alumnos usan transporte escolar en sus desplazamientos casa-colegio, a pesar de que el 20% de ese grupo vive a una distancia de máximo 1km lejos del colegio y el 56% hasta 2km (figura 4). El porcentaje de uso transporte escolar aumenta cuando el alumno debe cruzar la avenida principal para llegar al colegio.

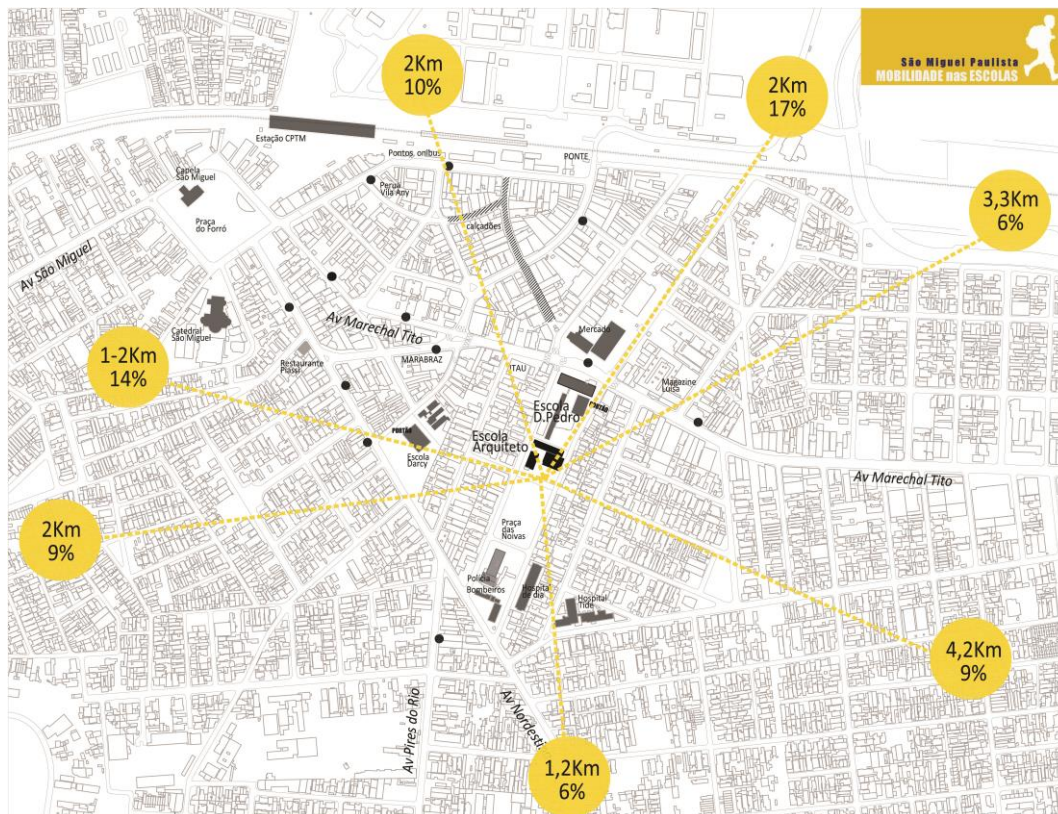


Figura 4. Mapa con los barrios de origen de los alumnos del colegio EMEF Arquiteto Luís Saia que usan transporte escolar (39% sobre el total). Detalle: % de alumnos que residen en cada barrio y distancia al centro escolar.

Fuente: Elaboración propia.

El barrio donde está situado el colegio (barrio Sao Miguel Paulista) es el tercer centro económico de la ciudad de Sao Paulo, pero al mismo tiempo es una de las áreas más peligrosas en lo que se refiere a seguridad vial. En 2014 la Avenida Marechal Tito, que cruza el distrito y está a pocos metros del colegio, registró el mayor número de accidentes fatales de la ciudad (figura 5).

A pesar de la diferencia con los datos obtenidos en los otros estudios de la Zona Sur de la ciudad, la criminalidad en Sao Miguel Paulista tiene un papel muy importante. De entre los problemas apuntados por los alumnos de dos colegios de Enseñanza Fundamental (la EMEF Arquiteto Luís Saia ya mencionada, y en otro colegio cercano, la EMEF Darcy Ribeiro) en su trayecto de ida y vuelta al colegio, esto quedó muy evidente. El recelo a ser asaltado y en segundo lugar el miedo a ser atropellado, caracterizó las respuestas sobre la percepción de inseguridad de los alumnos de edad entre 6 y 14 años al caminar por las calles.

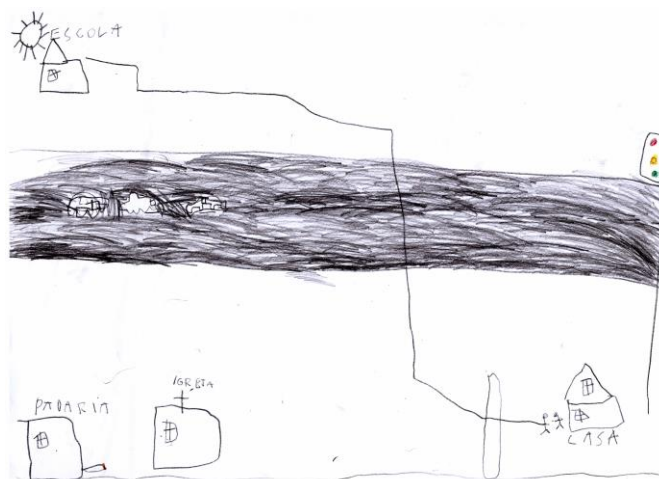


Figura 5. Dibujo de un alumno de 2 curso del ciclo Enseñanza Fundamental  
Fuente: Recuperado del estudio Movilidad en los colegios de Sao Miguel Paulista.

En el mismo barrio, Sao Miguel Paulista, se aplicó otra encuesta, en la Escuela estatal Dom Pedro I (alumnos de 14 a 17 años). Estos jóvenes estudian en tres periodos (mañana, tarde o nocturno). En este caso, el temor a ser asaltado alcanzó el 75% de las respuestas y la sensación más general de inseguridad apareció en el 27% de las respuestas. "Ser atropellado", un miedo presente en las EMEFS con razonables motivos, tuvo el mismo grado de respuestas que "asedio sexual" (tabla 1).

Tabla 1. Movilidad en los colegios de São Miguel Paulista

	EMEF ARQ LUIS SAIA	EMEF DARCY RIBEIRO	EE DOM PEDRO I	TOTAL	% SOBRE TOTAL
Ser assaltado	23	32	50	105	53,3%
Ser atropelado	11	22	7	40	20,3%
Assédio sexual	5	3	7	15	7,6%
Insegurança em geral	6	10	18	34	17,3%
Escuridão	2	0	1	3	1,5%
<i>Total respostas</i>	47	67	83	197	100,0%

Nota: Número de respuestas recibidas, por centro escolar, en la pregunta "Cuando caminas hasta la escuela, ¿tienes miedo de algo?".

Fuente: Elaboración propia.

### 1.1.2. El marco legal: ¿Producir leyes cambia la forma de construcción de la ciudad?

A partir del *Estatuto das Cidades* (y la más reciente *Lei de mobilidade urbana*, promulgada en enero de 2012), Brasil pasó a cuestionar de una forma más contundente un modelo de ciudad que excluye a las personas y restringe su participación en la vida urbana. La importancia de este marco legal para el país fue celebrada por todos los técnicos y organizaciones de la sociedad que discuten el derecho de acceso a la ciudad y el uso del espacio público como premisa de inclusión social. Esta ley concedió prioridad a los medios de transporte no motorizados y al servicio público de transporte colectivo, incluyendo la posibilidad legal de aplicar restricciones al uso de automóviles. Fue la primera ley integral sobre este tema con una perspectiva de igualdad y sostenibilidad. Gracias a ello, puede asumirse que, por lo menos, el debate sobre estos temas estos

esenciales empezó a plantearse más profundamente en los grandes centros urbanos. Pero esto aún es muy incipiente, restringido a grupos de activistas de las grandes ciudades y sin una expresiva repercusión social.

Los últimos 20 años, en verdad, fueron un rico periodo en el ámbito de la movilidad urbana en Brasil en lo que respecta a la legislación. La promulgación de una gran cantidad de leyes produjo un fuerte impacto en las condiciones reales de movilidad. Empezando con el *Código de Trânsito Brasileiro* (CTB), que alteró profundamente la estructura de la organización institucional del área, principalmente por medio de la municipalización del tráfico, colocando a las autoridades locales en el centro del planeamiento y gestión de tráfico.

Hoy, gracias a eso, muchos temas son debatidos de una forma abierta en la prensa brasileña y en algunos fórums, como cámaras municipales de importantes ciudades del país. Podemos citar algunos de los principales temas: uso del espacio viario, prioridad para el transporte colectivo, prioridad y respeto a peatones y ciclistas, males producidos por el excesivo tiempo perdido en atascos provocados por el uso masivo de automóviles (y la contaminación ambiental derivada), situación del deterioro creciente de las aceras y la poca preocupación con los pasos de cebra, limitación de velocidades...entre otros.

El panorama es éste: Brasil avanzó en el marco legal pero poco en lo esencial, que sería producir políticas públicas definidoras de una nueva esencia de ciudad, pensada para las personas en lugar de los automóviles y de los intereses que históricamente representan y simbolizan. Sobre los niños y su relación con la ciudad, el tema (y lo más importante, lo que los niños piensan) permanece invisible en los debates, organismos oficiales que trabajan con movilidad urbana y entre los gestores públicos municipales. Como hemos explicado en el presente artículo, las autoridades de tráfico tratan a los niños como “seres incompletos o apenas en formación”, “ciudadanos del mañana” (y no ciudadanos del presente). Lo que hacen, piensan y verbalizan hoy no es llevado en cuenta.

Si las leyes avanzaron en el país, cuando se trata del ambiente escolar este avance fue menor. Una cartilla del DENATRAN (2000), principal órgano responsable por el tráfico en Brasil, bajo el título “Señalización de áreas escolares”, fue elaborada con el objetivo de estimular un trabajo junto a los colegios para “cualificar a los profesores en la transmisión a sus alumnos de los conceptos e instrumentos de ciudadanía y seguridad de tráfico”.

El manual fue producido con la colaboración de una serie de entidades vinculadas al tráfico en el país y comprende una recopilación de los principales cuidados que deben ser tomados para garantizar mayor seguridad en el entorno de las áreas escolares. Curiosamente ninguna de las sugerencias de señalización y aumento de seguridad afecta a una mejor redistribución del espacio de la calle. El espacio destinado al coche es mantenido en todas las propuestas. Tampoco el manual presta una necesaria atención a las aceras. Las indicaciones que se hacen para aumentar la seguridad de los escolares contemplan pasos de cebra elevados, señales intermitentes, implantación de rejas para canalización de peatones, etc... Los niños continúan invisibles no sólo para las autoridades de tráfico, también para los gestores públicos. Son vistos como “aspirantes a adultos” que necesitan ser adecuados a la realidad preexistente donde el modelo de ciudad existente, además de mantenido y replicado, no es puesto en duda.



## 1.2. ¿Cómo enseñar a niños, la población más vulnerable de la ciudad?

Pensar en áreas de seguridad escolar requiere una dimensión mayor que simplemente manuales técnicos y legislaciones específicas. Como ya explicamos, hubo en Brasil un significativo avance en los marcos legales, pero no en políticas públicas transformadoras. En el caso de los niños, mientras en países de varios continentes se abordaron los “caminos escolares” como proyectos integrales o incluso como políticas públicas municipales o nacionales, Brasil aún no consiguió avanzar en este debate.

Una de las principales premisas es que para prevenir y reducir de forma drástica los accidentes en el entorno de los colegios es necesario mucho más que proyectos técnicos de señalización, campañas que exijan respeto y atención de los conductores y peatones, o fiscalización intensiva y permanente. Creemos que es esencial la participación constante de padres, alumnos y profesores en las medidas básicas para reducir los principales factores causantes de accidentes de tráfico, como también la presión sobre las autoridades responsables para que participen decisivamente en el “rediseño urbano” que dé sentido y consecuencia a este esfuerzo.

### 1.2.1. Enseñar ciudad en vez de tráfico

Hemos intentando mostrar no sólo cómo la Educación dirigida al tema de la seguridad viaria se practica en Brasil, sino también demostrar cómo las políticas públicas no acompañaron a día de hoy los avances observados en la legislación sobre el tema. En referencia a los niños, particularmente los que están en edad escolar, observamos que muy poco o casi nada fue conquistado. Este escenario preocupante debe ser comprendido por quienes se dedican a esta área temática en el país y que creen que sus acciones ya están trayendo modificaciones sustantivas para la realidad urbana (figura 6).



Figura 6. Dibujo de FRATO (acrónimo de Francesco Tonucci)

Fuente: Recuperado de Tonucci (2004, p. 237).

La ciudad debe ser diseñada y construida teniendo como marco esencial la seguridad de los niños y la liberación del mayor espacio posible para las personas. Una ciudad en la que los niños son expulsados de los espacios que deberían ser naturalmente suyos

(espacios de convivencia y juego) es una ciudad excluyente, y es a partir de esta constatación que partimos como base para cualquier posibilidad de cambio.

Varios trabajos internacionales han contribuido a demostrar que eso es posible y esencial. El proyecto “La ciudad de los niños” del pedagogo italiano Francesco Tonucci es el único gran proyecto internacional de participación infantil donde se crean consejos de niños en diálogo con los ayuntamientos. Éstos asumen el compromiso de escuchar sus propuestas y ejecutar algunas de sus ideas. Empezó en Roma (años 90) y hoy tiene una gran red internacional en Italia, España y Latinoamérica. En Brasil se han localizado algunas experiencias que buscan inspirarse en esta propuesta de Tonucci, como es el caso de Santo André (ciudad de la Región Metropolitana de Sao Paulo), donde fueron creados los *conselhos mirins* (Prefeitura de Santo André, 2014).

Tonucci, a través de libros (2004) y charlas (1997 y 2012) defiende que:

*el objetivo es poder crear un espacio nuevo que está desapareciendo, entre la casa y el colegio: la ciudad. Un lugar que en la actualidad no es usado, porque los niños van directamente de casa al colegio, o para otras actividades: aulas de danza, natación, inglés o volver a casa para ver la televisión.*

Como observa Sanz (2009), “seguridad viaria es algo más que la simple inexistencia de accidentes”(p.7). Él defiende que observar exclusivamente los accidentes de tráfico nos impide ver la realidad compleja compuesta por la movilidad y por la habitabilidad, no nos deja comprender los fenómenos de riesgo. La movilidad motorizada como dado implícito incontestable nos impide apreciar los demás elementos de lo urbano: el espacio público, así, pierde sus múltiples facetas. La seguridad viaria, vista desde este ángulo, es algo mucho más complejo, pues trasciende los límites de las calles para sugerir un debate amplio sobre el concepto de ciudad.

La elección de actividades que coloquen a la ciudad como algo en permanente transformación y no como una construcción estática, debe ser el punto de partida de cualquier acción pedagógica que quiera abordar temas como la seguridad viaria y ocupación de los espacios urbanos.

Observamos que existen actividades que optan por aceptar la ciudad como ella es y, partiendo de esa concepción, sugieren formas de enseñar a los niños a adoptar posturas de mayor seguridad. Son las conocidas ciudades en miniatura, como el proyecto Cidade Portinho de São Paulo, modelos que quieren que el niño conozca el ambiente hostil de tráfico. Proponiendo que los niños jueguen de conductores y peatones sobre la visión de quien conduce un automóvil, esos juguetes quieren transmitir las principales informaciones sobre cómo comportarse bien en las calles y aceras de la ciudad. Resumiendo, sugieren que la obediencia a las leyes y reglas de tráfico son esenciales para reducir víctimas y la letalidad. Son formas de adiestramiento que no permiten cuestionar esa ciudad, negándoles, en esencia, el papel de agentes activos en las acciones. Se les trata como futuros conductores, en lugar de ciudadanos.

Desde la óptica de ciudad en mutación constante que defendemos, se define a priori cómo (y por qué) el entorno de los colegios impacta negativamente en los niños. Qué factores hacen que ellos (y sus padres y profesores) adopten posturas conformistas, que quieren preservar a los pequeños de un mundo exterior peligroso y, por lo tanto, prohibido (figura 7).

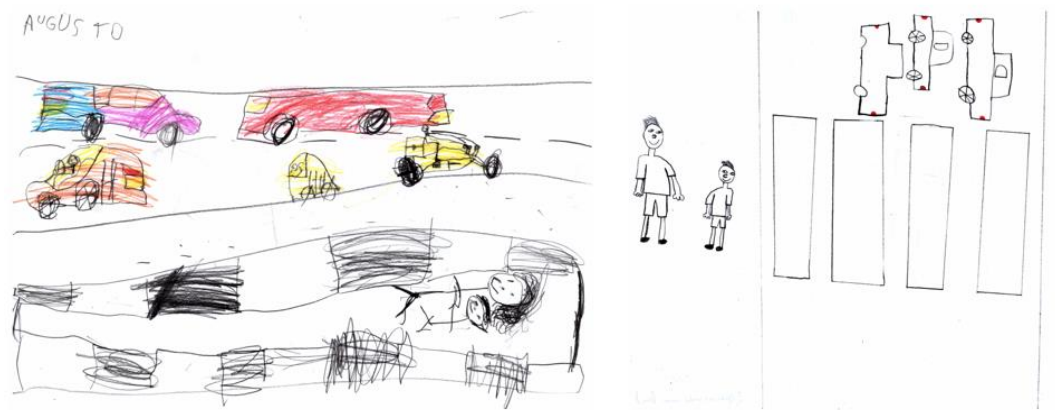


Figura 7. Dibujos de 1º y 2º curso

Fuente: Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Darcy Ribeiro (Sao Paulo, Brasil).

### 1.2.2. Consecuencias de la exclusión de los niños del espacio público

Una ciudad que se adecua al modo de transporte individual motorizado produce, como consecuencia natural y obvia, una serie de efectos colaterales, siendo los más visibles los que hoy aumentan las graves estadísticas de muertos y heridos, descritos de forma “pueril” por el nombre de “accidente”. Los “accidentes” de tráfico serían, por tanto, algo casual fortuito, imprevisto, como enseña cualquier diccionario de lengua portuguesa; de esta forma fueron siempre justificados (y aun peor, aceptados) como daños colaterales por el progreso, otra palabra que nos remite a lo inevitable, algo determinado e imposible de ser detenido (al final, ¡toda ciudad necesita avanzar!).

El cuestionamiento del uso del automóvil como modo de transporte ganó en los últimos años una faceta más visible y, por qué no decirlo, más humana: la destrucción de espacios públicos de convivencia. Como ya apuntaba Jane Jacobs (1969/2011) en su libro “Muerte y vida de las grandes ciudades”, la hegemonía de los automóviles provoca erosión urbana. A partir de una realidad dada y aceptada, asumir como única verdad inmutable que la ciudad es peligrosa parece ser lo más común. Estas actitudes impuestas a la sociedad y reproducidas en los colegios públicos y en los programas oficiales de educación para el tráfico, conducen a consecuencias que generan miedo, como el no jugar, no caminar o no cuestionar.

Los hábitos derivados de toda esta situación parecen naturales, asumidos como la forma correcta de defender al niño de los peligros de la ciudad peligrosa. Contextualizando esto en Brasil y muchos otros países, hábitos como encerrar a los niños en casa con la televisión, con programas televisivos o video juegos, reclusos y controlados con actividades programadas y dirigidas, acaban siendo consecuencias de una postura de autodefensa familiar. Salir de casa sólo se permite a los niños si es para ir a otros lugares seguros y sin relación con espacios externos, como los centros comerciales. Los niños crecen dentro de una burbuja de protección excesiva en cuyo lado externo se encuentra la ciudad y sus peligros.

Pensamos diferente: es necesario incluir a los niños en la ciudad y la organización de las formas de desplazamiento de las personas, con una perspectiva de futuro, pensando la ciudad que sea buena para los niños y para todos. ¿Cómo hacerlo?

### 1.3. Incluir a los niños en la ciudad

Las políticas públicas son evaluadas, normalmente, por medio de indicadores, metas, objetivos. Sin embargo, ¿podemos decir que las políticas contribuyen al desarrollo integral, saludable, seguro y estimulante de los niños? ¿Qué les transmite el espacio urbano? ¿Cómo uno conforma al otro? Las políticas públicas, como decisiones aisladas, no pueden responder a estas preguntas.

Pernas y Román (2015) traen una reflexión sobre el significado de la palabra cuidar: “procede del latín cogitare, pensar. El cuidado está vinculado al hecho de contemplar e integrar las necesidades de otros dentro de las propias atribuciones y prioridades. De este modo, podemos plantear que una ciudad que cuida es aquella que destina tiempo, energía y recursos a pensar, precisamente para incluir en sus actuaciones las complejas y variadas necesidades de la ciudadanía y, especialmente de quienes más cuidado precisan”.

El libro “*Child-friendly community indicators. A literature review*” de Woolcock y Steele (2008) indica algunos caminos para analizar las agendas urbanas. Sistemáticamente las diferentes agendas coinciden en buscar 1) la reconexión de los niños con los paisajes donde viven 2) Revalorizar a los niños en sus entornos comunitarios y 3) reincorporar a los niños en los procesos democráticos civiles. Esto nos lleva a plantearnos dónde encaja el medio ambiente físico...

*Sentir, tocar, disfrutar... ¡apropiarse del espacio urbano!*

Los adultos adoramos hacer eso en la playa, en la hierba del parque, en un *pic-nic*, en un terraza de madera, en la escalinata de una plaza. Pero el resto del día, preferimos otra mirada y olvidarnos de lo que pisamos. “Pisamos”. Nuestro nivel cero de la ciudad no es un espacio vivido, es un espacio pisado. Para los niños es más fácil una cuestión de escalas, ¡pues ellos están cerca del suelo! pero nosotros, adultos, tenemos nuestra vista a más de un metro del suelo.

*Nuestros hábitos de movilidad urbana aún separan nuestros pies más centímetros sobre el suelo: nuestros pies no sienten la ciudad, están elevados medio metro (o más). Y nuestros niños son transportados así, sin tocar el suelo. Perdieron su espacio de libertad: sentir, tocar, disfrutar. Porque si no les dejan en la arena del parque, ¡mucho menos en la acera! Aun así, si caminamos con un niño por los lugares que conocemos, probablemente nos sorprenderemos. ¡Porque ellos se fijan en todo! Y lo que está más cerca del suelo, lo que no vemos, es, a veces, para admirar y observar. (Quintáns, 2015b, p. 1)*

*¿Pero...esto será verdad, existen sutilezas en los espacios urbanos?*

Si nos fijamos en muchas calles de las ciudades brasileñas vemos elementos innecesarios que bloquean cualquier opción de sentarnos o apoyarnos. Bolas u otros elementos poco amigables, plantas con espinas. Si los adultos ya estamos acostumbrados, imaginemos cómo un niño, desde su altura, percibe eso. Entonces, ¿habrá posibilidad de sentir sutilezas? (Quintáns, 2016a):

*Cuando voy para el colegio, caminando con mi madre y mi hermano, es genial, nos reímos y hablamos. Me encontré con un amigo en el camino, que me prestó su juguete. Una mujer que paseaba a sus perros me miró y sonrió, le di los buenos días. Mi hermano, sentando en su carrito de paseo, ¡dijo que vio una hormiga gigante! Recogí una flor hermosa del suelo y se la di a mi madre, que se la colocó en el cabello. Vi un automóvil aparcado en la vereda, ¡no me gustó, era mi espacio!*

*A veces mi madre pregunta cosas extrañas. Hoy me preguntó si yo sabía por qué no hay bancos para sentarse. ¡Creo que se olvidaron de ponerlos!* (Guillermo Q. Cunha, 5 años, São Paulo)

Pues sí, cuando los adultos damos el tiempo y espacio que los niños necesitan, ven todo eso. Caminar con ellos tendría que ser un derecho en nuestras ciudades.

## **2. Talleres e intervenciones. Lo lúdico como herramienta del pensar**

Sería casi natural afirmar que todos los niños deben ser enseñados sobre qué hacer para evitar (o minimizar) los riesgos existentes en las calles por donde caminan. Es una forma de preservar su vida, su integridad. Pero la esencia de eso ellos ya la saben, a pesar de muchos vicios heredados de sus padres u otros adultos que, desde temprano, les “enseñan” a burlar las reglas de tráfico: cruzar fuera del paso de cebra para ganar tiempo, no esperar los largos tiempos semafóricos para cruzar la calle, utilizar el breve intervalo en el que no pasan coches (ya que ellos no paran) en los cruces de calles sin semáforos: muchas actitudes que en vez de educar, confunden a los niños.

Enseñar seguridad vial, de esta forma, debe partir de las preguntas que los niños podrían formular con nuestro estímulo: ¿Por qué no puedo ir en bicicleta? ¿Por qué no puedo jugar en la calle? ¿Por qué no puedo ir caminando a mi colegio?

Un taller libre en el espacio público es un buen antídoto para des-construir la falsa premisa de que las ciudades son locales prohibidos (¡pues son peligrosos!) para los niños. Es una forma lúdica para que ellos comiencen a entender el mundo en el que viven, y a partir de ahí construir sus propias preguntas. Sus padres empiezan también a ver que jugar en los espacios públicos no es el monstruo que creían, pueden recordar cómo ellos disfrutaban hace no tantos años.

Si los niños preguntasen a sus padres descubrirán que ellos hacían todo eso (¡mucho!): iban en bicicleta, la calle era el lugar de encuentro y de diversión con los amigos, caminar era un acto natural y saludable. Sus padres conocían la ciudad, pues “vivían en ella” ... Ese contraste genera un ambiente de duda y es ahí donde debe nacer el estímulo para que los niños sean cuestionadores y curiosos. ¿Por qué mi calle tiene esta forma? Y más importante: ¿Podría ser diferente? Pues bien, podrán descubrir por ellos mismos que ¡sí!

Hablar sobre transporte activo para niños en un ambiente hostil es más que imprudente, es ineficaz. Explicar que debe cruzar por el paso de cebra (aun cuando a veces no existen), o que es necesario respetar el semáforo (aun cuando tarda mucho en ponerse verde) no es un gesto pedagógico, es algo que hace que los niños tiendan a conformarse con una realidad que se presenta como incuestionable. El transporte activo sólo es posible en ambientes no hostiles, en espacios públicos donde el derecho al uso de la calle es ejercido y supervisado por todos.

Indicadores de calidad, que definen qué es una ciudad para vivir bien, parten de una elección: ¿para quién debe ser destinada? ¿De qué forma debe ser diseñada y construida? ¿Cómo las personas se relacionarán entre sí a través de los espacios urbanos disponibles?

La utilización de talleres infantiles en las calles o plazas, así como la exhibición de videos que, de manera sutil, les haga reflexionar sobre la tragedia producida por el tráfico, son

herramientas eficaces para ayudar a los niños a organizar sus dudas. A partir de ahí, buscar las mejores respuestas.

Colocar a los niños como hacedores de ciudad es el primer desafío, al mismo tiempo que es la base de todo. El compositor brasileño Caetano Veloso compuso en los años 70 una canción donde sus primeros versos enseñan: “*Everybody knows that our cities / Were built to be destroyed*”. Es necesario mostrar a los niños la historia de su ciudad, cómo ella fue construida y destruida innumerables veces (y continuará siendo así). Más que eso: cuáles son los motivos que promueven esas mutaciones, a qué intereses responden, a qué grupos benefician. ¿Cuál es el modelo de ciudad que debería beneficiar el desarrollo saludable infantil? Esta es la pregunta que los niños podrían externalizar, buscar sus respuestas produce poderosos mecanismos de aprendizaje.

Haciendo su propia ciudad, su propia calle, su propio barrio, aun siendo de forma lúdica, jugando a hacer, todo eso hace que los niños descubran la ciudad que podría ser muy diferente a lo que está hecho. Y más aún, ellos ya presienten que quien hace la ciudad determina quién será beneficiando y quién perjudicado.

Lo que percibimos en las experiencias de los talleres para las escuelas de Enseñanza Fundamental en la periferia de Sao Paulo es que a través de lo lúdico y del juego es posible cambiar el enfoque de los niños sobre su relación con la ciudad. Lo que ellos percibían como natural pasó a ser, en un primer momento, cuestionado, para ser rechazado a continuación.

### ***2.1. Taller kit detector de obstáculos – descubriendo las aceras***

Pudimos observar esto en unas actividades realizadas con alumnos de 9 y 11 años en la calle de su colegio. Los estimulamos a auditar la situación de las aceras por donde ellos pasan todos los días, donde nunca habían percibido muchos detalles importantes (la mayoría de ellos perjudiciales para los niños, haciendo que su camino sea más peligroso y nada agradable): provocamos un inicio de reflexión. Lejos de aceptar los peligros físicos de las calles como naturales, pasaron a preguntarse por qué no podría ser diferente. Por ejemplo, ampliar las aceras y cuidar su mantenimiento (figura 8).



Figura 8. Alumnos usando el Kit detector de Obstáculos

Fuente: Recuperado de Quintáns (2016).

Las aceras son el ejemplo más claro de cómo el bien común se tornó privado desde la proliferación de automóviles en las ciudades. Lo que debería ser un bien cuidado por todos y para el uso de todos, se convirtió en propiedad de pocos en detrimento de la mayoría. Al final, ¿qué parámetros usamos para medir los espacios de las ciudades? La mentalidad que se percibe en las ciudades de Brasil aún es que es natural aceptar que las ruedas de los coches y sus velocidades es lo que irá a determinar los anchos y profundidades de los caminos a recorrer, en contraposición a los pies que todos usamos para caminar.

Verónica Mansilla, una arquitecta de Tucumán (Argentina), creó una forma simple y fácil de detectar obstáculos en las aceras. En una caja de fósforos vacía acondicionó un artefacto creativo, compuesto de un hilo, un pedazo de tiza y una tapa de botella de plástico. Lo nombró “Kit detector de obstáculos” (Mansilla, 2016). Con esta herramienta y orientados por sus profesores, los niños salen a la calle evaluando las condiciones de las aceras en sus caminos al colegio. Colocando la tapita en desniveles, los niños detectan obstáculos peligrosos para personas en sillas de ruedas o personas mayores. Con el hilo, que tiene una tiza colgada a los 75cm, se traza un círculo para descubrir si la persona en silla de ruedas consigue realizar un giro para volver a su camino sin la necesidad de salir de la acera. Y con el largo total del hilo se mide el ancho de las aceras, definidas con una dimensión mínima de 90cm de ancho. Una práctica que une geografía, ciencias, matemáticas y ciudadanía.

Este kit fue utilizado en los talleres en Sao Miguel Paulista, en la EMEF Arquitecto Luis Saia, en la acera delante de su escuela. Los alumnos descubrieron que no sólo es peligrosa para tropezar, sino que también impide el paso de sillas de ruedas y para que los niños, así como sus padres, puedan realizar sus caminos tranquilos. Aprendieron, con una sencilla auditoría realizada con el Kit, que quien quiere caminar por la ciudad no tiene prioridad. Ni la atención de las autoridades, que debería cuidar la seguridad vial de todos.

Y aquí volvemos a la cuestión legal: una ley municipal, decretada y promulgada en 2007 en la ciudad de Sao Paulo, determina el área escolar segura, correspondiente a un radio de 100 metros, con centro en las puertas de entrada y salida del colegio. En este entorno, la ley decreta (entre muchas recomendaciones) que deberá ser hecho el mantenimiento de las aceras “para que queden en perfectas condiciones de uso”. Si todos los niños de un barrio, o incluso de una ciudad, saliesen a las calles con este kit detector de obstáculos en el entorno de sus colegios y realizasen la auditoría de calidad de los caminos que recorren todos los días, los alcaldes tendrían un mapa real y sincero de los daños que la ineficiencia produce en la vida de las personas: de los padres, de sus hijos y de todos los caminantes de la ciudad.

## ***2.2. Taller curitas urbanas (Curativos urbanos)***

*De las curitas que colocamos aun creo que fueron pocas, pues hay mucho que debe ser mejorado. No nos deberíamos resignar con lo que está aconteciendo pues somos ciudadanos y merecemos mejorías. Entre las reformas que deben ser hechas están: recoger la basura de las calles, colocar contenedores ecológicos, arreglar el paso de cebra y señales de tráfico, tener más señales en las calles. Algunas obras que “ellos” hicieron están muy mal ejecutadas, creo que deberían arreglarlas. (Kethlyn Alessandra, 8ª – Jardim Ângela, Sao Paulo)*

Esta opinión refleja parcialmente el diagnóstico realizado por alumnos del barrio Jardim Angela en la peligrosa vía Estrada M’Boi Mirim. En el estudio realizado en el barrio

(Quintáns, 2015a) se verificó, como ya se ha comentado, que el factor que define el modo de transporte de los escolares es la inseguridad (y no la distancia hasta el colegio).

La actividad se realizó con los alumnos de 8ª serie de la Escuela Estatal Oscar Rodrigues Alves (13 años de edad) en el barrio Jardim Ângela (São Paulo). En la misma escuela estaba siendo estudiado el trayecto casa-colegio de los alumnos, para el proyecto internacional *Passagens*, del Instituto Ciudad en Movimiento. Las curitas urbanas no sólo funcionaron para sanar las calles del barrio (Bela Rúa, 2012). En nuestra conversación previa con los jóvenes, también sanamos algunas preocupaciones: ellos tienen que lidiar con los prejuicios y la falta de oportunidades, por haber nacido allí, pero no son menos que nadie. Merecen lo mejor y las curitas fueron colocadas con una visión muy crítica y proactiva. El derecho a la ciudad está ahí.



Figura 9. Alumnos usando las Curitas urbanas

Fuente: Elaborado a partir de Quintáns (2015).

*Me gustaría que los policías nos prestasen más atención para poder reducir el número de accidentes. También me gustaría que la duración del verde del semáforo de peatones fuese mayor. (Jenyffer, 8ª série – Jardim Ângela)*

### ***2.3. Taller habitantes de la ciudad. Una ciudad ideal es aquella donde podemos jugar sin miedo***

En otra actividad realizada con niños de 3er curso de Enseñanza Fundamental (9 años de edad), denominada Habitantes de la ciudad, partimos de la premisa de que la ciudad es de las personas. Sentados en un círculo en el suelo de la plaza pública anexa al colegio (EMEF-Arquiteto Luis Saia), sugerimos que los niños hablasen sobre el significado de la palabra “ciudad” para cada uno de ellos: de la existencia de espacios para el juego, de los miedos que las calles y los caminos esconden, de los motivos por los que no se camina ni se juega fuera de casa. Después de esta conversación, diseñamos una ciudad más humana usando papel *craft* en el suelo, con colores. Los niños hacían siluetas de sí mismas y de sus amigos, sin los miedos que la ciudad trae. Colgamos los dibujos entre los árboles para posteriormente, dentro de la sala de aula, hiciesen otros dibujos con las reflexiones sobre la actividad (figura 10).





Figura 10. Taller “Habitantes de la ciudad”  
Fuente: Elaborado a partir de Quintáns (2016).

#### ***2.4. Taller calles completas. La calle es de todos, ¿pero todos pueden usarla como quieren?***

Realizamos este taller en dos salas de aula (una con niños de 6 años y otra de 10 años), en la EMEF Darcy Ribeiro. La actividad tuvo como objetivo hacer que los niños percibiesen cómo las calles son utilizadas para poder concluir cómo el espacio urbano está mal distribuido, con predominio de coches en lugar de las personas. De forma progresiva, partiendo de una calle dibujada en un panel, los niños fueron describiendo su percepción sobre qué había en las calles. En su barrio había coches, motos, autobuses, bicicletas y las aceras tenían menos o más espacio para los peatones. A partir de ahí se fueron incluyendo ítems complementares, que no siempre se perciben: pasos de cebra, aceras rebajadas para sillas de rueda, ancho de las aceras y obstáculos para caminar (figura 11).



Figura 11. Taller “Calles completas”  
Fuente: Elaborado a partir de Pelegi (2016).

A través de las actividades lúdicas, como dibujar y pegar, los niños comprendieron que es posible redistribuir el espacio, con el resultado de una convivencia más justa entre todos los modos de transporte. Principalmente para el peatón, que necesita más atención y cuidado.

### 3. Algunas reflexiones finales

Sentados en una plaza de la ciudad, hablamos con los niños sobre el sentido del hábitat urbano y qué significa ser un habitante. Niños de nueve y diez años estaban abiertos a entender qué significa cuidar de la ciudad: usar la ciudad, vivir la ciudad. La calle, la plaza, la ciudad, todo es nuestra casa, como un juego de muñecas rusas *Matryoshka*.

La ciudad es el trabajo colectivo en el que todos participamos. ¿Por qué concluir estudios técnicos, académicos y proyectos con talleres? Porque los vemos como un campo de test. Nos muestran claramente los conceptos que necesitan ser trabajados con los niños para que ellos se tornen ciudadanos con capacidad de empatía y cambio. Experiencias como esas, incluyendo a niños y sus centros escolares, una vez procesadas y sistematizadas, son una base sólida para adoptar políticas públicas para pensar y hacer ciudad incluyendo la óptica, percepciones y necesidades infantiles. Nos parece claro que acciones educativas pueden mejorar la relación del niño con su ciudad, pero para eso tales acciones deben nacer de una comprensión crítica y creativa del mundo en el que vive. Una ciudad en la que los niños son expulsados de los espacios que deberían ser naturalmente suyos (espacios para convivir y jugar) es una ciudad enferma.

Un niño debe ser visto y asumido como agente social de cambio, no como víctima de una ciudad hostil y peligrosa. Él puede cambiar la relación de las personas con los espacios públicos, humanizándolos y transformándolos en locales de inclusión y crecimiento. La tarea de la humanización de la ciudad es un delicado bordado de conceptos de humanidad, ciudadanía, de intercambio, fraternidad, paz, respeto a la pluralidad, cultura de redes de colaboración con la democracia (Mansilla, Quintáns, Almeida, 2016).

Como afirmamos en este artículo, el modelo oficial de educación basado casi exclusivamente en las reglas de tráfico es equivocado y revela una tendencia reinante en Brasil desde hace décadas: mantener sin cuestionamientos una ciudad excluyente. Es necesario discutir la ciudad y las formas de desplazamiento de las personas de una forma que anime a los niños a construir, empezando en primer lugar por la imaginación y la producción de referencias espaciales: la ciudad que les gustaría tener para ellos y sus hermanos. Un modelo educativo que aparte las certezas y privilegie las preguntas: ¿por qué es necesario “convivir” o “respetar” a los coches? ¿Por qué nuestras casas están muy lejos de los locales de trabajo y del colegio? ¿Por qué la calle es peligrosa para quien quiere (o necesita) caminar o pedalear su bicicleta?

¿Qué inspira a nuestros niños? Seguramente un nuevo modelo de ciudad que, evidentemente, gestará un modelo de sociedad fundado en nuevas formas de convivencia, nuevos hábitos de consumo, teniendo varios temas como base: el medio ambiente pero también la economía colaborativa, la lucha contra el desperdicio, intentar mejorar lo existente en vez de producir nuevas existencias. Esto apuntaría para un modelo de economía resultante de una nueva generación que busca en todo el planeta modelos de ciudades volcadas en las personas (Pelegi, 2016). La sociedad cambiante cambia sus hábitos, y los nuevos hábitos traen más cambios.

## Referencias

- Alves, R. (septiembre, 2009). *A máquina de fazer salsichas*. Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2909200903.htm>
- Bela Rúa. (2012). *Curativos urbanos. OCARA Lab*. Recuperado de <http://www.redocara.com/proba-ocara-lab>
- Ministério da Saúde Brasil. (2014). *DataSus CID. Acidentes de transportes terrestres referentes ao ano 2013*. Recuperado de <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sim/cnv/ext10uf.def>
- DENATRAN. (2000). *Sinalização de áreas escolares*. Brasília: Denatran.
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Capitan Swing.
- Mansilla, V. (2016). *Kit detector de obstáculos*. Recuperado de <http://www.redocara.com/propuesta-2-ocara-lab-argentina>
- Mansilla, V., Quintáns, I. y Almeida, F. (2016). Rosario de 0 a 3. *Revista dos Transportes Públicos*, 143, art. 3.
- Pelegi, A. (2016). Bom conselho. *Revista dos Transportes Públicos*, 142, art. 6.
- Pernas, B. y Román, M. (2015). *Ciudades cuidadoras, ciudades cuidadas*. Recuperado de <http://www.galde.eu/ciudades-cuidadoras-ciudades-cuidadas/>
- Prefeitura de Santo André. (2014). *Conselhos mirims*. Recuperado de <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/06/27/em-santo-andre-criancas-ajudam-a-definir-politicas-publicas-e-orcamento/>
- Quintáns, I. (2013). *Caminho escolar de paraisópolis 2011-2013*. Recuperado de <http://www.cidadeemovimento.org/premiomobilidademinuto/iniciativa/ffac23bf631a2244f79041107b496c3b>
- Quintáns, I. (2015a). *Estudo sobre os caminhos escolares de Jardim Ângela*. Recuperado de <http://cidadeemovimento.org/com-trabalho-piloto-ivm-promove-estudos-para-melhorar-passagens-do-jardim-angela/>
- Quintáns, I. (2015b). *Você pisa ou caminha?* Recuperado de <http://www.mobilize.org.br/blogs/passos-e-espacos/vocepisaoucaminha/>
- Quintáns, I. (2016a). Há leveza. *Blog passos e espaços*. Recuperado de <http://www.mobilize.org.br/blogs/passos-e-espacos/haleveza/>
- Quintáns, I. (2016b). Redes internacionales: ¿Cómo incluir en ellas la ciudad e infancia? *Revista Medio Ambiente y Urbanización*, 84, 181-202.
- Sanz, A. (2009). *Interventions to increase traffic safety, overview of local policies*. Recuperado de [http://www.aeneas-project.eu/docs/2th\\_workshop\\_donostia/AENEAS\\_WS\\_Alfonso\\_SANZ.pdf](http://www.aeneas-project.eu/docs/2th_workshop_donostia/AENEAS_WS_Alfonso_SANZ.pdf)
- Tonucci, F. (1997). *Charlas sobre la ciudad de los niños. Congreso internacional de educación católica, Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=l-xquiuivlJU>
- Tonucci, F. (2004). *Cuando los niños dicen ¡BASTA!* Salamanca: Fundación Germán Sanchez Ruiperez.
- Tonucci, F. (2012). *Charlas con el consejo de niños de la ciudad de Rosario, Argentina*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-ikSvWLCXCE>

Woolcock, G. y Steele, W. (2008). *Child-friendly community indicators. A literature review*. Recuperado de: <http://www.childhealthresearch.eu/>

## Breve CV de los autores

### Irene Quintáns

Arquitecta (ETSAC, 2005). Máster Profesional de Estudios Territoriales y Urbanísticos (UPC-UPF-EAPC, 2008). Ha trabajado para el Ayuntamiento de Barcelona (ProEixample S.A.) y Prefeitura de São Paulo - Brasil, en la Secretaría Municipal de Vivienda (SEHAB), donde participó en el Programa de Urbanización de la Segunda mayor favela de la ciudad (Paraisópolis). El Programa recibió el premio Scroll of Honour de UN-HABITAT (2012). Actualmente es consultora de proyectos y políticas públicas urbanas. ORCID ID: 0000-0003-3467-7661. Email: redocara@gmail.com

### Alexandre Pelegi

Matemático (1988), brasileño, nacido en 1955. En la actualidad es consultor en el área de la movilidad urbana en ANTP - Asociación Nacional de Transporte Público, organización civil sin ánimo de lucro fundada en 1977. Es el editor de la Revista dos Transportes Públicos, principal publicación especializada en el transporte en el país, fundada en 1978. Desde los 80 actúa directamente sobre el área de transporte público, a través de diversos organismos gubernamentales. ORCID ID: 0000-0002-8985-6723. Email: pelegi@icloud.com

## Participation as a Supportive Framework for Cultural Inclusion and Environmental Justice

### Participación como Marco de Apoyo para la Inclusión Cultural y la Justicia Ambiental

### Participação como Marco de Apoio à Inclusão Cultural e à Justiça Ambiental

Victoria Derr \*

California State University Monterey Bay

In 1989, the United Nations Convention on the Rights of the Child lay the groundwork for children's access to education, to play, to express themselves, and to have their views heard. This article explores participation as a supportive framework for democracy, environmental justice, and cultural inclusion. It presents methods that have fostered cultural inclusion and connection to nature, by analyzing three projects in Boulder, Colorado and Salinas, California. Participatory methods included niche boxes, photovoice, and garden art. These cases demonstrate how children's rights to participation, through nature and the arts, help create just sustainabilities through the creation of culturally relevant practices that bridge social and environmental justice.

**Keywords:** Participation, Social justice, Rights of the child, Arts, Nature.

En 1989, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño establece una base para que los niños tengan acceso a la educación, a jugar, a expresarse y tener sus opiniones oír. Este artículo explora la participación como un marco de apoyo para la democracia, la justicia ambiental y la inclusión cultural. Presenta métodos que han fomentado la inclusión cultural y la conexión con la naturaleza, analizando tres proyectos en Boulder, Colorado y Salinas, California. Los métodos participativos incluyeron cajas nicho, *photovoice*, y arte del jardín. Estos casos demuestran cómo los derechos de los niños a la participación, a través de la naturaleza y las artes, ayudan a crear sostenibilidad justicia, a través de la creación de prácticas culturalmente relevantes que contribuyen a la justicia social y ambiental.

**Descritores:** Participación, Justicia social, Derechos del niño, Artes, Naturaleza.

Em 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança proporcionou uma base para que as crianças tivessem acesso à educação, para jogar, para se expressar e para que as suas opiniões fossem ouvidas. Este artigo explora a participação como um quadro de apoio para a democracia, a justiça ambiental e inclusão cultural. São apresentados métodos que promoveram a inclusão cultural e a conexão com a natureza, analisando três projetos em Boulder, Colorado e Salinas, Califórnia. Os métodos participativos incluídos nicho, *photovoice* e jardinagem. Estes casos mostram como os direitos das crianças à participação, através da natureza e das artes, ajuda a criar sustentabilidade através da criação de práticas culturalmente relevantes que contribuem para uma justiça social e ambiental.

**Palavras-chave:** Participação, Justiça social, Direito da criança, Artes, Natureza.

---

\*Contacto: [vderr@csumb.edu](mailto:vderr@csumb.edu)

## Introduction

Young people face great uncertainties –in their rights to democracy, to climate justice, to inclusive and public spaces in cities. These uncertainties re-assert and re-invent themselves in new contexts and across time. A recent anthology reflects on children’s historic and contemporary experiences of physical spaces, the power relations that occur in these spaces, and the myriad ways child advocates foster children’s integration into city spaces and decision-making (Burke & Jones, 2014). In this volume, Lester (2014) suggests that “the act of playing involves the creation of disturbance and disorder... and in so doing generates an air of excitement” (p. 200) a sense of power. Formal planning efforts can often dismiss the value of these processes, and in so doing can fail to promote the varied forms of power inherent to citizen participation. This tension is manifest in the ways adults describe and value participatory practices, often giving greater weight to those processes that are most “adult” and most integrated into formalized institutions, such as public meetings or city council sessions. However, many processes that allow children to think about their city, through artistic forms of expression, can also be seen as a means of disrupting and expanding our thinking, by seeing the world through children’s eyes.

Children’s rights scholar Louise Chawla (2015) has described early participatory efforts as “like a dandelion head ... our goal was to blow the seeds all over the world, to let them be picked up where they will” (p. 435). In some cases, these seeds may land in an institutional framework, to be integrated into formalized processes for participation. In others, these seeds may emerge through the cracks of a broken sidewalk, happy to see the light of day, to be seen and heard. If we are to embrace the metaphor of a dandelion’s head for participatory processes, we must also explore the diverse ways participation occurs in practice. We must explore and reflect on *how* participation occurs. In this article, I explore participation as a supportive framework for democracy, environmental justice, and cultural inclusion. To do this, I will present artistic methods that have fostered a sense of inclusion, connection, and belonging from work conducted in Boulder, Colorado and Salinas, California in the United States. Participation in each location, while differing in scope and practice, still represents the much needed distribution of dandelion seeds, to be picked up where they may.

## 1. Theoretical frameworks for participation

### *1.1. Supportive international frameworks*

The United Nations Convention on the Rights of the Child of 1989 was the first international framework for children’s rights. Its fifty-four articles lay a broad foundation that includes children’s rights to care and protection, to education and health services, to develop one’s talents and abilities, and to play (United Nations, 1989). Article 12 specifically states that children have the right to give an opinion about matters that affect them, and that children have a right to have adults listen to these opinions including through formalized government processes. Article 13 gives children the right to express themselves, through writing, speaking, and art, and Article 31 states that children have the right “to engage in play and recreational activities ... and to participate freely in cultural life and the arts” (United Nations, 1989, p. 14). Percy-Smith and Thomas (2010) suggest that *how* these rights are met is an essential question for participatory practice. They suggest that we should consider “how children’s participation can contribute, not

only to improving the situation of children, but also to a more healthy, just and democratic world for all” (p. 366).

Many cities worldwide have institutionalized these principles into municipal policies and practices (e.g., Child in the City EU, 2016). While there are many projects that engage children in the design of public spaces (e.g., BBSR, 2012; Kapanen & Svinhufvud, 2011; Million & Heinrich, 2014), few cities have institutionalized participation as a regular practice. Quebec, Canada is one municipality that not only encourages participation, but has a non-profit entity designed to provide accreditation for such participation (Blanchet-Cohen & Torres, 2016). While the United States is the only U.N. member nation to not ratify the Convention on the Rights of the Child (CRC), individual cities with progressive leadership within the U.S. also acknowledge the importance of children’s role in participatory practice (e.g., Derr et al., 2013; Grillos, 2014; New York City Council, 2016).

In the city of Boulder, children’s rights to participate are formalized through *Growing Up Boulder*, a partnership between the city of Boulder, Boulder Valley School District, and University of Colorado, whose mission is to empower Boulder’s young people with opportunities for inclusion, influence, and deliberation on local issues that affect their lives (Derr et al., 2013). Since 2009, this municipal-level framework has provided opportunities to explore and deepen participatory practice and to create a culture of learning and experimentation (Derr & Rigolon, 2016). While many *Growing Up Boulder* projects have been focused on planning and design, others have engaged children and youth in creative expression about their city. The partnership draws on the rights-based focus of the CRC while also building on UNESCO’S *Growing Up in Cities* work initiated by Kevin Lynch (1977), and revived in the 1990s by Louise Chawla (Chawla, 2001). An important ethical underpinning of *Growing Up in Cities*’ work is to engage children and youth from marginalized populations. In the case of Boulder, this includes children who are low-income, recent immigrants, and primarily Latino youth (Derr et al., 2013).

### ***1.2. Varying perspectives and approaches***

While the principles of the CRC provide an institutional framework for participation, scholars and practitioners have evaluated a range of participatory practices in diverse social and cultural settings that include, but are not limited to, institutionalized participation (e.g., Percy-Smith & Thomas, 2010). Participation can contribute to families and community, local organizations and activities, and community concerns and visions. It can also present a range of methods for engaging with community issues, from advocacy, decision-making, and influencing development processes (Percy-Smith & Thomas, 2010). Important to Percy-Smith and Thomas’ (2010) edited volume is that while many “Western” nations have emphasized the role of young people in decision making within the public sector of cities, there also are many other ways to interpret and value participatory processes. They state that “a wider interpretation may provide for more meaningful forms of participation to evolve” including relating to others, making decisions, and taking action in ways that “characterize the practice of everyday life” (p. 357). They further suggest that while participation is often valued by its measurable results, an essential component to participation is learning and making a difference. They emphasize that it is the quality of relationships that is significant and through these relationships, the learning of social processes, values, and a view of children as positive agents of change.

A decade prior, Hart (1997) described ways that children could specifically participate in environmental action and learning. Application of participatory principles for environmental education or advocacy has been much less common in the U.S. In certain projects, such as park or civic area planning, I and my colleagues have approached participation as an opportunity to creatively explore nature as a part of the city. In so doing, participation as a learning process extends not only to social processes and values, but also to those of the natural world (e.g., Derr & Rigolon, 2016; Derr & Tarantini, 2016). This weaving of environmental exploration with design activities has been employed by others for the design of naturalized schoolgrounds (Ito et al., 2010; Moore & Wong, 1997; Wake, 2007), but less so for the design of nature in the city. However, as our world becomes more urban and dense, green spaces in cities become a much more important focal point for participatory design (Derr & Tarantini, 2016).

Expansion of participatory practice to include the rights of future generations to a sustainable future enlarges children's perceptions and enables them to make natural connections between their own rights to participate and others' rights to environmentally just and sustainable futures (Davis, 2014). It is important to note that international frameworks place very little regard on the natural environment as a part of children's rights. Article 29 of the Convention on the Rights of the Child articulates educational goals, including one that identifies development of respect for the natural world (Derr, Chawla, & Van Vliet, in press). Similarly, Article 13 articulates children's rights to informal play. But neither articulate the right to informally play *in nature* (Derr & Rigolon, 2016). Yet when children engage in thinking about their cities, or their own resilience, nature emerges as a central theme of importance (Derr & Tarantini, 2016, Derr et al., 2017; Derr, Corona, & Gülgönen, in review; Hordyk, Dulude, & Shem, 2015).

### ***1.3. Participation as a form of environmental justice***

My own interest in participatory processes was influenced by international sustainable development frameworks of the 1990s, such as Agenda 21, which set a framework for sustainability that included social, economic, and ecological well-being with democratic principles of participation (United Nations, 1992). For a time, I worked with the Capacity 21 arm of the United Nations Development Programme, which sought to support capacity building from local to national levels of government in order to implement the principles of Agenda 21. And I was simultaneously interested in engaging children in community-based learning as a form of environmental education. When *Rescue Mission, Planet Earth* was published in 1994, I was inspired by the authentic concerns and questions young people had for the planet, and the powerful ways they employed art to convey these messages. In this book, young people from 21 countries collaborated in producing their own interpretation of Agenda 21 principles from the 1992 Earth Summit. Over time, these interests found a home in the emerging discipline of environmental justice, which, as a field, brings together ideas from social justice and the civil rights movement with the disproportionate environmental impacts felt by marginalized and underrepresented communities, and the children within them.

Around this same time, anthropologist Vélez-Ibáñez (1996) wrote about “the distribution of sadness.” Specifically focused on the Mexican-American experience in the Southwest United States, he predicted conditions well into the 21<sup>st</sup> Century of “great sadness because of the effects of miseducation, poverty, physical and mental illness, crime, drugs, and over participation in wars.” He wrote that all of these effects would be disseminated to varying



degrees, “despite clusters of exchange and the great investment in social relations, children, and a sense of place and space” (p. 182). Vélez-Ibáñez (1996) ties this trend to shifting demographics, with large numbers of children vulnerable to the effects of poverty and social exclusion. These claims are evidenced not only in much of the Southwest United States today, but many other cities as well.

Vélez-Ibáñez (1996) suggested that “the single most important predictor of the population’s mental, physical, economic, social, and cultural well-being is the acquisition of a high-quality educational experience” (p. 186), and emphasized that such education does not deny language and culture, but instead draws on these as strengths and resources for instruction. He further wrote that the quality of education is strongly tied to the “emotive and intellectual support” (p. 152) teachers and communities provide to students. These ideas of cultural inclusion as a form of justice are represented in curriculum for multicultural education, social justice, citizenship education, and social action (Banks, 2016; Percy-Smith & Thomas, 2010). Like Fuad-Luke (2009), I see design processes as not only the creation of end-products –places or objects for people– but also a form of democracy itself, in which the act of engagement is an educative and transformative process.

Children’s rights to participate, with nature, in the arts, and through voicing and being heard, run parallel to rights for what Ageyman (2013) calls “just sustainabilities”. Acknowledging the “relative, culturally and place-bound nature” of sustainability, Ageyman’s concept of just sustainabilities integrates social well-being and equity, the needs and rights of both present and future generations, and the importance of living within ecosystem limits. It is in this realm, of thinking very broadly about just sustainabilities, that children’s participation can, and I think, should, sit. This is in part informed by scholars and activists in the fields described herein, but also from children themselves. Over many years, and in varied geographic settings, trends emerge –that children and youth consistently seek inclusive spaces where they feel welcome, with opportunities to express themselves, and to experience and sometimes care for nature (e.g., Derr & Tarantini, 2016; Freeman & Tranter, 2011; Gülgönen & Corona, 2015; Malone, 2013). Conversely, they see a lack of care –through littered and polluted spaces, homelessness, or lack of climate action as a “hostile” environment (Gülgönen & Corona, 2015) that denies children of their rights to just futures (Derr, Corona & Gülgönen, in review; Our Children’s Trust, 2016; Strife, 2008).

## **2. Methods of engagement**

### ***2.1. Community contexts***

While Boulder, Colorado, is a relatively affluent city in the United States, Latino children and youth still tend to live in poverty, struggle with educational attainment and with feelings of social exclusion (Derr et al., 2013, 2017). An estimated 23% of people live below the federal poverty line in Boulder. These statistics stand in sharp contrast to the majority of residents in this small city, who are mostly white and well-educated (U.S. Census Bureau, 2015). In contrast, Salinas, California is a predominantly low-income community, with 75% of residents identifying as Latino and only approximately 25% attaining a college degree (U.S. Census Bureau, 2015). It is estimated that 13.5% of residents are undocumented residents who are unable to access health or food services (Hill & Johnson,

2011). An estimated 20.5% of Salinas residents live below the federal poverty line (U.S. Census Bureau, 2015); however undocumented residents, not included in census estimates, would bring this figure much higher. Salinas also has one of the highest rates of youth homicides in California. In 2016, at least 19 of 31 homicides were of males under the age of 25. Homicides are attributed to gang activity and domestic violence, among other activity (The Californian, 2016).

As discussed earlier, Boulder has an institutional framework for children's decision-making. The city of Salinas, like most of the United States, does not. Lack of an institutional framework does not equate with lack of interest in young people's participation. Many city leaders recognize the importance of participation, especially for long term community health. I worked with *Growing Up Boulder* as a faculty coordinator from 2012-2016. I have just recently begun to work with Salinas, in the fall of 2016.

## ***2.2. Projects and methodology***

In this article, I present three projects that illustrate the important linkages between children's participation, nature, and arts and culture: a civic area planning project in Boulder (Derr et al., 2013, Derr & Tarantini, 2016), a photovoice project that emerged from the Civic Area project (Derr et al., 2013), and a preventative mental health project in Salinas, California. Each of these projects has different objectives, processes, and outcomes, but each was designed to give voice to children, as valued members of their communities, with art as an integrated part of the process.

### *2.2.1. Civic area project*

The Civic Area project began with a visioning process in 2012 and continued in 2014 with a park design process. More than 225 children and youth, ages 4-16, participated in the project. Methods varied across the visioning and design phases. The visioning phase included site visits, drawing and photography, family interviews, dialogue with city leaders, photovoice and photogrid, and City as Play. The design phase included many of the same methods as well as *nicho box* making, visual preference surveys, model making, and design scenario critiques. These methods are described in detail elsewhere (Derr & Tarantini, 2016).

Of these methods, the *nicho box* was designed as a means to develop culturally relevant means of self-expression. In a prior project, *Growing Up Boulder* had partnered with an elementary school to explore neighborhood design. In a project debrief, teachers expressed that they wished we could have provided more culturally resonant housing examples. In reflecting on this as preparation for the park design process, we decided to adapt a folk art tradition common to the Southwest United States of *nichos* and *retablos*, in which artists use mixed media to express ideas and beliefs of personal and spiritual significance. In our adaptation, children were provided with shoe boxes, spray painted in bright colors, which they then decorated with photographs, figurines, and words, to express what was important to them and what they liked about their community. Children designed their own boxes and displayed them at a school heritage night.

### *2.2.2. Photovoice*

The photovoice project emerged during the Civic Area visioning process. One of the youth leaders, who provided recreation services to youth in Boulder's public housing sites, felt that young people would not want to design and envision a public space that they might never use when they were concerned with issues such as food and housing scarcity or deportation of family members. However, she said that youth were very interested in photography (Derr et al., 2013), so we developed a project based on the photovoice method (Wang & Burris, 1997). Young people worked with a professional photographer over 10 weeks to take pictures and use words to communicate about their lived experiences. To facilitate "voice" about their photographs and lives, youth were given a choice of prompts that they could use, or they could write their own statements. Prompts included "From \_\_\_\_ to \_\_\_\_, I come from \_\_\_\_," "If I could change one thing about the world, it would be \_\_\_\_," or "I wish \_\_\_\_." Photographs and words were mounted on foam boards and were hung at a recreation center with high community visitation, and traveled to other venues in the city and university (Derr et al., 2013). Two years after project completion, the photographs were again exhibited and presented at a county wide immigration summit, to understand and deepen discussions about the immigrant experience in Boulder County.

### *2.2.3. Preventative mental health*

In Salinas, where there is no institutionalized structure for young people's participation, the county's mental health department has sought partners who can provide preventative health services, through the arts and gardening. They partner with non-profit organizations who can directly provide these services to children. One example is the Urban Arts Collaborative, which connects children with nature and art as a way for children to experience the social and physical traumas of violence within their community. They embrace the idea that "nature is art and art is healing," and integrate these concepts for any youth who wishes to participate in community healing (Adami, 2015). The collaborative is an after-school program, and is important in providing preventative services that are culturally relevant. The arts particularly resonate with the Latino community as a way to express themselves, and the county mental health department partners with a wide range of community arts partners who engage children in mural making, community arts activities such as for *Día de los Muertos*, and photovoice (Derr, 2016).

## **3. Participation outcomes**

While each of these projects differed in their goals and outcomes, they all present ideas about participation as a process, and participation as a product. In all cases nature is a setting for safety and exploration; it provided a means to understand issues and to develop ideas. As well, art is a means for developing expressions of young people's experiences, their daily lives, their desires to participate in the daily life of their city.

### *3.1. Civic area project*

In an assessment of young people's views on participation and "feeling heard" by city government as a result of Civic Area participation, students showed a 126 to 780% increase in feeling heard, believing that their ideas mattered, and that they were

contributing to their community (Derr & Tarantini, 2016). Exactly how or why students felt these gains varied, but students expressed the importance of having opportunities to share ideas with their peers and with city leaders, opportunities to express themselves, and opportunities to make their city a better place, for people and for nature (Derr & Tarantini, 2016).

Artistic modes of expression, such as the City as Play method, three-dimensional models, and *nicho boxes* provided multiple means for students to feel heard. One teacher reflected on the value of the *nicho boxes* this way: “Every student was really eager to collect items that reflected their culture... They enjoyed sharing their boxes with others and displaying them at Heritage Night” (as quoted in Derr & Yilmaz, 2015, p. 11). Another teacher involved in the Civic Area process said that both teachers and students appreciated being a part of a design process in which they had a role, where their ideas were valued. This teacher felt that they received “intrinsic reward for being bold and creative” (Derr & Yilmaz, 2015, p. 11). In the assessment, young people were also asked if they had opportunities to experience other cultures. Only the students who created *nicho boxes* showed positive gains from the project in this measure. One eight-year-old stated, “My favorite activity was the *nicho boxes* because I got to express myself” (Derr & Tarantini, 2016, p. 15).

This project also brought forth the varied ways that children and youth think about and value nature. Preschoolers, aged 4 and 5, spoke in a variety of ways about wanting to protect, celebrate, and enhance the shelter for ducks that live along the creek. Secondary students expressed concern that redevelopment of the park would affect wildlife, who use the area as a movement corridor and as habitat. All ages of students also wanted to enhance nature as a place for their own play and exploration. Their ideas ranged from treehouses in which people could read and listen to the birds, underwater viewing areas, and covered study spaces where students could work outside, protected but within nature (Derr & Tarantini, 2016).

### **3.2. Photovoice**

Outcomes from the photovoice project included the exhibition itself, as well as how youth experienced the process. The project was sometimes a struggle for the photographer and facilitators. Many youths did not see themselves as artists, had never used a camera, and were a bit reticent about sharing anything about their personal lives. Because of this, youth first chose to visit the Civic Area, a nearby public space, to take pictures and play with photography as an art form, primarily by photography nature and each other. The photographer saw a shift among the youth when she brought in other photographs for the youth to critique. Through this process, they learned that they had valuable perspectives and began to see themselves as artists. They became more experimental with their photography, and developed a sense of accomplishment. Toward the end of the 10 weeks, when youth took cameras home for photographs, many participants still felt they had “nothing of interest” to share from their home lives, and they resisted putting words to the images. However, through the process of exploring photography as an art form, beginning with pictures of nature in the civic area, and then taking pictures of home, youth moved from issues that were “safe” to those that cut across serious social justice issues in their homes and neighborhoods.

One participant took a picture of her sister wrapped in a Libyan flag and wrote “From riding horses to hiking mountains, visiting Africa and smelling spices, I come from Libya.”

Another took pictures of her open refrigerator and food cooking on her stove and wrote “We need to make sure our refrigerator is always full, so we can feel normal.” Another took a picture of his friend, Jesus, and wrote, “If I could change one thing about the world, it would be the way that people in the U.S. treat immigrants – they should be nicer and more accepting of us. They kick us out, tell us mean stuff, and all we are trying to do is have a better life here.”

The main exhibition was at a recreation center that hosted approximately 1,500 visitors per day. At the opening, many visitors were recreation users, as well as the family and guests of the youth. Many visitors stated that they had no idea how some of Boulder’s youth lived, and some called the recreation department after the exhibit to express their interest and pleasure in learning more through this venue. While many of the photographs caught visitors’ attention, it was often the words that conveyed the most. Youth exhibited a sense of pride in their own accomplishments as well as at truly being seen and heard.

### ***3.3. Preventative mental health***

In the city of Salinas, many children experience violence, trauma, and anxiety over their own health and well-being as well as their physical safety and large scale uncertainties – they experience the distribution of sadness that Vélez-Ibáñez (1996) described. The county’s health response has been to encourage children and youth engagement activities, as a preventative health measure. This flips the goals that have typically come from participatory planning –which often is a top down approach, and instead puts the needs of children first. The approach is simply to connect children with nature and with art– as a way for children to heal from the traumas they experience. “What I have seen, stated Urban Arts Collaborative program coordinator, is that children need a safe space to come together, to process what they are seeing, and to heal” (Derr, 2016). Through the establishment of community gardens, and food-based arts, children explore nature and connect with each other. According to preventative health staff at the Monterey County Health Department, this is important because children have no access to open space otherwise, so it needs to be provided directly through services (Derr, 2016). It is also paving the way for a transformation of additional public health services that focus on prevention and early intervention, through the funding of activities within the community. To accomplish this, community input is also essential: “We want these things to help us. To heal from violence and the trauma that is going on. To help people by building community and communication with other mental health services” (Derr & Rigolon, 2016, p. 159). Preventative Health emphasized that unmet needs lead to high levels of stress and anxiety that are otherwise going unmet. Yet currently there are few projects that engage the community to effectively support an understanding of the root causes of poverty and violence. I am currently working with the county to explore additional ways to engage young people, so that they not only heal, but also might find ways to address the issues they face within their community. Other researchers have worked with young people using photovoice as a tool to understand environmental health in Salinas (Madrigal et al., 2014). While there currently is no institutionalized role for young people’s participation within Salinas, a strong foundation of engaging and valuing youth ideas could lay the groundwork for processes that also allow young people to influence decisions in their city.

## 4. Reflections on participation as a form of social and environmental justice

We know that nature provides protective factors, we know it helps to heal (Chawla, 2014, 2015). We also have limited evidence that the processes involved in participatory practice also facilitate the development of social capital. So participation in itself is a form of voicing and influencing, but also healing. Planning and architecture fields have emphasized the need for children to influence long term structures of the city. Even in well-resourced communities, such as Boulder, this is still a challenge, yet an important goal to be met. Yet if we think about participation as itself being along a spectrum, from low to highly resourced communities, and from varying cultures and goals of practice, we can also open doors for scales of change, the first steps being to connect and to heal, and then future steps being to also really influence long term change. I cannot yet speak to what children and youth of Salinas will say, what their hopes and vision for their community will be, but it is clear that participation in the arts, as a form of civic expression and action, has potential for powerful transformation.

In this article, I focus on projects that celebrate culture and arts as a means to achieve social justice. These artistic methods allow self-expression as a primary means of engaging with ideas of self *first*, before thinking about larger community issues. Methods that draw on the arts, such as photovoice, provide a safe and comfortable means of discussing critical or challenging issues, such as food insecurity, deportation or violence. The photovoice and preventative mental health projects may not have influenced a long term plan, yet they were significant for those who participated. Young people felt seen and heard in communities where their ideas, and lives, are sometimes invisible.

What is the role of nature in this work? Nature was a source of inspiration for art, a place of refuge, and a place where people could feel free from the world. In projects where many of the problems that emerge are social, nature is often proposed by children as a solution. This has been true in other work focused on resilience (Derr et al., 2017, Derr et al., in review) and for increasing housing density (Derr & Kovács, 2015). We tend to think that nature is important for young children, but teens also have said they would like more opportunities to be in, or experience nature, whether it be a view of the mountains from their school, or a study spot along the creek (Derr & Tarantini, 2016). In the photovoice project, nature was a safe photography space early on. For the Civic Area and preventative health projects, nature was a more deliberate “canvas” for exploration.

Only with longitudinal studies will we truly know the lasting impacts, and relative differences, projects might have for children. Yet we do know that when children express themselves, and adults bear witness to this, whether through formalized processes or art exhibitions, there is an impact. We cannot underemphasize the importance to young people of feeling welcome in spaces, the importance of having a sense of belonging in their communities. Many children and youth feel excluded from society. Projects that allow young people to share and celebrate some expression of themselves in a public venue may in fact be of primary importance. This may be especially true for those who experience the *distribution of sadness*, for children whose education practices are not high quality, and where culture is not an integrated part of their learning or community experiences. In this way we can bring children’s rights to participation, through nature and the arts, in line with Ageyman’s (2013) *just sustainabilities*, by creating culturally relevant, place-

bound practices that integrate social well-being and equity with the needs and values young people hold for nature.

## References

- Adami, C. (2015, October 16). Urban arts collaborative offers healing through arts. *The Californian*. Retrieved from <http://www.thecalifornian.com/story/life/my-salinas/2015/10/16/urban-arts-collaborative-offers-healing-art/74081958/>
- Ageyman, J. (2013). *Introducing just sustainabilities: Policy, planning, and practice*. London: Zed Books.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. New York, NY: Routledge.
- BBSR (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung) [Federal Institute for Research on Building, Urban Affairs and Spatial Development]. (Ed.). (2012). *Adolescents in urban neighbourhoods: Youth participation*. Retrieved from [http://www.bbsr.bund.de/BBSR/EN/RP/ExWoSt/FieldsOfResearch/TeenagersUrbanQuarter/YouthParticipation/03\\_Results.html;jsessionid=CF2F4442BEE3D3D4373FF5C107D47A02.live1043?nn=386162](http://www.bbsr.bund.de/BBSR/EN/RP/ExWoSt/FieldsOfResearch/TeenagersUrbanQuarter/YouthParticipation/03_Results.html;jsessionid=CF2F4442BEE3D3D4373FF5C107D47A02.live1043?nn=386162)
- Blanchet-Cohen, N., & Torres, J. (2016). Accreditation of child-friendly municipalities in Quebec: Opportunities for child participation. *Children, Youth and Environments*, 25(2), 16-32. doi:10.7721/chilyoutenvi.25.2.0016
- Burke, C., & Jones, K. (2014). *Education, childhood and anarchism: Talking Colin Ward*. London: Routledge.
- Chawla, L. (2001). *Growing up in an urbanizing world*. New York, NY: UNESCO.
- Chawla, L. (2014). Children's engagement with the natural world as a ground for healing. In K. G. Tidball & U. Cornell (Eds.), *Greening in the red zone* (pp. 111-124). Houten: Springer.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. doi:10.1177/0885412215595441
- Child in the City EU. (2016). *Child in the city*. Retrieved from <http://www.childinthecity.eu/about-us/>
- Davis, J. (2014). Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights. In J. Davis & S. Elliott (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (pp. 21-37). Abingdon: Routledge.
- Derr, V., & Kovács, I. (2015). A case study of neighbourhood design from Boulder, Colorado, USA: How participatory processes impact children and contribute to planning. *Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, 15(2), 482-505.
- Derr, V., & Rigolon, A. (2016). Participatory schoolyard design for health and well-being: Policies that support play in urban green spaces. In C. Freeman & P. Tranter (Eds.), *Risk, protection, provision, and policy* (pp. 145-167). Singapore: Springer.
- Derr, V., & Tarantini, E. (2016). "Because we are all people:" Outcomes and reflections from young people's participation in the planning and design of child-friendly public spaces. *Local Environment: International Journal of Justice and Sustainability*, 21(12), 1534-1556. doi:10.1080/13549839.2016.1145643

- Derr, V., & Yilmaz, S. (June, 2015). *Effective means of communication for children and youth to have a voice in environmental decisions in their city*. Conference on Communication and Environment, Boulder, CO.
- Derr, V., Chawla, L., & Van Vliet, W. (in press). Children as natural change agents: Child friendly cities as resilient cities. In K. Bishop & L. Corkery (Eds.), *Designing for kids in the city: Beyond playgrounds and skateparks*. London: Routledge Press.
- Derr, V., Corona, Y., & Gülgönen, T. (in review). *Children's perceptions of and engagement in urban resilience in the U.S. and Mexico*.
- Derr, V., Chawla, L., Mintzer, M., Flanders-Cushing, D., & Van Vliet, W. (2013). A city for all citizens: Integrating children and youth from marginalized populations into city planning. *Buildings*, 3, 482-505. doi:10.3390/buildings3030482.
- Freeman, C., & Tranter, P. (2011). *Children and their urban environment: Changing worlds*. London: Earthscan Publications.
- Fuad-Luke, A. (2009). *Design activism*. London: Earthscan.
- Grillos, T. (2014). *Youth lead the change: The city of Boston's youth-focused participatory budgeting process. Pilot Year evaluation*. Harvard University. Unpublished Report.
- Gülgönen, T., & Corona, Y. (2015). Children's perspectives on their urban environment and their appropriation of public spaces in Mexico City. *Children, Youth and Environments*, 25(2), 208-228. doi:10.7721/chilyoutenvi.25.2.0208
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hordyk, S. R., Dulude, M., & Shem, M. (2015). When nature nurtures children: Nature as a containing and holding space. *Children's Geographies*, 13(5), 571-588. doi:10.1080/14733285.2014.923814
- Ito, K., Fjortoft, I., Manabe, T., Masuda, K., Kamada, M., & Fujiwara, K. (2010). Landscape design and children's participation in a Japanese primary school. Planning process of school biotope for 5 years. In N. Muller, P. Werner & J. G. Kelcey (Eds.), *Urban biodiversity and design* (pp. 441-453). Werner: Blackwell Publishing Ltd.
- Kapanen, H., & Svinhufvud, L. (2011). Preface. Fantasy design in community 2009-2011: Investigating ways of engaging children and young people with design. In H. Kapanen & L. Svinhufvud (Eds.), *Fantasy design in community* (pp. 9-13). Helsinki: Design Museum Helsinki.
- Lester, S. (2014). Play as protest: Clandestine moments of disturbance and hope. In C. Burke & K. Jones (Eds.), *Education, childhood and anarchism: Talking colin ward* (pp. 198-208). London: Routledge.
- Lynch, K. (1977). *Growing up in cities: Studies of the spatial environment of adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*. Cambridge, MA: MIT Press.
- New York City Council. (2016). *What is participatory budgeting?* Retrieved from <http://labs.council.nyc/pb/>
- Madrigal, D., Salvatore, A., Casillas, G., Casillas, C., Vera, I., Eskenazi, B., & Minkler, M. (2014). Health in my community: Conducting and evaluating photovoice as a tool to promote environmental health and leadership among Latino/a youth. *Progress in Community Health Partnerships*, 8(3), 317-329. doi:10.1353/cpr.2014.0038
- Malone, K. (2013). "The future lies in our hands": Children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighbourhood. *Local Environment: The*



*International Journal of Justice and Sustainability*, 18(3), 372-395.  
doi:10.1080/13549839.2012.719020

Million, A., & Heinrich, A. J. (2014). Linking participation and built environment education in urban planning processes. *Current Urban Studies*, 2(4), 335-349. doi:10.4236/cus.2014.24032

Moore, R., & Wong, H. (1997). *Natural learning: The life history of an environmental schoolyard*. Berkeley, CA: MIG Communications.

Our Children's Trust. (2016). *Landmark U.S.* Retrieved from <https://www.ourchildrenstrust.org/us/federal-lawsuit/>

Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.

Salinas Homicides. (2016, November 18). *The Californian*. Retrieved from <http://static.thecalifornian.com/salinas-homicides-2016/>

Strife, S. (2008). Growing up in an environmental justice context: Children's environmental concerns. *Environmental Justice*, 1(4), 217-224. doi:10.1089/env.2008.0520

United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. Retrieved from <http://www.unicef.org/crc/>

United Nations. (1992). *Agenda 21*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

Vélez-Ibáñez, C. G. (1996). *Border visions: Mexican cultures of the southwest United States*. Tucson, AZ: The University of Arizona Press.

Wake, S. J. (2007). Designed for learning: Applying "learning-informed design" for children's gardens. *Applied Environmental Education & Communication*, 6(1), 31-38. doi:10.1080/15330150701318778

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369-387. doi:10.1177/109019819702400309

## Brief CV of the author

### Victoria Derr

Assistant Professor in Environmental Studies at California State University Monterey Bay. Victoria engages communities in participatory research for the design, planning, and restoration of natural and built communities. From 2012-2016 she served as faculty coordinator for Growing Up Boulder while at University of Colorado Boulder's Program in Environmental Design. Her published research includes topics of participatory planning with children and youth; environmental education; sense of place; and sustainable, resilient and socially just communities. She holds a masters and Ph.D. in environmental studies from Yale University. ORCID ID: 0000-0003-1116-7220. Email: [vderr@csumb.edu](mailto:vderr@csumb.edu)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Cultura Ciudadana: Arquitectura, Ciudad y Niños. Experiencias en San José, Costa Rica

### Citizens Culture: Architecture, City and Children. Experiences in San Jose, Costa Rica

### Cultura da Cidadão: Arquitetura, Cidade e Crianças. Experiências em San Jose, Costa Rica

Ximena C. Pizarro

Colegio de Arquitectos de Costa Rica

Tener ciudades humanizadas con calidad de vida para todos depende, definitivamente de proponer un cambio en los niños y jóvenes desde el inicio a través de los procesos educativos, utilizando nuevas formas de aprender de una manera lúdica y participativa. Este artículo presenta talleres realizados en San José, Costa Rica: en escuela pública, escuela privada y espacio público. Actividades que permiten identificar los aportes de esta población en las soluciones sostenibles de las ciudades con base en lo compartido y aprendido en los talleres. Se concluye que los conocimientos adquiridos se asimilaron, generando opinión, sentido crítico y creativo al respecto.

**Descriptor:** Comunidad, Niño, Cultura de paz, Desarrollo participativo, Población urbana.

To have humanized cities with quality of life for all depends on the change of children and young people through educational processes, using new ways to learn in a playful and participative way. This article presents workshops held in San José, Costa Rica: in public school, private school and public space. Activities that allow the identification of the contributions of this population in the sustainable solutions of the cities based on the shared and learned in the workshops. In conclusion, the acquired knowledge was assimilated and it generated opinion, critical and creative sense in this respect.

**Keywords:** Community, Child, Peace culture, Participatory development, Urban population.

Ter cidades humanizados com qualidade de vida para todos passa pela proposta de uma alteração, desde cedo, dos processos educacionais nas crianças e nos jovens, utilizando novas formas de aprendizagem divertidas e participativas. Este artigo apresenta workshops realizados em San Jose, Costa Rica: nas escolas públicas, escolas particulares e em espaço público. Atividades que permitem identificar as contribuições da população das cidades com base na partilha e a aprendizagem nas oficinas. Conclui-se que o conhecimento adquirido foi assimilado, criando opiniões e pensamento crítico e criativo nesse âmbito.

**Palavras-chave:** Comunidade, Criança, Cultura de paz, Desenvolvimento participativo, População urbana.

---

\*Contacto: [xcpizarro@gmail.com](mailto:xcpizarro@gmail.com)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 7 de enero 2017  
1ª Evaluación: 12 de febrero 2017  
2ª Evaluación: 25 de febrero 2017  
Aceptado: 28 de febrero 2017

## Introducción

Este trabajo se define dentro de las áreas del saber relacionadas con la Arquitectura y el Urbanismo, específicamente orientado hacia los procesos educativos dirigidos para la niñez y la juventud en temas de ciudad y sus sistemas, integrando conceptos, lenguajes, técnicas y otros componentes físicos y sociales del entorno construido del país para incentivar la comprensión, el conocimiento, la valoración, el sentido crítico y el cuidado del mismo.

Las diversas actividades que se realizan pretenden aportar conocimientos a la niñez y a la juventud en relación con el espacio construido, la infraestructura, las ciudades, la sostenibilidad, la vida en comunidad, el patrimonio y de esta manera motivar acciones desde tempranas edades aplicadas en su entorno inmediato como lo son las comunidades, escuelas y colegios. De esta manera anticipar resultados a largo alcance en la calidad de vida de las personas. Para realizar esta práctica de la sensibilización se motiva, se escucha, se intercambian ideas, se explora, se experimenta, se comparte, se despierta el asombro, el descubrir, desarrollándolo a través de actividades participativas como el juego, el teatro, la música, los talleres, las dinámicas, las charlas, el material didáctico, entre otros, todos ellos medios atractivos y de mucho interés para los niños, las niñas y los jóvenes. Los participantes motivados aprenden e intercambian ideas, de esta manera se fortalecen los valores y conceptos como la sostenibilidad ambiental y cultural obteniendo así niños y jóvenes preparados, con conocimiento hacia el análisis del espacio construido y su entorno urbano. Se obtiene de esta manera una cultura ciudadana.

La justificación de esta propuesta se basa en la importancia de implementar una nueva forma de aprender a través de la vivencia, de la experiencia, de hacer utilizando los sentidos, generando una actitud crítica, de opinión y sensible en los usuarios de las ciudades desde niños, desarrollando en ellos el interés en practicar diariamente acciones que benefician al ambiente y a la comunidad en general.

### *Objetivo general*

Inculcar conocimientos de la arquitectura y el urbanismo en diferentes escuelas, colegios y comunidades y espacios públicos de la ciudad de San José, Costa Rica dirigido a la niñez y a la juventud, con base en el entorno construido nacional, destacando en lo arquitectónico, la infraestructura, la ciudad y la vida en comunidad.

### *Objetivos específicos*

- Compartir el conocimiento de la arquitectura y el urbanismo con los ciudadanos desde tempranas edades para la vida en comunidad, lo que se denomina cultura ciudadana, cultura urbana, construir ciudadanía.
- Sensibilizar a los niños, niñas y jóvenes para una adecuada interpretación de los conceptos de arquitectura, infraestructura, ciudad, ambiente y sostenibilidad.
- Generar un sentido crítico en el niño, la niña y los jóvenes a la hora de utilizar y ser usuario permanente del espacio público, de su casa, de su barrio, de su ciudad por medio del juego y la expresión artística.

- Obtener propuestas e ideas urbanas de parte de los niños, niñas y jóvenes de las escuelas, de las comunidades, para mejorar el barrio, el entorno inmediato y la ciudad.
- Lograr integración y participación del niño y el joven como personas con derechos de opinión hacia su comunidad.
- Comprender la importancia de realizar trabajos en conjunto, aplicando sus ideas en propuestas concretas y así ser parte activa de los cambios del barrio, de la comunidad.

## 1. Materiales y métodos

Los talleres se realizaron con materiales reciclados y otros muy sencillos: cajas y láminas de cartón, papeles de colores, piezas de madera, papel periódico, vasos y platos plásticos, tapas plásticas, etc. Además de materiales facilitados como goma, *masking tape*, telas, títeres, tijeras, lápices de colores, pinturas, entre otros y el material más importante utilizado fueron las ideas, la expresión corporal, el juego, la disposición a divertirse, participar y aprender juntos.

Los métodos participativos y de creatividad utilizados en cada sitio permitieron la experimentación y resaltaron los sentidos y las vivencias en los participantes, actividades que generalmente no se ponen en práctica, pues se mantiene fuertemente en la educación actual de nuestros países, el sistema tradicional donde el maestro es quien dirige y manda en la clase, al menos en nuestra región centroamericana es el común denominador; aunque poco a poco se comienzan a ver propuestas diferentes donde el niño pasa a ser parte activa del proceso de aprendizaje. Se comienza a ver cambio en el proceso educativo, de una manera activa, es decir donde la retroalimentación es mutua siguiendo un diálogo e intercambio de experiencias del tipo profesor- estudiante y viceversa, de igual a igual, donde el tema aprender se convierte en algo que entusiasma, que asombra, que interesa y donde el espacio que habitamos se comienza a entender como algo fundamental que se usa diariamente y que en muchas ocasiones pasa desapercibido, ese espacio denominado, casa, barrio, escuela, comunidad, país. De acuerdo con Räsänen (2014) “Se necesitan sentidos para percibir el espacio. Las primeras experiencias que las personas tienen de espacio es el vientre de la madre” (p. 33).

El procedimiento realizado en las tres locaciones que se presentan se enumera de la siguiente manera:

- Reunirse para conversar el tema ciudad e intercambio de ideas (retroalimentación), espacio en el cual de una manera espontánea se conversa el tema y se opina libremente al respecto.
- Presentación del tema (conceptualización) el cual en algunos casos se apoya con presentaciones de obras de teatro y títeres o cualquier otra forma de manifestación artística,
- Luego la puesta en práctica del tema, se construye la idea. Se materializa de diversas formas: modelos, dibujos, poesías, historias, realización de dinámicas lúdicas del tema y otros.

- Se realiza discusión y análisis de lo realizado y experimentado, se propone la manera de poner en práctica de los conceptos o temas estudiados y se realiza valoración de los mismos.

La población costarricense como usuaria de los espacios (públicos y privados), y de los elementos arquitectónicos que los conforman, demuestra su falta de conocimiento y sensibilidad ante el mismo, lo que se traduce en una falta de cultura que se manifiesta como síntomas de una insensibilidad ante el espacio y la comunidad, tema que se refleja de igual manera en muchos de los países de América. El deterioro del ambiente ha provocado desgaste en nuestras ciudades y descuido por parte de los usuarios lo que indica un desapego y falta de apropiación de las mismas. Esto se puede ver reflejado en la inseguridad por ejemplo, en las nuevas formas de vida en comunidad, en las propuestas de barrios cerrados por muros perimetrales que no permiten la comunicación, la integración, barrios que niegan al otro, que limita la interrelación a través de un gran muro, donde poco a poco se van perdiendo los espacios de encuentro, los espacios de juegos, tema que los niños perciben muy bien y por los cuales se debe trabajar fuertemente desde nuestra profesión, por una ciudad inclusiva y participativa, por una ciudad igualitaria y para todos, donde todos somos parte de ella. Ciudades que reflejen nuestra identidad, nuestra cultura.

Si se aplica el potencial de los procesos educativos para tocar estos temas y se valora más la importancia del trabajo de las escuelas en cada comunidad, se debe considerar, al igual que otras organizaciones nacionales e internacionales, que la oportunidad de lograr un cambio permanente en nuestras ciudades, es precisamente, mediante un proceso formativo dirigido a la niñez y la juventud, a través de diversos proyectos aplicados desde la escuela, la comunidad y los municipios. Los niños y los jóvenes deben hacer respetar sus derechos fundamentales como lo son el derecho a expresarse, a opinar, a una cultura, a la educación, a jugar, a ser parte activa en las decisiones de la ciudad, lo cual se puede hacer en una forma lúdica, dinámica e interactiva como puede ser la utilización de diferentes expresiones artísticas para tal fin, así lo menciona Subirats, socióloga, gestora pública y política catalana cuando dice, en el proyecto Ciudades Educadoras: un proyecto cargado de futuro, lo siguiente: “Nos hallamos al inicio de una nueva manera de entender la educación y los recursos educativos, y que, como en tantas cosas, los ayuntamientos pueden, deben y ya están siendo pioneros en el desarrollo de las nuevas posibilidades” (Subirats, 2007, p. 59). Los municipios deben ser apoyo fundamental en esta tarea.

Para lograr un cambio de perspectiva, un cambio de paradigma, un cambio de lenguaje que nos haga reflexionar en actuar diferente, se plantea desarrollar acciones prácticas denominadas talleres lúdico creativos a realizar en escuelas, comunidades y/o espacios públicos, talleres que permitirán a los participantes en forma activa y directa se involucren en la creación de ambientes sostenibles con calidad arquitectónica, amigable para el ser humano y respetuosa de su entorno y sean conscientes del valor de su identidad, como lo define Martín-Baró (2004) en su libro “Acción e ideología: Psicología social desde Centroamérica” donde plantea que “la identidad es, por consiguiente, el enraizamiento de la persona en un determinado mundo de significaciones así como en una determinada red de relaciones sociales” (p. 121), socializaciones de cada vez más se realizan de manera virtual junto al acelerado paso de la vida diaria, lo que sumado al protagonismo del automóvil, le va restando poco a poco lo humano y cercano a la ciudad. De ahí estas propuestas que se realizaron con el fin de obtener los siguientes impactos:

- Educativo: que los niños, las niñas y los jóvenes de la comunidad se fortalezcan en el área de aprendizaje con efectos directos en las acciones que los estudiantes tendrán en su entorno inmediato, su casa, su barrio, su comunidad, detectándolos, haciendo buen uso de ellos y protegiéndolos con un sentido de apropiación del mismo.
- Socio-Cultural: fortalecimiento de los conceptos y rescate de la identidad, respeto de lugar, valorización del hábitat construido, de las oportunidades vivenciales que lo rodean, ser difusores de este conocimiento hacia la comunidad en general y creer en el trabajo en equipo para soluciones de objetivos comunes. Humanizar la ciudad, hacerla más cercana y amigable.
- Ambiental: reforzar el área del conocimiento de la sostenibilidad dentro del medio vivido. Utilización de energías alternativas en las actividades del diario vivir.

Con el sentido de:

- Que los niños, las niñas y los jóvenes posean información necesaria para saber convivir en comunidad y solucionar los problemas en conjunto.
- Saber aplicar diferentes alternativas para ayudar el medio ambiente y al ahorro energético tales como: reciclaje de desechos, ahorro de energía, ahorro de agua, sistemas de transportes alternativos.
- Aplicar conocimientos adquiridos en proyectos específicos dentro de su escuela y de su comunidad y saber identificar elementos primordiales (pulmones verdes, espacios de encuentro, aceras, y otros) para el funcionamiento óptimo de un barrio, de una comunidad y saber cuidarlos, respetarlos y mantenerlos.
- Entender la importancia de trabajar en equipo para objetivos comunes que benefician a todos.

A continuación se describen los tres talleres:

Taller 1. Visita a 20 Escuelas de Atención Prioritaria (escuelas ubicadas en general en el sector sur de la ciudad, en barrios de pobreza extrema) localizados en la provincia de San José, Costa Rica donde se realizaron las siguientes actividades: Obra de teatro y títeres “Una comunidad para todos”, montaje artístico que se realizó específicamente para este proyecto, Taller de diálogo con los niños (estas dos actividades se realizaron al total de la población de la Escuela), Taller lúdico creativo (se realizó con el grupo o sección de segundo ciclo seleccionado por la Escuela (35 estudiantes en promedio por grupo), y por último luego de un mes, se regresó al sitio por la propuesta de ciudad que cada Escuela planteó construida únicamente con material de reciclaje. Este proyecto tuvo una duración de 6 meses en el año 2008, fue patrocinado por PROARTES (Programa Nacional para el Desarrollo de las Artes), avalado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y por el Colegio de Arquitectos de Costa Rica, específicamente por la Comisión de Espacio Construido y Niñez. En esta propuesta se recopiló la siguiente información:

- Los niños, niñas y jóvenes se organizaron y reflexionaron acerca de los diferentes temas que querían presentar.

- Los estudiantes utilizaron material reciclado que se les facilitó y agregaron otros que ellos mismos propusieron.
- Los estudiantes trabajaron con profesores de varias materias en conjunto como los siguientes: Matemáticas, Español, Estudios sociales y Artes, donde se evidenció que pocas veces se trabajan en equipo temas del currículo escolar formal. De igual manera los participantes indicaron el interés que tuvieron al darse cuenta que en la ciudad se pueden aplicar los diversos temas que aprenden en clase, donde analizaron temas como proporción, historia, rotulación, organización y color de la ciudad, entre otros.
- Los estudiantes plantearon un centro de ciudad donde enlistaban una serie de cambios y peticiones que proponen hacer a la ciudad. Aparece entonces el uso de alternativas de transporte como lo es el tren y la bicicleta.

En la figura 1, A) se presenta una escena de la obra de títeres “Una comunidad para todos” presentada en las escuelas; B) los estudiantes trabajando su propuesta de ciudad; C) y D) son dos ejemplos de propuestas de ciudad.

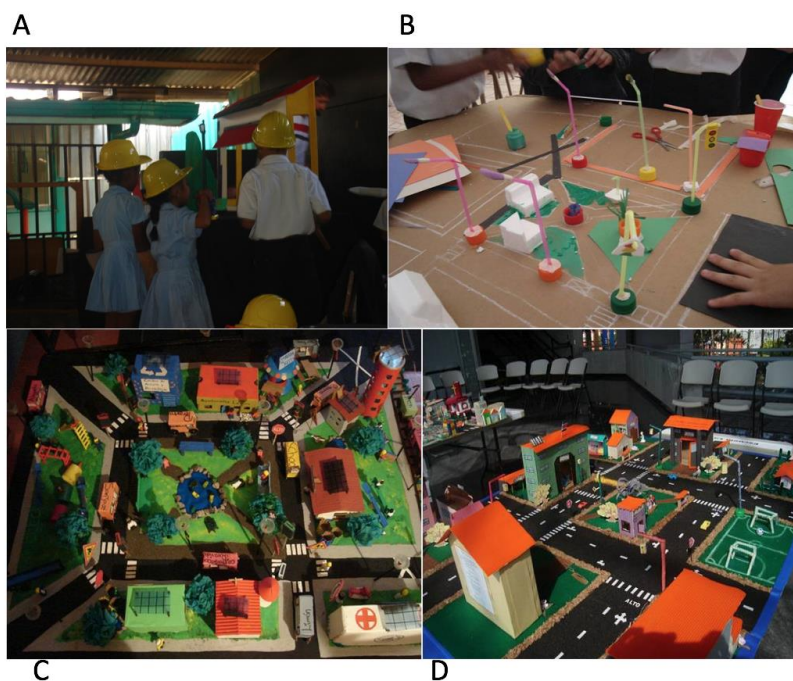


Figura 1. Taller en escuelas de atención prioritaria.  
Fuente: Elaboración propia.

Taller 2. Festival Internacional de las Artes de 2012, Taller “La ciudad a nuestra medida” donde los niños, niñas y jóvenes visitantes del Festival, realizado en la Parque Metropolitano La Sabana en San José Costa Rica, el espacio público y pulmón verde más grande del centro de San José, los niños visitantes construyeron una ciudad de 200m<sup>2</sup> (tarima de 20m x 10m) compartiendo sus ideas durante 10 días consecutivos con material reciclado. Los participantes de este taller representan a todos los niveles sociales de nuestra ciudad pues se trataba de una actividad abierta a todo público. En este taller se realizaron las siguientes actividades: Presentación de obra de teatro y títeres; Conversatorio con los niños acerca del tema arquitectura y ciudad; Taller de construcción de propuestas para la ciudad con material reciclado y colocación de la



propuesta en la gran ciudad, y por último se debía dejar en forma escrita y/o en dibujo una idea para la ciudad en el juego “Bosque de ideas”, con el fin de recaudar la información del público infantil visitante. Esta actividad se realizó con el apoyo del Festival quien facilitó el espacio físico, los materiales fueron donaciones realizadas y recolectadas entre el público en general y empresa privada que apoyó. Las actividades fueron realizadas junto a 20 estudiantes universitarios de diferentes carreras realizando su trabajo comunal requisito en las Universidades del país.

En la tabla 1 se observa la participación al taller “La ciudad a nuestra medida” fue de nueve escuelas diarias públicas y privadas con un promedio de 100 estudiantes por escuela para un total de 900 estudiantes diarios lo que da un total general de 5400 estudiantes en 6 días hábiles, y si se agrega el público itinerante familiar en fin de semana de 6000 personas en dos fines de semana (niños, adultos y adultos mayores), se obtiene un total de 11400 visitantes en 10 días, factor importante para el desarrollo de este proyecto aportando gran cantidad de ideas, y aumentando los objetivos propuestos.

Tabla 1. Asistencia al taller “La ciudad a nuestra medida”

DÍAS	NÚMERO DE PERSONAS	
	Por día	Total
Lunes a Viernes (6 días hábiles)	900	5,400
Sábado a Domingo (4 días)	1,500	6,000
Total (10 días)	-	11,400

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, A) presenta una propuesta gráfica donde se solicitan más juegos para niños en la ciudad; B) idea de niño solicitando una ciudad feliz; C) Juego: el bosque de ideas, donde los participantes dejan propuesta en forma escrito y/o dibujo; D) vista de la ciudad construida en diez días por los niños visitantes, y E) niño propone una ciudad para caminar.

Taller 3. Archi-ticos del IEM (Instituto Educativo Moderno), Taller realizado en escuela privada, dirigida a un público de clase media, localizada en el sector este de la capital, específicamente en Concepción de Tres Ríos, en la ciudad de San José de Costa Rica, conformado por 27 niños de segundo ciclo de primaria y con una duración de 4 meses cada curso, compuesto por una clase semanal de una hora. Curso que se realiza en forma permanente desde el año 2014. Este taller tiene como fin descubrir el sentido de la arquitectura como experiencia humana para la vida en comunidad, en la propuesta se realizaron las siguientes actividades: Conocer y recorrer la ciudad (mapa), Compartir con amigos el conocimiento de la ciudad (intercambio con niños de otras partes), Construcción con el cuerpo (analogías), Estudio formas geométricas (el triángulo), Construir con telas entre los árboles (aplicación del triángulo y del tema tensión aplicada y diseño de la estructura), Escultura con cajas (diseño), Dibujo y rediseño mi casa (función - forma), Cajas ciudad Mondrian (artista-arte), Los colores de la noche (observar-ciudad mochila), Ciudad Mondrian (planificación-arte-arquitectura-ciudad), todas actividades realizadas por medio de la experiencia, de lo lúdico y de la reflexión.

En la figura 3 aparece, A) los colores de la ciudad en la noche (ciudad mochila); B) cajas Mondrian (artista, arte); C) los estudiantes explicando su propuesta de ciudad; D) estudiando el triángulo (estructura, forma, volumen), y E) compartiendo con los amigos del exterior el conocimiento de la ciudad de San José.



Figura 2. Taller La ciudad a nuestra medida  
Fuente: Elaboración propia.



Figura 3. Taller Arqui-ticos del IEM  
Fuente: Elaboración propia.

El listado del temario a tratar en este último taller denominado Arqui-ticos se compone de varias etapas, este varía según el interés de la institución y de la realidad nacional por ejemplo el tema de los terremotos y de los volcanes que en nuestro país son una realidad permanente se realiza en apoyo a los planes de acción que se hacen al respecto. Los temas tratados en este taller aparecen en la tabla 2.

Adjunto link de Arqui-ticos en el anexo 1, donde se realiza entrevista al trabajo realizado.

Tabla 2. Temas y subtemas tratados en el taller Arqui-ticos

---

<b>APRENDER A MIRAR</b> Observar, analizar, percibir, pensar, representar, conocer, aplicando todos los sentidos. Espacio y cuerpo (proporción). País, ciudad, barrio, escuela, casa. Función, red de sistemas, escalas. Estructuras naturales y planificadas (analogías), biodiversidad, reciclaje, sostenibilidad. Formas, estructuras, materiales, texturas, colores en la ciudad. Ideas y propuestas.
<b>PATRIMONIO / BARRIO / CIUDAD (MODELOS)</b> Historia y patrimonio: ¿Qué nos cuentan los edificios? ¿Qué nos cuenta la ciudad? ¿Los edificios envejecen, se enferman? Cómo aprender: matemáticas, español, historia, estudios sociales, geometría, espacio-líneas, todo en una modelo de mi barrio, de mi ciudad. Propongo ideas y aprendo. Unir conocimientos y propuestas, trabajo en equipo con diversas disciplinas. La ciudad donde vivo, la ciudad de los demás. El mobiliario de la ciudad. Ideas y propuestas.
<b>LA CASA / SISTEMAS / RELACIONES</b> La casa: espacios que la componen, quién vive en la casa, relación de espacio- función, luz, día, noche, afuera, adentro, mobiliario ¿Cómo vivo yo? ¿Cómo viven los demás? Sistemas (eléctrico-mecánico), energías alternativas. Colores, iluminación, texturas, materiales, viento, lluvia, sol, topografía (casa, barrio, ciudad). Las relaciones humanas, vivir en comunidad. Relación con los animales en la ciudad. Ideas y propuestas.
<b>MAPAS / ESPACIOS EN SITUACIÓN DE RIESGO</b> Los mapas, el espacio que está más cerca, el que está más lejos, escalas. Experiencias vivenciales virtuales (conociendo mi ciudad, conociendo otras ciudades) Cómo organizarse y enfrentar un desastre natural: Organización, relación humana, espacios prioritarios, elementos importantes y necesarios (agua, basura), reciclaje, reutilización, terremotos, volcanes. Ideas y propuestas

---

Fuente: Elaboración propia.

## 2. Resultados

Luego de realizar los talleres con el fin de ahondar en temas del entorno construido nacional, destacando en lo arquitectónico, la infraestructura, la ciudad y la vida en comunidad a través de talleres lúdico creativos y participativos, se puede indicar que los niños y jóvenes pudieron compartir intercambiando conocimientos e ideas en temas de ciudad como lo son: el transporte, cultura, movilidad, patrimonio, paisaje y accesibilidad, espacio público, entre otros. Temas que se plantearon con las siguientes preguntas realizadas a los participantes a través del desarrollo del guion de la obra de teatro y títeres denominada “Una comunidad para todos” y de la interacción de los personajes con el público: ¿Cómo le gustaría que fuera su barrio, escuela y/o comunidad?, ¿Le cambiarías algo? ¿Qué ideas tienes para tu ciudad? ¿Qué le falta a tu ciudad? ¿Cómo puedes ayudar a tu ciudad?

Se constató la gran participación activa de los participantes en cada ejemplo de taller y el sentido crítico y creativo a la hora de plantear soluciones y propuestas para la ciudad. También se pudo apreciar el disfrute de la experiencia y la alegría y entusiasmo de su participación. De esta manera se generaron propuestas e ideas urbanas de parte de los niños, niñas y jóvenes de las escuelas, de las comunidades, para mejorar el barrio, el entorno inmediato y la ciudad, así como entender la importancia y la responsabilidad como usuario de participar activamente de los cambios del barrio, de la comunidad, de la ciudad.

En el Taller 1, realizado en 20 escuelas de atención prioritaria, se recopiló la información por parte de los realizadores profesionales con especialidad en los campos de la arquitectura, el psicodrama, el teatro, la educación y el diseño industrial en un tiempo de un mes para cada escuela. En el Taller 2, la información fue recopilada por los profesionales realizadores antes mencionados y por los estudiantes que apoyaron la propuesta, quienes realizaron su Trabajo Comunal Universitario (TCU) siendo asistentes de estos talleres, estudiantes de las carreras de Psicología, arquitectura, antropología, sociología y artes; esta recopilación se realizó durante los 10 días consecutivos que duró la actividad. En el Taller 3, la recopilación de ideas se realizó por parte de la facilitadora durante los cuatro meses que dura el curso, en forma paulatina conforme se fueron desarrollando las diversas temáticas del mismo. Esta información en todos los talleres se obtuvo en las siguientes modalidades: en dibujos, en forma escrita, construidas en modelos con material de reciclaje, en mapeo y participativas durante la presentación de teatro y títeres, y en forma oral para luego realizar un análisis de las propuestas en cada taller y agruparlas en tres grandes ejes temáticos: ambiente, socio-cultural y educativo. Se obtiene un mayor interés en propuestas ambientales lo cual coincide con la realidad de nuestro país Costa Rica, tema de mucho peso en la formación de los niños y jóvenes al tener un gran porcentaje del territorio declarados parques nacionales, lo que contrasta con la realidad al no estar reflejado este tema en la ciudad, específicamente en San José, el cual se evidencia en la opinión de los niños.

Algunas de las ideas y sugerencias obtenidas por los participantes son:

- Quiero una ciudad con colores.
- Quiero una ciudad para caminar con mi abuelo de la mano.
- Si el edificio me da para vivir, me debería dar para comer y hacerlo con el viento, el sol y el agua.
- Se necesitan espacios felices y divertidos.
- Lugares donde encontrar amigos.
- Un lugar donde compartir.
- La ciudad debe tener espacios para leer.
- Muchos lugares donde jugar y andar en bici.
- Sitios donde conversar.
- Un lugar para sonreír.
- Más lugares para hacer deportes.
- La ciudad debe prohibir menos y saludar más. Por ejemplo poniendo letreros que saluden a la gente cuando va a trabajar. En estos letreros además se podrían poner las poesías de los poetas del barrio y así conocerlos o también podrían tener los dibujos de muchos niños.
- Poder escuchar los pájaros, porque los buses hacen ruido.
- Decirle a las personas que no golpeen con las carteras a los niños cuando caminan en la ciudad.

- Colocar más basureros, que funcione más seguido el tren y que usemos más la bicicleta.
- Se debe reciclar y reutilizar para ayudar al ambiente, pero tenemos que hacerlo todos a la vez.
- Una ciudad con árboles y muchas flores.
- Un parque donde vivan animales.
- Un parque con fuentes.
- Que los parques tengan agua y juegos para niños.
- Que la ciudad tenga más espacios para que la gente se reúna a conversar.
- Muchas ciclo vías para poder ir a la escuela.

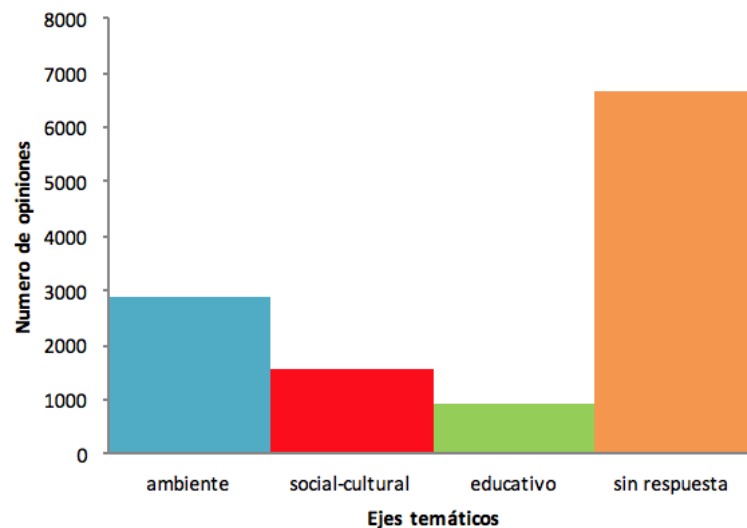


Gráfico 1. Opiniones de los participantes de los tres talleres según los ejes temáticos  
Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 1 se observan los resultados de opiniones y las temáticas abordadas de los participantes a los tres talleres: Taller 1, 20 Escuelas de Atención prioritaria con 643 estudiantes que dieron sus ideas para la ciudad en las temáticas de ambiente, socio-cultural y educativo. Taller 2, “La ciudad a nuestra medida”, tuvo una participación de 11 400 personas (niños, jóvenes y adultos), de los cuales dieron respuesta a las temáticas de ambiente, socio-cultural y educativo 4700 estudiantes, 4300 no dieron su opinión por el factor tiempo de visita asignada y los restantes 2400 visitantes no dieron respuesta por ser público itinerante que participó solo observando. Taller 3, Archi-ticos, 27 estudiantes quienes dieron su opinión en las temáticas de ambiente, socio-cultural y educativo.

Estos resultados reflejan el gran interés de esta población de participar y proponer acerca del tema ciudad, debemos propiciar más espacios para ello, para que esta participación sea más fuerte y permanente. Los gobiernos locales, escuelas, universidades deben incluir a los niños y jóvenes y hacerlos partícipes en todos sus programas a desarrollar. De igual manera acercar a profesionales y/o a agrupaciones de

arquitectos que trabajen el tema de arquitectura y urbanismo con los niños para poder retroalimentar e intercambiar experiencias, planificar proyectos en conjunto y de esta manera unir esfuerzos logrando intercambio de opiniones entre los niños y jóvenes de la región. Dos ejemplos de acercamiento y de intercambio en este sentido son las agrupaciones ANDA (Arquitectura y Niñez de América) recién conformada desde el año 2016 que cuenta con 16 países de América Latina trabajando en conjunto, y la Red Ocara que opera desde Brasil, red latinoamericana de experiencias y proyectos sobre ciudad, arte, arquitectura y espacio público en los que participan niños y niñas.

Se sugiere documentar las opiniones obtenidas de los participantes en los talleres en cuanto a los temas de ciudad y espacio construido se refiere para utilizarlas en futuros diseños y/o propuestas y facilitarlas a las entidades competentes, asimismo poder utilizarlas en futuros proyectos.

De igual manera se sugiere promover relaciones y/o alianzas con diversas instituciones como lo pueden ser los Ministerios de Cultura, Ministerios de Educación, Municipalidades, Escuelas, Colegios y Universidades así como ONG's tanto a nivel nacional como internacional. Como ejemplo adjunto la opinión del área de la niñez de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario que señala en el artículo "La ciudad de los niños y las niñas", lo siguiente:

*Pensar en la ciudad como escenario de aprendizaje requiere de poder vivirla plenamente. Este es un desafío para los gobiernos locales, dado que ya no es suficiente pensar en la gestión como la concreción de la obra pública sino como una tarea cotidiana de fomentar, fortalecer y educar a los ciudadanos de todas las edades en esta apropiación del espacio público.* (Escala, p.11)

Dado lo anterior se entiende la importancia de generar redes de conocimiento, de trabajo y de intercambio en pro de la educación y formación de los niños, las niñas y la juventud del país como una necesidad urgente de transmitir conocimientos del espacio construido, de la arquitectura, del urbanismo y del medio ambiente. Esta población será el futuro usuario y responsable de la sostenibilidad de nuestras ciudades y de nuestro espacio construido próximo. Lo realizarán con conocimiento del tema y teniendo presente la siguiente ecuación: Educación + Juego + Compartir + Escuchar + Niños + Juventud + Aprendizaje + Crear + Conocimiento + Experiencia + Diversión = Humanizar la ciudad. La arquitecta Joséphine Dusapin (2016) nos reafirma lo anteriormente comentado cuando indica: "Crear una conciencia hacia el futuro de nuestra sociedad es de suma importancia para desarrollar un sentimiento de pertenencia hacia el entorno que los rodea, un entendimiento para apropiárselo, valorarlo, respetarlo y poder decir y decidir su destino" (p. 57).

### **3. Discusión y conclusión**

En los tres talleres descritos anteriormente, aunque fueron realizados en tiempos distintos, se refleja la necesidad y el interés en los niños, niñas y jóvenes de conocer, explorar y proponer en los temas de arquitectura y urbanismo, con el fin de ayudar a mejorar la ciudad incentivando la convivencia, apropiándose del espacio público, logrando ciudades más humanas, más cercanas con calidad de vida para todos. Facilitar a los niños y jóvenes un espacio para opinar y proponer al respecto es muy necesario y poco se hace. Realizar esta preparación desde los espacios que esta población utiliza diariamente como lo son las escuelas, el barrio, la comunidad, la casa, la familia, los

amigos, permite compartir el parecer del arquitecto colombiano Antonio Manrique Gutiérrez (2007) cuando expresa lo siguiente en el artículo “Diseñando, arquitectura como educación”:

*Si estamos de acuerdo en que el espacio es el gran protagonista de la arquitectura, entenderemos inmediatamente el valor que tiene para la vida de la sociedad el que los ciudadanos, desde niños, comprendan sensible y racionalmente, el sentido que da forma, lugar y tiempo a los espacios en que se habita. (p. 20)*

Durante los diversos talleres se puede determinar cómo conciben la ciudad los niños y jóvenes, cuánto conocimiento poseen y si observan y caminan la ciudad o no. En la diversidad de la conformación de los grupos de niños de estos tres talleres que representan diferentes barrios, escuelas y comunidades, enriquece el trabajo grupal e individual, la gama de lo diverso, de lo diferente. Ellos expresan sus preocupaciones desde su perspectiva, desde su realidad, desde su conocimiento y experiencia, así se proponen ideas entre todos y/o individualmente.

En nuestra realidad son pocos los niños que experimentan la ciudad diariamente a pie, vivimos un mundo del bien llamado acelere, donde el transporte se realiza en medios cerrados (carros, buses, trenes), ya no existe la posibilidad de experimentar, de jugar y de caminar la ciudad. Por esto es importante abrir nuevas experiencias, nuevos sentidos (olfato, vista, tacto, gusto, sonidos) y de esta manera descubrir el entorno y la ciudad donde se habita, donde se vive sorprendiéndose seguramente de las cosas más sencillas y propias. Dusapin (2016) propone que:

*al ver la ciudad con otros ojos, caminar por ella, sus perspectivas se abren, se multiplican, para dejar campo a un mundo de múltiples posibles. Logran crear algo nuevo que no conocen pero que desean conocer y experimentar. Crean vida alrededor de este ideal de ciudad, incluyente, que promueve el caminar, los colores, la naturaleza, una experiencia cotidiana agradable. Se convierten en actores de este mundo, aprehendiendo su lugar de vida con una nueva perspectiva. (p. 59)*

Al finalizar y comparar los resultados de los talleres realizados en los diferentes locaciones se concluye que los conocimientos adquiridos en los niños acerca de los temas propuestos: arquitectura, infraestructura y ciudad, se asimilaron generando opinión, sentido crítico y creativo en esta población así como entender que el trabajo en equipo es importante para las mejoras de la comunidad. Además se comprueba la alegría de ser partícipes en la construcción de propuestas urbanas. Definitivamente los aportes de este grupo deben ser escuchados y considerados, se deben hacer mayores esfuerzos por parte de los profesionales, organismos e instituciones para sensibilizar a los niños, niñas y jóvenes en los temas mencionados e integrarlos en propuestas específicas para que contribuyan con su opinión.

Se sugiere seguir realizando talleres en escuelas, colegios y comunidades del país. Talleres para preparar, compartir y recopilar ideas de los usuarios más pequeños de la ciudad, tarea que debe incorporarse fuertemente en nuestra región, con tanta desigualdad social y desintegración. Tarea que debe hacerse desde los gobiernos locales y diversos organismos involucrados de manera que se difunda fuertemente este proceso de sensibilización y educación en los niños y jóvenes. El grupo Somos Aldea de Chile expone en su página web (<http://www.somosaldea.org/que-hacemos>), disponible en los años 2015 y 2016, un objetivo común con lo que se presenta en este proyecto, el cual señala que el objetivo de estos talleres es crear instancias para aprender a observar el entorno críticamente, es decir, generar capacidades en las personas para pensar de

manera informada los espacios que habitamos y activar el derecho a tener una voz sobre su diseño y construcción. Se constituyen como instancias de sensibilización, aprendizaje y empoderamiento para grupos que son o serán sujetos de proyectos de renovación urbana, de nueva infraestructura pública o como parte de una actividad formativa en el contexto escolar, universitario o comunitario. A través de actividades creativas de análisis del ambiente construido se alzan las aspiraciones sobre los lugares en que vivimos colaborando a generar más activistas del espacio.

Nos asombraríamos de las nuevas ideas que este grupo propone y que dejamos pasar los adultos, acciones que deben tratarse con seriedad. Para esto se realizan esfuerzos por parte de muchas agrupaciones de profesionales que luchan fuertemente tanto a nivel nacional como internacional en el campo de la educación de la Arquitectura para Niños con el fin de insertar este tema en el curriculum formal escolar, de intercambiar experiencias entre profesionales al respecto, lo cual ayudaría a hacer más cercanas y participativas las temáticas y llegaría a una mayor parte de la población de niños y de juventud, “La educación correcta consiste en despertar en el niño lo que hay en él, ayudarlo a desarrollarse y encaminar ese desarrollo en determinado sentido” (Vygotsky, 1999, p. 44)

Se debe educar para la construcción de espacios que permitan la vivencia humanizada en una ciudad, donde todos los temas mencionados inciden en una arquitectura comprometida con el desarrollo social, con la justicia social que se relaciona directamente cuando se respetan los derechos básicos de los niños y de las niñas, como lo indica la Convención sobre Los derechos del niño y la niña de las Naciones Unidas de 1989 entre muchos otros derechos, específicamente el respeto al derecho a ser oídos y a expresar su opinión, a ser integrados (Defensa de los Niños Internacional de Costa Rica, 1989). Es imperante y necesario incorporar a este grupo en las tomas decisiones urbanas desde tempranas edades haciéndoles partícipes en forma inclusiva porque todos somos parte de la ciudad, estas experiencias realizadas así lo reflejan y lo demandan, como también lo reafirma Francesco Tonucci, psicopedagogo más conocido como Frato en su obra “La ciudad de los niños, un nuevo modo de pensar la ciudad” de 2015:

*...dar a los niños un papel de protagonistas, concederles la palabra, permitirles que expresen sus opiniones y colocarnos, nosotros los adultos, en la actitud de escuchar, de deseo de comprender y de voluntad de tener en cuenta lo que los niños dicen... Hacer hablar a los niños no significa pedirles que resuelvan los problemas de la ciudad. Significa, en cambio, aprender a tener en cuenta sus ideas y sus propuestas.* (Tonucci, 2015, p. 173)

## Anexo 1

***Entrevista realizada a los niños inscritos en el curso de ARQUI-TICOS en el año 2016 por el periódico costarricense La Nación.***

[http://www.nacion.com/vivir/tendencias/Ninos-quieren-espacios-publicos-diversidad\\_0\\_1560044021.html](http://www.nacion.com/vivir/tendencias/Ninos-quieren-espacios-publicos-diversidad_0_1560044021.html)

## Referencias

Defensa de los Niños Internacional, sección Costa Rica, (1989). *Convención sobre Los Derechos del Niño y la Niña*. San José de Costa Rica: DNI COS.



- Dusapin, J. (2016). El aprendizaje de la mirada. *Habitar*, 88, 56-59.
- Escala. (Eds.) (s.f.). *La ciudad de los niños y las niñas*. Recuperado de [http://www.revistaescala.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=213:la-ciudad-de-los-ninos-y-las-ninas&catid=60:educacion&Itemid=93](http://www.revistaescala.com/index.php?option=com_content&view=article&id=213:la-ciudad-de-los-ninos-y-las-ninas&catid=60:educacion&Itemid=93)
- Gutiérrez, A. M. (2007). Diseñando, arquitectura como educación. *Escala: Arquitectura Latinoamericana*, 214, 20-24.
- Martín-Baró, I. (2004) *Acción e ideología: Psicología social desde centroamérica*. San Salvador: UCA editores.
- Räsänen, J. (2014). Space, time, movement. *The abc of architecture: Basics Concept*, 2, 29-33.
- Subirats, M. (2007). Ciudades educadoras: Un proyecto cargado de futuro. *Participación Educativa*, 6, 51-59.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños, un nuevo modo de pensar la ciudad*. Barcelona: GRAÓ.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América

## Breve CV de la autora

### Ximena C. Pizarro

Licenciada en Arquitectura, estudios en Universidad de Costa Rica y Universidad de las Ciencias y el Arte. Gestora y Productora de Actividades Culturales. Nace en Concepción Chile 1963 con nacionalidad actual costarricense. Ex miembro de la Junta Directiva del Colegio de Arquitectos de Costa Rica (Período 2008-2010 y 2014-2016) con el puesto de secretaria. Actualmente Coordinadora de la Comisión Espacio Construido y Niñez Costarricense del Colegio de Arquitectos de Costa Rica. Representante Oficial del Work Program Architecture & Children de la Unión Internacional de Arquitectos UIA. Gestora del Grupo A.N.D.A. Arquitectura y Niñez de América. Gestora de ARQUITICOS de Costa Rica. Presidenta de Grupo DIAR (Diseño Industrial y Arquitectura). Arquitecta por Costa Rica del Grupo Costa Rica Natural Design, empresa desarrolladora de proyectos de arquitectura (España – Costa Rica). Directora Ejecutiva Grupo Ticotíteres de Costa Rica agrupación cultural y artística dedicada a temas de la niñez y la juventud costarricense desde 1990. ORCID ID: 0000-0003-0031-9372. Email: xcpizarro@gmail.com.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Arquitectura Colaborativa. Una Aproximación al Tema a Través de 4 Casos

### Collaborative Architecture. An Approach to the Topic Through 4 Cases

### Arquitetura Colaborativa. Uma Abordagem para o Problema Através 4 Casos

Javier Samaniego \*

Universidad Nacional de La Plata

En este escrito propongo aportar a la generación de enfoques alternativos sobre la arquitectura como práctica pedagógica en ámbitos extradisciplinares. A partir de mi experiencia como educador popular, analizaré el desplazamiento de la arquitectura en dirección a las artes, para el abordaje de problemáticas sociales y territoriales. Para ello, tomaré 4 casos de talleres destinados a niños, adolescentes y comunidades vulnerables y señalaré algunos aspectos relevantes para esbozar un cuerpo de ideas al que llamaré Arquitectura Colaborativa. Este último concepto es entendido como una producción relacional entre la arquitectura y el arte con la comunidad. Una serie de modelos de intercambio e implicación participativa capaces de dar nuevas formas discursivas en torno a la arquitectura. Transformando el rol de la comunidad en la producción del espacio, con el potencial de replicarse a otras realidades. En la primera parte definiré algunas ideas rectoras, en la segunda expondré los casos, en la tercera y última arribaré a algunas conclusiones.

**Descriptor:** Arquitectura, Arte, Espacio, Comunidad, Participación.

In this paper, I propose to contribute to the generation of alternative approaches on architecture as pedagogical practice in interdisciplinary domains. From my experience as a popular educator, I will analyze the displacement of architecture toward the arts, at the service of certain social problems. To do this, I will take 4 cases of workshops designated to children, adolescents and vulnerable communities and I will point out some relevant aspects to outline a body of ideas that I will call Collaborative Architecture. Understood this as a Relational production between architecture and art with the community. A series of models of exchange and participative involvement capable of giving new discursive forms of architecture. Transforming the role of the community in the production of space, with the potential to replicate to other realities. In the first part I will define some guiding ideas, in the second part I will explain the cases, in the third and last I will arrive to some conclusions.

**Keywords:** Architecture, Art, Space, Community, Participation.

---

\*Contacto: [javiersamaniegog@gmail.com](mailto:javiersamaniegog@gmail.com)

Neste artigo proponho a contribuir à geração de abordagens alternativas a arquitetura como prática pedagógica em áreas extra disciplinares. Da minha experiência como educador popular, vou analisar a deslocação da arquitetura em direção às artes, para a abordagem os problemas sociais e territoriais. Para fazer isso, tomarei 4 casos de oficinas para crianças, adolescentes e comunidades vulneráveis e assinalarei alguns aspectos relevantes para delinear um corpo de ideias ao que chamam Arquitetura Colaborativa. Este último conceito é entendido como uma produção relacional entre arquitetura e a arte com a comunidade. Uma série de modelos de intercâmbio e envolvimento participativo capazes de dar novas formas discursivas em torno da arquitetura. A transformação o papel da comunidade na produção do espaço, com o potencial para ser replicado a outras realidades. Na primeira parte definirei algumas ideias orientadoras, na segunda exporei o caso, na terça e última arribaré a algumas conclusões.

**Palavras-chave:** Arquitetura, Arte, Espaço, Comunidade, Participação.

## La Arquitectura no es solo cosa de arquitectos

La arquitectura es un cuerpo de ideas, metodologías y prácticas que se proponen abordar y dar respuestas al problema del hábitat humano. Es considerada desde múltiples perspectivas y escuelas de pensamiento. Algunas se centran en el estudio del objeto arquitectónico, poniendo el foco en sus características físicas, espaciales, estéticas y materiales. Produciendo distintas valoraciones, categorizaciones y catalogaciones. Otros a su vez, la ven como una mercancía sujeta al intercambio y sometida al juego inmobiliario y *marketinero* de moda. Otros, en cambio, la entienden como un proceso dialéctico en el marco lucha de clases sociales. Reflejo de procesos políticos, económicos y culturales. Si bien existen posicionamientos enfrentados como resultado de disputas ideológicas, el punto está en que la arquitectura estuvo y está mostrada únicamente desde el ojo de la disciplina. Nadie duda de que el aprendizaje sobre espacio sea un tema que le compete a cualquier sujeto, sin embargo, la arquitectura termina siendo un tema solo de arquitectos. La sociedad, acostumbrada a verla desde el ojo monopolístico de la disciplina, la mira con lejanía. A contrapelo, artistas, arquitectos, colectivos y organizaciones plantean un abordaje contra-hegemónico desde las artes colaborativas, la militancia territorial, la educación popular y la educación por el arte. Acercando la arquitectura al resto de la comunidad. Partiendo de este enfoque propongo una forma de encarar el tema a partir de mi experiencia docente y como artista en espacios extra-disciplinares. El objetivo es contribuir al acceso libre a la formación en temas arquitectónicos, urbanos y artísticos para el resto de la comunidad no-disciplinar. Con esto logro formalizar un testimonio de la arquitectura surgido en la informalidad.

A continuación, expongo algunos lineamientos conceptuales y los 4 casos mencionados a fin de abrir el tema y delinear algunas pautas para seguir pensando y replicar en otros lugares. Con este artículo no busco develar algo que no se haya practicado/pensado, pero si identificar algunas coincidencias desde donde hilvanar un enfoque expandido de la arquitectura.

## 1. Fundamentación teórica

*Lo colaborativo, lo transdisciplinar, lo híbrido y lo relacional*

En los últimos tiempos las problemáticas de la arquitectura han encontrado interlocución en el campo de algunas experimentaciones artísticas. Quisiera señalar el rol específico de algunas prácticas artísticas que, en el actual panorama, se afirman en el centro de los conflictos en los que focalicé mi atención sobre este tema. Es significativo entonces mencionar las artes colaborativas. Me interesa señalar los diferentes grados de implicación que existen entre artistas y la comunidad. Con la intención producir prácticas sobre el espacio y el territorio a comunidades específicas. Numerosos trabajos han abordado experiencias colaborativas, entre ellas el trabajo de Garrido (2009), Del Río Almagro y Collados Alcalde (2013), Claramonte (2012). Todos sostienen que, si bien existen tipos de implicación y coautoría en propuestas no colaborativas, en estas prácticas, se posibilitan nuevas formas discursivas de subjetividad e identidad. Las prácticas resultantes conciben al espacio como un sistema complejo productor de relaciones sociales capaces de construir marcos de trabajo cooperativos y organizaciones diversas constituyendo un campo hibridizado entre el arte, la política y la organización comunitaria. Del Río Almagro y Collados Alcaide (2013) dicen:

*En las prácticas artísticas colaborativas, tanto artistas como comunidad, se desprenden nuevos modos de hacer, nuevos modos de relación, generando formas insólitas de sociabilidad, modelos de mediación, participación y formas heterogéneas de asociación e interacción. La capacidad de establecer redes de trabajo, de instaurar vínculos, complicidades y de explorar nuevas formas operativas, en las que el tejido social quede implicado, como parte integrante del proceso artístico. (p. 17)*

Otro rasgo que resulta interesante para pensar la arquitectura es su dimensión relacional. Como horizonte teórico para pensar una obra no como hecho físico espacial, sino como un proceso el marco de un universo de relaciones sociales que se despliegan y se nutren del contexto de la arquitectura. Una obra entendida desde un punto de vista relacional se extiende más allá de su forma material/física/espacial y se transforma en posibilidad de aglutinación. Bourriaud (2007) dice además que los artistas proponen como obras de arte: 1. momentos de lo social, 2. objetos productores de lo social. No utiliza un marco relacional definido a priori para obtener principios de producción. En este sentido, Bourriaud dice que el arte está hecho “de la misma materia que los intercambios sociales” (p. 49) y ocupa un lugar específico en la producción cultural. Supera su simple presencia en el espacio; se abre al diálogo, al intercambio y a la transformación.

Así, la arquitectura llevada a lo colaborativo y lo relacional convoca al intercambio desde la perspectiva centrada en la transversalidad de los saberes sobre el espacio. Se busca lo aglutinador de la arquitectura y la construcción de relatos situados. Con la posibilidad de producir intercambios en los casos que amerite. Fortaleciendo conocimientos y habilidades mediante experiencias simples en vinculación con el espacio cotidiano.

La obra arquitectónica no solo es concebida como un objeto físico, sino como una experiencia estética y ética en el marco de tensiones sociales y políticas. En este sentido se considera a la sociedad como su motor. En ella existe una fuerza potencial capaz de gestar respuestas locales creativas y construir otros modos particulares de observación, discusión, representación del espacio arquitectónico y urbano de una manera cabal. Sobre eso García Canclini (1999) dice: “las ciudades no son sólo un fenómeno físico, un

modo de ocupar el espacio, de aglomerarse, sino también lugares donde ocurren fenómenos expresivos que entran en tensión” (p.72). De esta forma, la negociación y el conflicto son constituyentes en este proceso, así como también los modos de practicar y significar al espacio. En este espacio (privado y público) se producen entonces instancias de enunciación, las cuales pueden interpelar al orden de cosas hegemónico

## **2. Métodos y resultados**

Este análisis sintetiza los últimos 10 años de trabajo como docente de Arte y Arquitectura en ámbitos no disciplinares: en el Hogar de Niños Rayuela; la Escuela de Ciegos N° 515; el Consejo de Integración para personas con Discapacidad de La Plata y el Centro de Asistencia Familiar de la Villa 31 del barrio de Retiro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En cada caso hubo una constante revisión y ajuste de estrategias pedagógicas de acuerdo a las diversas problemáticas. Las consignas de trabajo son flexibles y genéricas admitiendo particularidades y emergentes que surgieron en su desarrollo.

### ***2.1. Caso 1: Pequeños arquitectos***

Hogar de Niños Rayuela, La Plata (Buenos Aires).

Duración de 2007/2015

Centro de día de Rayuela. Es una ONG que tiene como destinatarios a Niños con causas asistenciales. El mismo tiene una doble modalidad: 1) Hogar convivencial: residen niños con causas asistenciales bajo la tutela de un Juez de Menores. 2) Centro de día: asistencia diaria a niños y familias residentes en los alrededores. Desde la Institución se aborda la situación integral del niño trabajando líneas de acción de acuerdo al caso y la problemática.

El taller Pequeños arquitectos surge como iniciativa propia a la institución para trabajar con los niños que la integran y se planteó, en sus inicios, como actividad recreativa a partir de una serie de encuentros lúdicos, salidas, meriendas, festejos, etc. El grupo compuesto por 12 niños de entre 6 y 13 años, de los cuales muchos de ellos son hermanos.

#### *Metodología*

El taller se estructura a partir de módulos.

- Percepción espacial: A partir de diferentes disparadores, proceso de experimentación sobre la cualidad del espacio cotidiano: la escuela, la plaza, la casa. Registros. Lo tangible y lo intangible. Percepción espacial
- Abstracción espacial: Reconocimiento del espacio como construcción mental. Imágenes mentales espaciales. Los sueños, las fantasías. La escala mental y la escala humana. Memoria sensorial. Iconografías, símbolos espaciales.
- Cartografías arquitectónicas/urbanas: Juego de escalas. Lo gigante y la miniatura. Construcción de dispositivos cartográfico. Juegos con uso de mapa. Recorridos mapeados.

- Espacio de reflexión infantil: Charlas, Cines debate, Documentales. Usos y obstáculos.

Estas consignas retoman algún tema específico de la Arquitectura cruzado con temas de interés de los niños. Las mismas paulatinamente incorporaron una mayor complejidad. El arte y su potencial hibridación de enfoques, lenguajes y técnicas de representación del espacio. A través de distintas actividades, se estudió el barrio y la ciudad. Se produjeron registros, propuestas, intervenciones en el barrio. Finalmente se armó una mesa de debate infantil. Se abordaron conflictos surgidos en la movilidad peatonal y el uso del espacio público.

## ***2.2. Caso 2: Ciudad invisible***

La Plata (Buenos Aires)

Duración: 2011/2012

Equipo: Director Arq. Javier Samaniego García; Codirector Mg. Arq. Laura Aon; Becarios: Federico Ortiz (FAU-UNLP) y Debora Fulco (FAU-UNLP), y Talleristas Docentes: Arq. Natalia Colantonio, Arq. Mariana Navarrete, Arq. Evangelina Fileni, Arq. Valeria Trapani, Celina Basualdo y Arq. Victoria Schiaffino (FAU-UNLP)

Identificación del/los destinatarios: Alumnos y Egresados de la Escuela N° 515 para Ciegos y Disminuidos Visuales, Gonnet, La Plata. Buenos Aires, Argentina. Su convocatoria incluye a los partidos de La Plata, Berisso, Ensenada, Brandsen y Berazategui. Asisten 200 alumnos ciegos y disminuidos visuales entre 3 y 18 años. Existe una gran diversidad en relación a las patologías visuales y derivadas. En esta institución se aprenden herramientas de autovalimiento: lectura y escritura en braille, educación física, manejo de bastón, etc.

Ciudad Invisible surge como una investigación acerca de la dimensión intangible de la arquitectura. Nace como un proyecto de un curso de posgrado de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata. Compuesto por una serie de ideas entorno a la percepción no visible del espacio, como intento de aportar a la reflexión de los límites de la disciplina. O, mejor dicho, la migración de la arquitectura a ámbitos y experiencias no-disciplinares. Con la intención producir obras de arquitectura en articulación con las artes engendrando un terreno inédito.

### *Metodología*

Los objetivos metodológicos incluyen:

- Construir un plan de lectura cartográfica a partir del tacto, el sonido y el olfato para el análisis del espacio en distintas escalas (mental, humana, arquitectónica, barrial y urbana).
- Desarrollar metodologías de participación orientadas a identificar la percepción y representación invisible del espacio público.
- Mapear la movilidad, el uso del espacio público y el nivel de accesibilidad de la comunidad no-vidente.

Fase 1:

- Invitación: Abierta a instituciones que abordan la problemática de la ceguera. Armado de sitio virtual de divulgación del proceso, participación, información, comunicación y debate.
- Encuadre y comunicación: Organización y encuadre con instituciones co-participantes y Unidades académicas.
- Convocatoria: Para aspirantes a talleres de debate, utilizando canales de comunicación virtual, medios de comunicación.
- Taller de Debate: Debate de los temas significativos en el uso no-vidente de la ciudad.
- Trabajo de Campo: Recorridos urbanos exploratorios.

Fase 2:

- Taller diseño: Identificación áreas, focos, ejes, itinerarios del casco fundacional. Identificando su percepción a través de experiencias sensibles.
- Formulación de Propuestas: Espacios de recreación. Itinerarios olfativos, táctiles.
- Formación: Capacitación en Manejo de técnicas de comunicación y expresión para no videntes.
- Inclusión de la población no vidente en la participación Diseño Urbano Multisensorial (DUM).
- Trabajo de Campo: Itinerarios.

Fase 3

- Intervenciones: Murales, intervenciones y diseño de elementos de arte urbano audio táctil. Intervenciones urbanas, estables y efímeras (recorridos sensoriales y perceptivos)
- Evaluación y Monitoreo: Reuniones, supervisión de casos.
- Muestra de los resultados: Proyecto de inclusión y plan de actividades. Difusión de material en gacetilla impresa y en braille.

Se construyeron una serie de dispositivos espaciales multisensoriales y algunas consideraciones sobre la intangibilidad de la arquitectura. Con una doble intención, por un lado, para el señalamiento de las barreras arquitectónicas que atraviesa la población no-vidente y por el otro, para proveer la experiencia urbana por medio del olfato, el tacto y el audio.

Ciudad Invisible dio como resultado una vasta producción de obras visuales y audiovisuales. Proyectos habitacionales, equipamiento y espacio público, itinerarios urbanos temáticos. Dibujos, escrituras en braille, cartografías, maquetas, fotos y videos. Exposiciones y asistencias a encuentros destinados a debatir sobre temática de la educación por el arte, discapacidad y arquitectura. Con la intención de invitar a la participación directa de la población no-vidente en la toma de decisiones sobre la calidad



táctil, sonora y olfativa de los espacios de la arquitectura y la Ciudad. Dar el lugar para que la percepción invisible se haga presente, generando el espacio y las condiciones para enunciarla.

### **2.3. Caso 3: GAYA- Galería de Arte y Arquitectura**

Dirección de Integración para Personas con Discapacidad. La Plata (Buenos Aires).

Duración: de 2007-2017

Dirección de Integración. Es una institución que aborda la problemática de la discapacidad mental. Se dictan talleres laborales, educativos y artísticos. Atención psicológica, asistencia familiar y demás actividades recreativas y de integración. Las patologías mentales trabajadas son psicosis, esquizofrenia, autismo, retraso mental leve y moderado. Los integrantes de GAYA, provienen de distintos sectores de región de la ciudad de La Plata. En algunos casos, desarrollan una vida autónoma y otros necesitan ser acompañados por un familiar o acompañante terapéutico. En todos los casos, existen largas historias de institucionalización en lo referido a la salud, a la educación y la gestión de becas, pases de transporte, etc. Existe un total desconocimiento acerca de las posibilidades que un discapacitado tiene para desenvolverse. Las personas con discapacidad reciben un mensaje descalificador y una mirada compasiva. En muchos casos son conscientes de las injusticias y obstáculos que atraviesan cotidianamente.

El Taller GAYA es un espacio de reflexión y debate de Arquitectura. Su objetivo principal es construir un espacio especializado en formación y de divulgación sobre Arte contemporáneo y la Arquitectura para personas con discapacidad. En este sentido se trabaja con una lógica que articula cuerpos teóricos provenientes de distintas disciplinas y en solidaridad con las artes. Por medio de actividades y aproximaciones a la arquitectura con absoluta libertad de expresión, a tal punto de que no parecer a lo que comúnmente llamamos arquitectura. La producción de GAYA pone el acento en aquellas producciones sobre la arquitectura que por incoherentes, incorrectas e impropias quedaron por fuera de lo que se llama "arquitectura". Sus obras además de testimoniar experiencias sensibles con espacio, son escrituras en sí misma y emancipadas del correlato proyectual. Posibilitan formas discursivas nuevas. Productoras de conocimiento a sobre en un marco de intercambios de diversidades sensibles.

#### *Metodología*

- Taller de Arquitectura: Taller de contenidos Arquitectónicos. Encuentros semanales. Proceso de 3 Fases. 1) Registro del espacio, recorridos, observación. 2) Desarrollo de temas. Investigación sobre la arquitectura contemporánea local platense. 3) Proyectos y propuestas. 4) obras colectivas-instalaciones artísticas.
- Galería: Lugar de exhibición permanente y transitoria.
- Colectivo de Arte: Proceso de construcción de una identidad colectiva. Manifiestos, escritos y acciones en el marco de un proceso de fortalecimiento del grupo como colectivo de arquitectura sin arquitectos.
- Trabajo Colaborativo: Convocatoria a artistas locales interesados en la Arquitectura. Valeria González (fotografía) Francisco Sendra (Teatro) Juan

Castiglione, Gonzalo Cuadrado, Federico Ortiz (Audiovisual), Silvina Cavallaro (cerámica), y Leonardo Gauna (Artes Plásticas-Ilustración).

- Exhibiciones: De manera rotativa tomamos un artista, una disciplina artística y una obra de Arquitectura. Trabajamos un determinado período de investigación para luego hacer propuestas y exhibimos los resultados.

#### **2.4. Caso 4: Arquitectura barrial**

TURBA-Taller de Urbanismo Barrial, Villa 31 y 31 Bis. Buenos Aires.

Duración: 2009/2017

Equipo: Diego Danei, Julia Ramos, Pablo Vitale, y Javier Samaniego García.

TURBA es un colectivo artístico que se propone generar instancias participativas de reflexión sobre la arquitectura en las villas. Se aborda el espacio desde su escala barrial y una perspectiva social atravesada por una mirada comunitaria. Para ello se pone el foco en la relación que el espacio tiene con sus bases culturales en un marco de lucha política.

El Taller. Se desarrolla el taller desde el año 2009 destinado a jóvenes y adolescentes en la Villa 31/31 bis –emplazada en el barrio de Retiro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires– en donde se llevan adelante diversas actividades tendientes a visibilizar la existencia del barrio como parte de la ciudad y promover su apropiación por parte de la comunidad. La línea de trabajo preponderante es la producción de una cartografía popular que constituye una forma de representación del territorio a partir de una amplia batería de recursos artísticos, arquitectónicos y sociológicos. Se ha realizado un Mapa Abierto en donde converge toda la información relevada por el equipo de adolescentes participantes a partir de distintas estrategias. Se llama Abierto porque al igual que es territorio es susceptible de ser modificado y transformado conteniendo los aportes de cada persona o colectivo que desee participar. La idea de Mapa Abierto responde justamente a la apertura o permeabilidad respecto a las observaciones y apropiaciones de los usuarios/comunidad y a una perspectiva que concibe al espacio de naturaleza dinámica y en permanente construcción.

Para llegar a este Mapa Abierto, el proceso de trabajo se puede clasificar en tres etapas. Un primer momento de familiarización de los adolescentes con las distintas herramientas y conceptos urbanísticos y cartográficos a través de distintas actividades. En este marco se trabajó alrededor de dimensiones metodológicas y teóricas para la planificación de los barrios en sus diferentes escalas: cuadra, manzana, barrio, ciudad, regional, metropolitano, provincial, nacional. Un segundo momento de corte experimental en donde se exploraron aspectos ligados a la morfología y la representación urbana y un tercer bloque centrado en el relevamiento de información para la confección del mapa. Y un tercer momento de puesta a prueba en donde este mapa circuló por numerosas organizaciones, centros culturales y comunitarios, espacios educativos, etc., en donde se compartió el mapa y se realizó un taller a fin de ponerlo a revisión y nutrirlo de las opiniones, sugerencias, observaciones y aportes de las personas que participaron en cada encuentro. Con este fin se realizó un taller de urbanismo barrial a cargo del equipo de TURBA en cada espacio a fin de volcar los emergentes (sugerencias, correcciones, modificaciones y nueva información) en el *mapa abierto* para ir cobrando nuevas configuraciones conteniendo la subjetividad y la perspectiva espacial de los distintos actores participantes.

### *Metodología*

El taller se organizó a en 2 grandes momentos.

#### *Momento 1. Taller de Arquitectura y mapas*

- Fase 1. Diagnóstico y exploración de la escala barrial:
  - ✓ Conocimiento y familiarización con los conceptos y las técnicas de la elaboración de cartografías.
  - ✓ Identificación de los trayectos cotidianos. Usos, sensaciones, percepciones.
  - ✓ Relevamientos. Identificación de zonas importantes para la vida social y comunitaria de los habitantes del barrio (centros culturales, comunitarios, educativos, políticos, comedores, ferias, etc.), los puntos que dan sentido de pertenencia e identidad y finalmente la identificación de problemas en relación al hábitat que atraviesan los habitantes de la Villa.
  - ✓ Trabajo final: mapeo colectivo
- Fase 2. Escala urbana, de la sistematización y de la selección de ejes temático:
  - ✓ Actividades destinadas a explorar la escala urbana (reflexionando sobre los usos, trayectos y recorridos, las intersecciones con el barrio, los muros físicos y simbólicos existentes entre el barrio y la ciudad “formal”, etc.)
  - ✓ Mapeos de la relación entre el barrio y su inserción urbana.
  - ✓ Selección de ejes temáticos
- Fase 3. Elaboración y sistematización de mapas:
  - ✓ Generación de imágenes, materiales audiovisuales y objetos que dieron cuenta de las distintas facetas abordadas por el proyecto.
  - ✓ Cartografías, materiales gráficos y audiovisuales.

#### *Momento 2*

- Mapeos itinerantes: Jornadas de mapeo y armado del Mapa Abierto. Sistematización y divulgación.
- Capacitación en Urbanismo Barrial, con el título de Cartógrafo Popular.
- Laboratorio Audiovisual Villero: Acciones artísticas, proyectos audiovisuales, talleres de formación en fotografía, cine y artes combinadas desde la villa para el resto de la ciudad.
- Mesa por la Urbanización infantil y adolescente: Encuentros de debate sobre la urbanización de las villas y el rol de los niños y adolescentes en el proceso de urbanización de Villas que se viene desarrollando.

La formación en arquitectura a los adolescentes de la villa posibilitó un reconocimiento y una valoración positiva por parte del resto de la comunidad al grupo adolescente. En

este sentido, se identificaron de nuevas problemáticas espaciales y por el otro como un motor de diálogo para el reconocimiento de la población adolescente en la autogestión de la Villa. La práctica cartográfica es considerada como estrategia de formación de deseo (Rocha, 2014).

### 3. Discusión y conclusiones

En este escrito pretendo vincular cuatro prácticas educativas bajo el concepto de arquitectura colaborativa. Entendida esta como un concepto relacional, manifestado en prácticas educativas/artísticas al servicio de problemáticas socio-territoriales. En un marco que fluctúa entre la formalidad y la informalidad. Si bien las prácticas analizadas poseen problemáticas diferentes, pueden señalarse algunos puntos en común. En cada una de las experiencias comparadas existe una oscilación teórico-metodológica entre el arte colaborativo y la educación popular. Apoyados en una pedagogía que considera al sujeto como un factor clave para la orientación comunitaria. Motorizada por vínculos de compromiso, correspondencia y ayuda mutua.

Todos los casos han sido fructíferos en varios aspectos. Se logró una inserción al interior de cada institución, así como entre las instituciones de la comunidad. Asimismo, ha establecidos lazos de colaboración con colectivos, artistas e instituciones con temas afines produciendo intercambios, aportes y acciones en común.

Otro rasgo transversal a todas las experiencias puede verse en la generación de un conocimiento hibridado entre la arquitectura, las artes plásticas, visuales y audiovisuales como resultado de una permanente migración. En este sentido, las obras resultantes salen de la convención de la representación arquitectónica tradicional. Una obra de arquitectura colaborativa no es fiel ni a las técnicas de representación, ni responde a un estilo puro. Por ejemplo, en el caso de TURBA, la estética del mapa es resultado de un consenso y responde a una estrategia comunicativa que busca impactar al interior de su comunidad. Saliendo de las convenciones de los mapas oficiales. En GAYA como en Pequeños Arquitectos ocurre algo similar. Las obras se alejan de la representación tradicional de la arquitectura para acercarse a las artes plásticas.

Para el caso de Ciudad Invisible, la situación se radicaliza porque la percepción táctil, auditiva y olfativa del espacio condujo al uso de herramientas, técnicas y materiales distintos a los que comúnmente se usan para representar la arquitectura.

Todas estas experiencias se contraponen a la idea totalizadora que subyace en el conocimiento disciplinario y en sus discursos institucionalizados. La arquitectura colaborativa entonces se construye desde la diversidad y busca fortalecer en cada caso identidades situadas. En este sentido, la identidad se activa en el momento en que un grupo social recupera, ante diversas circunstancias, la capacidad de “auto-identificarse” y “autocomprenderse”. Sobre esto, Brubaker y Cooper (2001) dicen

*la identificación no requiere un identificador específico; puede ser penetrante e influyente aunque no se realiza por personas o instituciones discretas y específicas” (p.46), a su vez, la autocomprensión “se trata de un término disposicional que designa lo que podría llamarse “subjetividad situada”: el propio sentido de quién es uno, de la propia locación social. (p. 47)*

Para concluir amplió la escala del problema. La ciudad capitalista y su constante violación de derechos ciudadanos. Dejando como huella la enorme cantidad de

comunidades vulnerables. Por ello y considerando los casos analizados, la formación en temas vinculados a la arquitectura y al urbanismo es fundamental para fortalecer la autogestión y participación comunitaria en instancias de mayor escala. Este enfoque alternativo al que llamo “arquitectura colaborativa” por encontrarse en vinculación con prácticas artísticas colaborativas, engendraron nuevas formas discursivas de la arquitectura. Otorgando un nuevo rol de las comunidades implicadas en la producción y representación territorial. Pudiendo generar otras instancias y replicarse a otros grupos con similares características o no.

Como planteo en el inicio del artículo, no pretendo develar algo que no esté practicándose. Afortunadamente tanto en la escena local como la internacional existen ejemplos que hacen aportes significativos en relación a este tema. Considero que es fundamental producir intercambios y acciones que permitan interpelar la frontera entre lo que es y no es la arquitectura. Queda mucho por pensar y hacer.

## Referencias

- Bourriaud, N. (2007). *Estética relacional*. Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECTP*, 7, 30-67.
- Claramonte, J. (2012). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Universidad de Salamanca Ediciones.
- Del Río Almagro, A. y Collados Alcalde, A. (2013). Modos y grados de relación e implicación en las prácticas artísticas colaborativas. Relaciones fluctuantes entre artistas y comunidades. *Creatividad y Sociedad*, 20(3), 1-24.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós
- Garrido, A. (2009). *El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas*. Recuperado de <http://www.ub.edu/hstrebalsocial/>
- Rocha, E. (2014). *Hacia una geografía comunitaria. abordajes desde la cartografía social y sistemas de información geográfica*. Pelotas: Universidad de Patagonia-CONICET.

## Breve CV del autor

### Javier Samaniego

Artista, arquitecto y educador popular. Se desempeña como docente en las materias Planificación Territorial y Teoría (Facultad de Arquitectura y Urbanismo-Universidad Nacional de La Plata). Es tesista de la Maestría de Paisaje Medioambiente y Ciudad (FAU – UNLP) y becario de la Academia Nacional de Bellas Artes. Ganó diferentes premios, becas y participó tanto en eventos artísticos (muestras, exposiciones, festivales) y académicos (congresos, encuentros, jornadas). Es Director de GAYA (Galería de Arte y Arquitectura) La Plata – Buenos Aires. Integra el colectivo de Arte y Cartografías TURBA V31 (Taller de Urbanismo Barrial Villa 31, CABA). Es devoto e investigador del Mito de Hígado García. ORCID ID: [orcid.org/0000-0003-2983-9160](http://orcid.org/0000-0003-2983-9160). Email: [javiersamaniegog@gmail.com](mailto:javiersamaniegog@gmail.com)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## El Enfoque del Derecho al Hábitat en la Educación Formal de Galicia

### The Right to Habitat Approach in the Formal Education of Galicia

### A Abordagem do Direito ao Habitat na Educação Formal da Galicia

Xosé Manuel Rosales <sup>1\*</sup>  
Soledad Bugallo <sup>2</sup>  
Marta Casal <sup>2</sup>  
Lucía García-Cernuda <sup>2</sup>  
Juan A. Ortiz <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Colegio de Arquitectos de Galicia. <sup>2</sup>Arquitectura Sin Fronteras Galicia

El artículo aborda la experiencia de trabajo conjunto dentro del *Plan Proxecta* entre *Arquitectura sen Fronteiras*, una Organización No Gubernamental, y el *Proxecto Terra*, del Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia. Se amplía conceptualmente la acción conjunta en los centros educativos a través de la visibilización, reconocimiento, apropiación, transformación y reflexión en torno a las diversas realidades y la vindicación de la "justicia social" mediante el fomento de la acción significativa y participativa del alumnado empleando sus propios saberes y conocimientos. Esta articulación de la mirada socioafectiva significativa y situada forma parte de la transformación real de la realidad del hábitat.

**Descriptores:** Hábitat, Educación, Género, Derechos humanos, Arquitectura.

The article tries to approach the experience of joint work within the *Plan Proxecta entre Arquitectura sen Fronteiras*, a non-profit organization, and the *Proxecto Terra*, of the Official College of Architects of Galicia. Their jointly line of action in schools is conceptually broadened through visibility, recognition, appropriation, transformation and reflection around the various realities and vindications of "social justice" through the promotion of significant and participative actions of the students using their knowledge. This articulation of the significant and situated socio-affective gaze is part of the real transformation of habitat's reality.

**Keywords:** Habitat, Education, Gender, Human rights, Architecture.

Este artigo aborda a experiéncia de um trabalho coletivo no âmbito do *Plan Proxecta entre Arquitectura sen Fronteiras*, uma ONG, eo *Proxecto Terra*, o Colégio Oficial de Arquitectos da Galiza. Aborda-se conceptualmente a acção conjunta nos centros educativos através do reconhecimento, apropriação, transformação e reflexão sobre as diversas realidades e a reivindicação da "justiça social" através da acção significativa e participativa dos alunos utilizando os seus saberes e conhecimentos. Esta articulação de uma abordagem sócio-afectiva é parte da transformação concreta da realidade do habitat.

**Palavras-chave:** Habitat, Educação, Género, Direitos humanos, Arquitetura.

---

\*Contacto: [proxectoterra@coag.es](mailto:proxectoterra@coag.es)

ISSN: 2254-3139

[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)

[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 15 de diciembre 2016

1ª Evaluación: 2 de enero 2017

2ª Evaluación: 27 de enero 2017

Aceptado: 29 de enero 2017

## Introducción

En este artículo se quiere abordar la colaboración del *Proxecto Terra* (en adelante PT) y Arquitectura Sin Fronteras Galicia (en adelante ASFG) para trabajar en la comunidad educativa de Galicia el derecho al hábitat. Introducir el enfoque de derechos sobre el entorno que nos rodea supone la diferencia y la característica principal de nuestro trabajo educativo y es el que se desarrollará a lo largo de este texto.

Para ello presentaremos un registro de la experiencia de ASFG, dentro de la comunidad educativa, en torno al espacio y al hábitat digno y cómo se incorpora ésta en el trabajo sostenido y de gran experiencia en red del PT. Se esbozan por tanto las acciones desde una perspectiva de pedagogía crítica a través del trabajo colaborativo y transversal. Comenzaremos para ello por aproximar el encuadre de trabajo de las propuestas educativas de carácter innovador que se insertan dentro del denominado *Plan Proxecta*, en el contexto de la educación formal del ámbito territorial autonómico de Galicia, España. El trabajo conjunto ofrece una óptica ampliada del programa educativo consolidado del PT al que se incorpora el “enfoque de derechos” por parte de ASFG sobre el hábitat.

El *Plan Proxecta* es una iniciativa institucional del gobierno regional de la Xunta de Galicia mediante la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, a través de la cual diversos organismos (acción social, colegios profesionales, tercer sector, etc.) interaccionan con la comunidad educativa de cara a motivar y fomentar la innovación educativa en los centros de educación reglada de la comunidad autónoma. Se desarrolla fundamentándose en las bases competenciales que estructuran parte de los currículos educativos buscando una transversalización de las mismas, así como mediante la implementación de nuevas miradas teniendo como eje fundamental una educación en valores.

### *Proxecto Terra*

Tras años realizando una labor de innovación, el PT creado por el Colegio de Arquitectos de Galicia en el año 2000, viene desarrollando un proyecto de cooperación con la comunidad educativa a través de un programa completo de contenidos y materiales de cara a proporcionar un soporte para el análisis y comprensión del “Espacio”, entendido este como ámbito en el cual el ser humano se relaciona con su medio, donde éste se ve condicionado su perceptividad y construye parte de su cosmovisión existencial.

En este sentido, los objetivos del programa en el ámbito de la educación formal, se centran en las distintas etapas de la Educación Obligatoria –Infantil, Primaria y Secundaria– buscando una mejora de la formación del alumnado y el profesorado de Galicia sobre “las gentes, los espacios y lugares que habitamos” (Proxecto Terra, 2010, p. 1). En esa tarea, se han elaborado materiales específicos que amplían y mejoran de manera transversal los materiales ya incorporados en los currículums escolares legislativos, y se han propuesto actividades complementarias de cara a poder ofrecer alternativas para una comprensión espacial. Las ideas que guiaron esta labor desde los inicios podríamos resumirlas en: universalidad, globalidad, integración curricular, generalidad, permanencia, diversidad, experimentación, interdisciplinariedad, vivencia e interterritorialidad.



La propuesta se desarrolla segmentada en torno a los ciclos formativos, trabajando en la Educación Primaria tres escalas espacio-temporales, ajustadas a cada uno de los ciclos, 1º Ciclo: Los espacios inmediatos, 2º Ciclo: Los espacios intermedios y 3º Ciclo: Los espacios lejanos, donde el objeto es trabajar sobre el aprendizaje espacial perceptivo. En la Secundaria se proponen cuatro ámbitos de reflexión, la Arquitectura Popular, Arquitectura Contemporánea, la Identidad Territorial y por último los recientes materiales sobre el paisaje en torno al concepto de PAGUS.

Para el desarrollo de esta labor se establecieron tres vías de intervención complementarias: elaboración de unidades didácticas y materiales de apoyo, formación del profesorado y visitas guiadas de arquitectura y ciudad e intercambios territoriales que, año tras año, son ofertadas a profesorado y centros educativos de toda la comunidad autónoma.

#### *Arquitectura sin fronteras*

El trabajo de educación para el desarrollo de ASFG se articula desde el año 2010 alrededor del eje central del “derecho al Hábitat”. Este es un derecho cuya garantía implica el cumplimiento de muchos otros derechos en las dimensiones físicas, sociales, políticas y culturales que componen la vida de las personas y comunidades. Es, por lo tanto, un pilar central, una raíz desde la que poder trabajar de manera integral muchos aspectos vinculados a los derechos humanos, y también aquellos transversales y transformadores relacionados con la lucha contra la pobreza, el medioambiente, la interculturalidad, el género o las maneras de gobernanza y de participación social.

Durante los últimos años, ASFG ha desarrollado una intensa labor para impulsar esta línea educativa vertebrada sobre la base del concepto de hábitat que articula de manera holística e integral su defensa a través de un enfoque de derechos. El concepto de hábitat se encuadra dentro de una compleja e imbricada relación entre las esferas de lo físico, lo sociocultural y lo político en las cuales se aglutinan transversalmente la perspectiva de género, transculturalidad, medioambiente y enfoque de derechos. Este concepto se basa en una reconfiguración de las diversas escalas de actuación en torno a la escala humana y la ética de los cuidados. Sobre este supuesto se articulan las diversas acciones que en el plano educativo y formativo se realizan en los centros educativos y colectivos en situación de exclusión social en el área geográfica de Galicia, específicamente en el entorno del área metropolitana de A Coruña y sus hábitats precarios.

#### *Trabajo conjunto*

En el marco de este trabajo y tras exponer la labor que de manera particular ha desarrollado cada una de las entidades, procederemos a tejer diversas líneas y acciones que enmarcan parte de su trabajo conjunto correspondiente a un proceso que comienza en 2014 y se consolida en 2015 dentro del mencionado *Plan Proxecta*.

La propuesta de acción en los centros educativos nace de la necesidad de introducir en los propios procesos formativos y formadores los valores éticos en torno a la justicia social y la equidad referidos al espacio y el hábitat. Al analizar la ausencia de una visión espacial, como hemos mencionado anteriormente, por una mayor concepción de aspectos relacionados con el Tiempo en los currículos, hace que sea el trabajo sobre el Espacio como base a la estructura analítica y entroncada dentro de una labor conjunta entre entidades y comunidad educativa. A este respecto la red y el soporte de PT es fundamental para su aproximación.

A través de esta estrategia conjunta e imprescindible se aúna el proceso de difusión de los valores territoriales y de la arquitectura por parte del PT al cual se incorpora el enfoque de ASFG de visibilizar los elementos con los que convivimos en nuestro hábitat, desde el mencionado enfoque de derechos para la defensa de un hábitat digno contando con la mirada implicada de la persona (diversidad de edades y géneros) como generadora del mismo. Para ello, los partimos de una visión de la cultura como un hecho de acción social, que por tanto no ve ésta como un hecho estático sino dinámico (Díaz de Rada, 2010). Se pretende como objetivo general:

*Contribuir a mejorar el conocimiento sobre los espacios que habitamos y sobre la identidad territorial de Galicia, mediante la toma de conciencia de la implicación y responsabilidad de la ciudadanía en la construcción y puesta en valor de estos espacios.* (Proyecto Terra, 2010, p. 1)

## 1. Fundamentación teórica

### 1.1. ¿Qué es derecho al hábitat?

A nivel teórico nos basamos en la noción de hábitat, como concepto complejo y multidimensional que aglutina diversas dimensiones. Como dicen Giraldo, Bateman y García (2009),

*más allá de la ocupación física de un territorio conformado por viviendas y entorno, el hábitat constituye el referente simbólico, histórico y social en el que se localiza el ser humano de manera multidimensional: política, económico-social y estético-ambiental, actuando complejamente en una cultura determinada.* (p. 43)

Se concluye por tanto como el lugar, en el cual tanto lo simbólico como lo físico conviven y al cual haremos referencia. Es por ello que partimos de este concepto y de las implicaciones que, como soporte físico, incorpora al ser humano con sus experiencias subjetivas; evitando por tanto trabajar con espacios anónimos sino con aquellos que tienen sentido por ser escenario de sus vivencias propias (Leff, 1998).

Es preciso resaltar la necesidad de introducir el enfoque de derechos. Remarcando entre ellos el Derecho al Hábitat, reconocido en el artículo 25.1 de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos (ONU, 1948) así como en el artículo 11 del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (ONU, 1966). E incluir además la propuesta incluida dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes (Institut Drets Humans Catalunya, 2009). Por su parte, el Derecho a la Ciudad se entiende como derecho de la ciudadanía a vivir en territorios apropiados para la convivencia y ricos en usos diversos, donde el espacio y los equipamientos públicos son factores de desarrollo colectivo. Esta temática es también eje de debate constante en las últimas ediciones del Foro Urbano Mundial y del Foro Social Mundial, y cabe destacar por ello el día Mundial del Hábitat. Resaltamos a este respecto la celebración del Hábitat III, en septiembre de 2016, donde se aglutina el debate en torno a varias de las problemáticas globales que se plantean de cara a promover un hábitat digno y sostenible, en la cual se ha pretendido incorporar una revisión sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados en 2015, tras una revisión del fracaso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio fijando nuevos objetivos globales para el años 2030.

Consideramos fundamentales, entre otros, dos aportes teóricos y de enfoque sobre la construcción y definiciones de los derechos humanos y de las necesidades humanas, a la hora de trabajar con el alumnado el derecho al hábitat.

En el apartado teórico de los derechos internacionales cabe realizar una serie de matizaciones, como las realizadas por Boaventura de Sousa (2010) con respecto a la reconstrucción intercultural de los derechos humanos y su paso a una posible descolonización del saber basado en su propuesta de la ecología de los saberes. Además de esta puntualización, cabe resaltar la revisión desde el ámbito de la consideración horizontal de las necesidades y la incorporación de la noción de desarrollo a escala humana (Max-Neff, Elizalde y Hopenhayn, 2010) de cara a motivar una consideración de las propias necesidades y las relaciones sistémicas entre diversas geografías y, en nuestro caso, de las necesidades del alumnado como sujetos activos de ciudadanía real.

Se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado (Max-Neff, Elizalde y Hopenhayn, 2010).

El derecho al hábitat estructura, por tanto, el concepto del análisis de las relaciones existentes a nivel espacial y relacional a través del enfoque de derechos y vinculado con los derechos de la infancia (UNICEF, 2006) donde se articula la necesidad de trabajar este concepto en el ámbito educativo. Es básico para entender y trabajar en las causas estructurales de las desigualdades. Considerar abordarlo en el ámbito de la educación se hace, por tanto, perentorio para ASFG, posicionada desde la realidad de agente complementario a la práctica del profesorado. A este respecto, se hace preciso exponer el encuadre de la educación, entendida inicialmente para el desarrollo, hasta la actual perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global que se basa, como resaltan Mesa y Escudero (2011), en una ciudadanía crítica en sintonía con gran parte de los presupuestos teóricos que Paulo Freire inicia con su Pedagogía del Oprimido. De esta forma el trabajo de la temática del hábitat se integra en la propuesta educativa de ASFG y pasa a incorporarse a la colaboración con PT.

A este respecto, el trabajo complementario entre PT y ASFG considera la mediación entre lo objetual y lo intersubjetivo de las relaciones entre las dimensiones físicas, políticas y económicas (De Manuel, 2010) que introducen una mirada integrada del alumnado como sujeto activo y necesario y donde el profesorado actúa como mediador en los procesos de análisis y comprensión crítica del Espacio y, en particular, del hábitat. Se precisa reconocer las necesidades propias del alumnado y tratar de motivar su visión crítica sobre la realidad a través de valores éticos de justicia social de cara a la búsqueda de la autonomía propia (Freire, 2011).

### ***1.2. Aspectos transversales incorporados***

Las líneas de trabajo se centran en la perspectiva de género, inter/transculturalidad y medioambiental. Estas son líneas habituales dentro de la línea de la Educación para el Desarrollo.

Las diversas acciones se desarrollan dentro de un enfoque pedagógico abierto y creativo, empleando metodologías enfocadas a la adquisición no sólo de conocimientos, sino también de metodologías práctico-teóricas (Freire, 2009), capacidades socio-afectivas, y al impulso de procesos de facilitación de la autonomía personal y colectiva. Para ello, se procede a incorporar directamente en las propuestas los siguientes aspectos:

- Adquisición de conocimientos sobre el hábitat desde un enfoque integral, social y de derechos que permita generar una visión crítica, compleja e interrelacionada del mundo que vivimos.
- La dimensión de género se incluye en todas las actuaciones; tanto en las acciones desarrolladas como en los contenidos, como eje vertebrador de las transformaciones de los roles en los cuales se socializa el alumnado, así como el análisis de la constatada feminización de la pobreza y las diversas violencias-conflictos que las estructuras patriarcales generan entre los diversos géneros.
- La perspectiva trans-inter-cultural, de manera crítica, y visualizando las opresiones y relaciones de poder que por razón de pertenencia étnico-cultural impregnan las relaciones en el mundo concreto y próximo, así como también en los contextos geográficos y culturales diferentes desde una óptica poscolonial.
- Introducción de conocimientos teórico-prácticos sobre la visión sobre las maneras de gobernanza respecto del hábitat. Buscando un aprendizaje colaborativo y mediante la participación activa del alumnado (Hart, 1993) con sus opiniones propias, valoraciones situadas desde su propia realidad. Indagando por tanto en las posibilidades de su papel activo y necesario en la construcción del mismo, como ya Francesco Tonucci (1993) relaciona a la ciudad y la infancia.
- Adquisición de capacidades personales y colectivas, a nivel cognitivo y socio-afectivo para desarrollar de manera satisfactoria procesos colectivos, en un ejercicio de ciudadanía crítica organizada por un objetivo común. Posibilitando la incorporación paulatina de la participación (Apud, 2010) como elementos de transformación posible y consciente. Además, aprender sobre los modelos de gobernanza, posibilita la experimentación de forma vivencial y lúdica un proceso de tendente a la metodología de la investigación-acción-participativa (IAP) (Eizaguirre y Zabala, s.f.) vivenciando las ventajas del trabajo colaborativo e identificando los puntos problemáticos de estos procesos, aprendiendo a gestionar las emociones y los conflictos que surgen.
- Asimismo se considera fundamental el enfoque transdisciplinar. El intercambio de impresiones dentro del ámbito educativo, así como con profesionales con presencia o experiencia fuera del ámbito local para mostrar y contextualizar las problemáticas y las maneras diversas de resolverlas. Mostrar diversas maneras de afrontar las problemáticas vinculadas al hábitat, que afecta a toda la población mundial a diversas escalas y que alcanza sin embargo a la toda la ciudadanía, pero situándose y huyendo de una visión única y homogeneizadora de la realidad (Boaventura de Sousa, 2010).

En definitiva plantamos metodologías y enfoques pedagógicos constructivistas, de motivación de una reflexión autónoma crítica y no sesgada, con la creación de conocimiento por parte de los propios destinatarios de la formación. Con un aprendizaje profundamente situado (realidad inmediata y concreta de un *continuum* rururbano) y poniéndola en relación con otras realidades, ayudando a tomar consciencias de las dinámicas de poder que cristalizan en el hábitat y la toma de conciencia sobre los privilegios y opresiones que sufrimos, favoreciendo la empatía con otras personas y colectivos, y motivando en última instancia a un cambio personal y colectivo hacia transformación social.

## 2. Método

Los métodos desarrollados por ASFG en el ámbito educativo son diversos, si bien todos ellos pretenden contribuir a trabajar en todas o algunas de las fases señaladas en la ilustración anterior. Concretamente, en nuestro trabajo de colaboración con PT focalizamos el trabajo en las primeras fases del proceso que se presenta. Principalmente nos centramos en aprender a “ver”, “analizar”, “reflexionar” y “soñar” sobre distintos aspectos que afectan al hábitat del alumnado (figura 1).

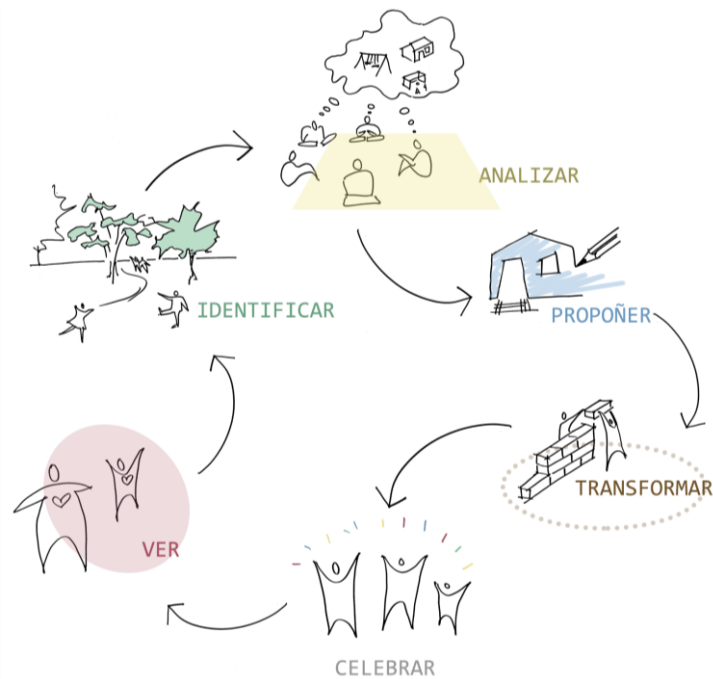


Figura 1. Fases que se abordan en el trabajo del alumnado

Fuente: Elaboración propia.

A través de diversas metodologías y propuestas críticas, vivenciales, constructivistas y participativas queremos contribuir a que el alumnado con el que trabajamos aprenda a ver y mirar su entorno desde otros prismas que les permitan desarrollar la capacidad de analizarlo críticamente, poniendo en valor aquello que aporta a una vida digna y proponiendo alternativas a aquellos aspectos que hacen su hábitat, y sus vidas, precarias.

### 2.1. Principios metodológicos básicos

#### a) Aprendizaje significativo y socioafectivo

En el cual la interacción de los conocimientos del alumnado sean puestos de relieve como eje vertebrador del propio aprendizaje situado. Articulando por tanto la acción real con el aprendizaje activo, directamente relacionado con el alumnado permitiendo un trabajo hacia la capacidad crítica y propositiva. En este sentido incorporando tanto las emociones, como ideas y propuestas.

#### b) Aprendizaje cooperativo y participativo

En el cual el encuentro inter-subjetivo sea hecho relacional entre personas de forma equitativa, incorporando las diversas formas de pensar, motivando el diálogo, debate, la

escucha activa, el contraste, y la argumentación. Es por ello que se hace necesaria su puesta en práctica en ambiente de confianza y respeto.

*c) Análisis crítico, reflexión y evaluación*

Entendida a nivel procesual durante todo el desarrollo de las acciones, de cara a su ajuste continuo, identificando errores y problemáticas que dificultan el poder desarrollar las actividades propuestas, para ello posibilitado el intercambio de pareceres, así como de registro de las intervenciones de cara a analizar resultados y procesos de trabajo en base a las premisas de partida.

Pasamos ahora a analizar diversas herramientas empleadas desde ASFG para el desarrollo del trabajo en las aulas, de las cuales destacamos específicamente tres: la Unidad didáctica derecho al hábitat, Diagnóstico participativo y Recursos audiovisuales complementarios.

**2.2. Unidad didáctica: El derecho al hábitat**

Como complemento al material desarrollado por el PT, la guía del profesorado sobre el derecho al hábitat pretende ampliar el marco teórico e implementar el concepto desde el enfoque de derechos, así como la realización de diversas dinámicas ajustadas entorno al mismo concepto y acercando realidades de hábitats precarios en diversos contextos que complementan la propuesta existente.

En el año 2013, elaboramos una unidad didáctica sobre Derecho al Hábitat contando para ello con la cooperativa “Hábitat social”. Esta unidad didáctica surgió de la necesidad de contar con un material de base para trabajar con alumnado de secundaria principalmente, y que pudiese ser empleado directamente por el profesorado para poder llegar de esta forma a mayor cantidad de personas y lograr más impacto.

El objetivo general del material era “motivar la reflexión del alumnado entorno al hábitat como un sistema complejo de situaciones que debe construirse colectivamente y al que todas las personas tienen derecho” (Hábitat Social, 2013, p. 7). Los objetivos específicos desarrollados en la guía son los siguientes:

- Distinguir los conceptos de hábitat y hábitat humano.
- Identificar y reconocer situaciones representativas en relación al hábitat más próximo de cada alumno/a.
- Familiarizarse con las herramientas digitales para la creación de una cartografía.
- Analizar las situaciones escogidas por cada alumno/a e interpretar los aspectos positivos y negativos de cada una de ellas.
- Relacionar los elementos comunes en las diferentes situaciones del hábitat de cada alumno/a.
- Identificar las características de un hábitat adecuado.
- Asimilar el concepto de complejidad del hábitat y del derecho al hábitat a través de las situaciones analizadas.
- Reconocer el concepto de construcción colectiva.

Para conseguir los objetivos marcados, se propone una estrategia metodológica con dos características principales:

- La componente práctica prima sobre la teórica, procurando la participación activa del alumnado de forma que se consiga su atención e interés.
- La realidad objeto de reflexión es la próxima, la que el alumnado puede reconocer e identificarse con ella, fomentando un aprendizaje significativo.

Con esta perspectiva, el núcleo de la unidad didáctica queda constituido por un trabajo de campo a realizar por el alumnado, y por un tiempo de exposición y debate posterior en el que el material recogido sirve de apoyo a la reflexión. Esta secuencia implica un desarrollo temporal de la unidad en dos módulos o clases, que además deberán estar separados en el tiempo para dar cabida al trabajo fuera del aula.

El primero de los módulos comprenderá básicamente la contextualización de la unidad, en la que el profesorado presenta de manera breve el tema a tratar, para el cual dispone de un material gráfico de apoyo elaborado específicamente para esta propuesta. Además, se propone al alumnado la propuesta del ejercicio a realizar fuera del aula y la introducción de la herramienta digital que se empleará para éste: la aplicación de cartografía digital *Crowdmap*.

El trabajo de campo se llevará a cabo de manera individual para incidir en la relación entre el hábitat y la experiencia personal del alumno/a, en la búsqueda de percepciones e identificaciones particulares que retratará a través de fotografías. Estas fotografías son subidas y geolocalizadas por el alumnado en la aplicación *Crowdmap*. En esencia, el resultado será una cartografía colaborativa de la relación sensible entre el hábitat y ese grupo de alumnos y alumnas, que además se podrá superponer a la de otros grupos del mismo centro o de otro centro educativo.

El segundo módulo trata de poner en común y justificar el material realizado así como abrir un espacio de debate en el que se puedan interrelacionar ideas e intercambiar opiniones entorno a lo concreto, con la cartografía elaborada como soporte para conocer las diferentes visiones del alumnado, según sea el contexto que habita.

Puesto que la lógica de esta unidad didáctica es la de tener un breve acercamiento a los conceptos relacionados con el hábitat, no existirá una evaluación específica de los conocimientos adquiridos por el alumnado sino que, en todo caso, se observarán sus actitudes y motivaciones de cara a extraer una conclusión sobre el interés de la misma.

Esta unidad didáctica fue puesta en práctica por parte del voluntariado de ASFG en diversos centros educativos de Galicia durante el año 2016, en el marco de la relación de colaboración con el PT, llegando a centros educativos de ámbito rural y urbano. Esta experiencia piloto ha puesto de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en esta colaboración ya que ha sido una práctica educativa bien valorada tanto por el profesorado como por el alumnado.

Cabe destacar que en estas experiencias hemos ido adaptando la metodología a los núcleos temáticos de interés que cada centro venía trabajando en su propio proceso, coordinándonos previamente con el profesorado para conocer su trabajo en este ámbito en el marco del PT y poder aportar en aquellos aspectos más significativos o necesarios para ellos.

La adaptación de la propuesta se realizó también para poder trabajar con edades más tempranas, llegando a aplicarla también con alumnado de primaria. En estos casos por ejemplo, hemos adaptado la propia metodología, rescatando los aspectos esenciales de la misma en cuanto a los conceptos básicos a trabajar, los espacios de reflexiones individuales y colectivas respecto al hábitat, pero introduciendo para el análisis dibujos elaborados por el alumnado, en lugar de fotografías y el *Crowdmap*.

### ***2.3. Un proceso de diagnóstico participativo como herramienta de educativa***

En el año 2015 realizamos un pequeño diagnóstico participativo con alumnado de 2º y 3º de la ESO en tres centros educativos del ámbito de la ciudad de A Coruña, con la colaboración de la cooperativa Feitoría Verde y Miguel Pardiellas. Participaron casi 200 alumnos y alumnas, así como sus familias en algunas fases del proceso.

El objetivo principal de este proceso era profundizar en el conocimiento y percepción que el alumnado tenía de su hábitat inmediato, así como de lo que percibía como un hábitat digno o un hábitat precario. Queríamos recoger información cuantitativa y cualitativa sobre conocimientos, percepciones, necesidades y aptitudes del alumnado y sus familias que nos ayudasen a validar el enfoque y contenidos de nuestras actividades educativas y a replantear o profundizar en aquellos aspectos que fuese necesario.

Para ello el diagnóstico desarrolló varias técnicas de recogida de información. Por una parte un cuestionario que fue cubierto por el alumnado y por sus familias de forma independiente. En el mismo indagamos en aspectos relacionados con:

- Satisfacción con el hábitat en el que viven.
- Percepción y modos en los que el hábitat afecta a su vida cotidiana.
- Percepción sobre la posibilidad de incidencia y transformación del hábitat en el que viven.
- Identificación de elementos que conforman un hábitat digno y un hábitat precario.
- Impacto de la pertenencia cultural o el género en el hábitat y en la percepción del mismo.
- Importancia de la participación ciudadana en la gestión del hábitat.
- Percepción sobre la movilidad en relación al transporte privado.

También pedimos a los niños y a sus familias que realizasen un dibujo sobre su hábitat. En estos dibujos observamos varias cosas significativas que nos dan pautas para enfocar nuestro trabajo educativo para trabajar desde una perspectiva crítica la construcción social del hábitat:

- Inexistencia de la figura no t en una ciudad con mar y zonas verdes como A Coruña.
- Dibujo esquemático y descriptivo de un contexto urbano frente a un dibujo más interpretativo o imaginativo.
- Escasez de elementos paisajísticos y de espacios de ocio no vinculado al consumo.



- Movilidad representada de forma individual a través de la figura central del coche. No aparecen medios públicos de transporte y solo dos bicicletas en todos los dibujos elaborados.

Una de las acciones de mayor impacto tanto para el proceso como para el propio alumnado participante fueron las Derivas. Las derivas consistieron en salidas organizadas del alumnado para analizar su entorno inmediato en relación a unos ejes temáticos dados. El alumnado se dividió en grupos de 5 o 6 personas que tenían que realizar paseos, derivas, entorno a su centro educativo moviéndose libremente en un área determinada previamente sobre un plano. En esos paseos a cada grupo se le daba un tema de observación en relación a aspectos significativos que fueron detectados en los cuestionarios previos.

Los temas escogidos fueron: movilidad, cultural, género, ocio, mal barrio/buen barrio.

Se les asignó un eje temático de observación a cada grupo y éste debía pasear durante una hora, a la deriva, e ir fotografiando aquello que relacionaran de alguna forma con el tema de observación. El alumnado no tenía que llegar a acuerdos sobre qué fotografiar, sino que debían de recoger lo que fuese significativo para cada persona, pudiendo debatir y discutir sobre el tema. Cada grupo iba con una persona como acompañante, a cierta distancia, con el objetivo de observar el proceso, los debates que se generaban, qué observaban y qué no, y solucionar dudas puntuales sobre la metodología. Una vez terminado el recorrido el alumnado los diferentes grupos de observación compartieron en plenaria la experiencia y las observaciones realizadas, así como los debates generados durante la deriva.

Los resultados de las derivas y el proceso mismo, aportaron mucha y relevante información para identificar la diversidad en la percepción del alumnado sobre los temas planteados. Los tópicos en relación a estos aspectos que es necesario trabajar, así como aquellos sobre los que tenían una visión crítica más elaborada. Las dificultades de identificar elementos del hábitat con los temas planteados.

Este proceso se cerró con un taller de dos horas de duración orientado a reflexionar sobre el impacto de hábitat en nuestras vidas. Sobre como este nos afecta de forma diferente según nuestra edad, sexo, procedencia, clase social o diversidad funcional. Reflexionamos a través de dinámicas de juegos de roles sobre la importancia de una construcción de nuestros entornos desde una perspectiva inclusiva que tenga en cuenta las diversidades y deje de tener como referencia en varón, blanco de clase media y con capacidades típicas”. Reflexionamos y vivenciamos como el diseño y gestión de nuestro hábitat puede contribuir a reducir o incrementar desigualdades en el acceso a derechos y recursos y en definitiva a una vida digna. El alumnado tenía además que plantear propuestas para solucionar los diferentes obstáculos que la configuración actual de su hábitat inmediato tenía en la vida de muchas personas y colectivos.

Este proceso de diagnóstico, se concibió inicialmente para obtener información que nos ayudase a evaluar y replantear nuestras propuestas educativas, sin embargo se convirtió en sí mismo en una actividad educativa de alto impacto y con una valoración positiva por parte del alumnado y del profesorado que destacaron los siguientes aspectos:

- Trabajar durante un proceso de varias sesiones el tema del Hábitat desde un enfoque integral (físico, social, político, cultural, simbólico) y de derechos. El

trabajo sobre el hábitat se aborda habitualmente desde una perspectiva física o ambiental y de forma muy puntual en algunas materias.

- El valor de la experiencia vivencial, grupal y participativa. Las metodologías utilizadas contribuyeron a una mayor implicación del alumnado y del profesorado.
- Enfoque crítico, reflexivo y orientado a la acción sobre temas que nos afectan de forma cotidiana.
- Identificación de problemas por parte del alumnado desde sus perspectivas, experiencias y vivencias situadas, así como la elaboración de propuestas transformadoras haciendo énfasis en las dimensiones de la democracia participativa, de la organización y participación ciudadana y de nuestra capacidad y responsabilidad de incidencia y transformación social.

#### ***2.4. Videoforum: Una brecha en los muros del hábitat precario y de la marginación***

Los *videoforum* son una herramienta de sensibilización y educación empleada para trabajar principalmente conceptos como: hábitat precario, hábitat digno, igualdad de oportunidades, exclusión social, hábitat e interculturalidad o hábitat y género.

Trabajamos a través de dos cortos documentales que fueron elaborados en A Coruña, ámbito de trabajo del grupo de cooperación local de ASFG, y con la colaboración de Xaime López-Chispón. Describen las condiciones de vida de la población que vive en un asentamiento chabolista de la ciudad, *A Pasaxe*. Esta población es diversa, pero con un elevado porcentaje de población gitana. Los cortos fueron elaborados contando con la implicación de las personas protagonistas, residentes del asentamiento, que fueron partícipes de todas las fases del proceso. Se concibió como trilogía –diversas edades infancia, personas adultas jóvenes, y personas adultas mayores– mediante un proceso de video participativo en el que la población residente en un hábitat precario, marcado por la exclusión social, fuese sujeto activo del proceso y del mensaje que se quería hacer llegar al resto de la población.

Resaltamos en el trabajo del aula dos de los documentales:

- *Pedra, papel*, aborda la situación y vivencias de la infancia que reside en el asentamiento. La precariedad de sus viviendas y el entorno en el que viven, el aislamiento físico y social, la dificultad de acceso a derechos, recursos e infraestructuras de la ciudad, etc. (Arquitectura Sin Fronteras y López, 2013).
- *A Pasaxe*, aborda diversas dimensiones de la vida de dos mujeres jóvenes que crían a sus hijos e hijas solas. Habla de sus dificultades para generar ingresos estables y suficientes, de sus condiciones de vida, sus dificultades y su lucha para satisfacer sus necesidades, sueños y aspiraciones (Arquitectura Sin Fronteras y López, 2014).

Los documentales se proyectan en centros educativos y habitualmente se trabaja con alumnado de la ESO. Nos permiten acercar una realidad muy próxima físicamente al alumnado de A Coruña, pero muy lejana en cuanto al conocimiento y contacto que tienen con la misma, cargado de prejuicios y estereotipos asociados a las condiciones de exclusión social y particularmente a la población gitana.

La metodología de los *videoforum* parte de una primera fase de construcción, por parte del alumnado, de la definición de lo que constituye para ellos un hábitat digno, como aquel que nos permite desarrollarnos como personas en todo nuestro potencial. A través de una lluvia de ideas el alumnado va “construyendo” ese hábitat digno con los elementos que considera fundamentales. Inicialmente suelen comenzar por aspectos materiales, ligados a la vivienda, artilugios cotidianos, para pasar posteriormente a una dimensión más allá de su entorno inmediato a otro más social. Identifican así los recursos e infraestructuras públicas que nos permiten acceder a derechos como la salud, la educación, espacios públicos y de ocio, etc. Para finalmente completar esa “construcción” con elementos más vinculados a las relaciones familiares, vecinales, de amistad, en definitiva a los vínculos humanos, los afectos y a nuestra integración social.

Con esta imagen de fondo construida por el alumnado pasamos a ver los documentales para después iniciar un proceso de debate y reflexión sobre los mismos en relación a los aspectos mencionados anteriormente: hábitat precario, igualdad de oportunidades, exclusión social, discriminación y género.

Los documentales contados en primera persona son el primer acercamiento que los niños y niñas tienen hacia esta realidad. La primera impresión es la de que las personas que viven en esos asentamientos se “humanizan”. Adquieren rostros concretos, voces, vivencias y aspiraciones. Pasan de estar representados en el imaginario del alumnado por un colectivo homogéneo y estigmatizado a ser personas concretas que se dirigen a los niños y niñas.

En el debate posterior trabajamos estos prejuicios y estereotipos vinculados a esta población que tienen que ver principalmente con visiones fatalistas de su existencia: “no hay otras vidas posibles para ellos”, así como a visiones que los responsabilizan en exclusiva de la situación que viven y casi naturalizan y esencializan la relación entre población gitana, hábitat precario y exclusión social. Estos prejuicios están fuertemente arraigados, ya que incluso tras el visionado de los documentales hay muchas resistencias a transitar hacia visiones más críticas de estas situaciones vinculándolas a dinámicas de desigualdad y exclusión social, así como a “mirarnos” y considerar la responsabilidad de la sociedad respecto a estas situaciones.

A través de juegos de dinámicas de roles en los que se implican representamos distintas dinámicas de opresión y situaciones de discriminación que operan cotidianamente en la vida de estas personas. De esta forma conseguimos de una forma más vivencial aproximarnos a las dificultades de romper el círculo de la exclusión y de la necesidad de que todos los actores sociales se movilicen hacia dinámicas de integración vs. asimilación.

El eje transversal de análisis de estas circunstancias es el derecho al hábitat. Así analizamos las relaciones entre hábitat y pertenencia étnica, género o edad. Reflexionamos sobre cómo estas variables pueden facilitar o dificultar el acceso a un hábitat digno y con ello los derechos asociados al mismo. Reflexionamos también sobre la negación del acceso a derechos y recursos en igualdad de oportunidades por el hecho de nacer en contextos precarios y marginalizados, y del impacto que puede tener eso en la vida de la población residente en estos asentamientos, particularmente de los niños y niñas.

Consideramos que esta herramienta es eficaz para abordar tanto prejuicios y estereotipos vinculados a la población gitana o en situación de exclusión, como para dimensionar la importancia del hábitat, desde un punto de vista integral, en el desarrollo de nuestras vidas y de nuestro potencial como personas. El impacto de esta estrategia de sensibilización y educación tienen mucho que ver con el contenido de los documentales y con el hecho de que desatan una conexión emocional del alumnado con las personas protagonistas, facilitando la empatía y con ello la posibilidad de generar curiosidad, comprensión y derribar prejuicios que los deshumanizan y responsabilizan de la situación que viven, y que no hacen más que fortalecer las dinámicas de exclusión y discriminación, y la distancia, física, social y emocional respecto a la realidad que viven millones de personas en el mundo.

### **3. Discusión y conclusiones**

El PT ha demostrado su aporte en el ámbito educativo para empoderar al profesorado en el abordaje de temas relacionados con el territorio, el patrimonio y el desarrollo sostenible. Con la elaboración de diversos materiales didácticos adaptados a los diferentes niveles educativos, así como con formaciones específicas para el profesorado ha logrado integrarse en la experiencia educativa de múltiples centros de la comunidad gallega en los últimos años promoviendo proyectos interdisciplinares, dinámicos y contextualizados.

El empoderamiento del profesorado redonda directamente en el alumnado que tiene la posibilidad de adquirir conocimientos sobre su entorno en relación a la arquitectura popular, contemporánea o la identidad territorial. Contribuye así, a mejorar el conocimiento sobre los espacios que habitamos y sobre la identidad territorial de Galicia, mediante la toma de conciencia de la implicación y responsabilidad de la ciudadanía en la construcción y puesta en valor de estos espacios.

El propósito de PT, su filosofía y propuesta metodológica sintoniza con la propuesta que desde ASFG se tiene en relación al Derecho al Hábitat por lo que la colaboración que en este artículo se ha presentado, consideramos que tiene un efecto sinérgico positivo al incorporar la perspectiva de derechos al abordaje del hábitat, así como otras perspectivas interrelacionadas de forma transversal como la perspectiva de género, intercultural o la medioambiental. Esta sinergia vislumbra la idoneidad de tender hacia un trabajo en red, buscando espacios de encuentro entre las propuestas que se realizan en la educación formal. Además de ser positiva la estrategia de dar soporte de herramientas-materiales al profesorado con un enfoque holístico de las temáticas a tratar. Se fomenta la facilidad de encaje en los currículos formales o como alternativa para varias áreas temáticas.

Las dificultades detectadas son en parte motivadas por los tiempos de la educación formal al uso, para propuestas realmente transformadoras. Constatamos la potencia metodológica de la propuesta educativa al implicar de forma directa y vivencial al alumnado. Al relacionar las actividades propuestas con su entorno inmediato, rescatando y poniendo en valor aquello que contribuye a una vida digna, trabajando paralelamente este concepto, así como cuestionando modelos de desarrollo economicistas hegemónicos que no tienen en el centro a las personas y el territorio. Ayudan a encuadrarlo en su realidad próxima y a motivar la capacidad dialógica del alumnado, que conocedor de su entorno perceptivo tiene elaborada una idea propia del mismo, además de facilitar

colocarse, en su propia aula, en la diversidad de formas de vivir que existen. Esto se ha constatado en la flexibilidad que ofrece la guía didáctica de situar el debate en lugares concretos, y posibilitando una multiplicidad de ópticas donde las problemáticas locales eran enmarcadas por el alumnado, motivando una incipiente visión crítica y propositiva que se considera de interés para poder implementar y dar seguimiento.

Las metodologías constructivistas y colaborativas motivan al alumnado y desatan la fuerza de las experiencias socioafectivas y del aprendizaje significativo, lo que viene a demostrar la importancia de las mismas, así como del papel que el profesorado como mediador de crear estas experiencias, aspecto que el propio proceso de integración en el *Plan Proxecto* motiva, ya que son los centros quienes solicitan la temática a trabajar.

Por su parte el profesorado tiene la posibilidad de desarrollar propuestas y aprendizajes interdisciplinarios, contando con una propuesta articulada para ello y con materiales elaborados que puede adaptar a su contexto específico. Además la colaboración presencial en el centro con actividades educativas de ASFG supone un aporte y apoyo que motiva a seguir en la línea emprendida con el PT, al poder contrastar ideas, propuestas e integrando nuevas herramientas y metodologías para trabajar específicamente el hábitat desde un enfoque de derechos.

Estas propuestas son bien valoradas ya que en el currículum son pocos los contenidos dedicados a los temas abordados en el marco del PT, tratados en la mayoría de los casos de forma parcial, puntual y no contextualizada. Y lo que es más relevante es la carencia de un enfoque de derechos transversalizado en el currículum, algo que proporciona de mayor potencia el enfoque formativo, ya que se plantean cuestiones no solo necesarias sino exigibles por parte de la ciudadanía.

La trayectoria en el tiempo de PT ha derivado en muchos centros educativos en una dinámica propia que ha traspasado las propuestas iniciales, llevando al alumnado no solo a ver, y reflexionar sobre su entorno de forma crítica sino a soñar y realizar pequeñas acciones de transformación en su entorno, estimulando la conciencia de una ciudadanía no sólo crítica, sino con herramientas para la acción y transformación social. Desde ASFG la pequeña aportación a este proyecto como apoyo-facilitador tanto al profesorado como al alumnado para trabajar en este sentido, pasando del ver y analizar a la generación de propuestas/sueños para transformar y celebrar. En este sentido se hace necesario un trabajo sostenido en el tiempo para poder dar seguimiento a procesos completos de intención transformadora.

Trabajar el hábitat desde un punto de vista social, integral y de derechos tiene un gran potencial de cara a descubrir y favorecer el pensamiento crítico de una “ciudadanía” consciente, implicada con su realidad inmediata y con otras más lejanas, identificando situaciones de violación de derechos que pueden ser próximas, contextualizadas y comprometiéndose en el abordaje y creación de alternativas.

A este respecto el introducir las bases de una Educación para la Ciudadanía Global (Mesa y Escudero, 2011), o *glocal* en su vertiente actual permite, a priori, la reformulación de las diversas propuestas de educación transformadora, en la cual se sobrepasa la visión desde una ONG de acción voluntaria, sino que intentando aglutinar las posibilidades de un trabajo cooperativo y participado activamente, y para el cual la aportación inherente del PT es básica, transformando los mecanismos previos de ASFG de cara a la labor en parte de los centros escolares formales.

## Referencias

- Arquitectura Sin Fronteras. (Prod.) y López, X. (Dir.). (2013). *Pedra, papel* [DVD]. Madrid: Arquitectura Sin Fronteras.
- Arquitectura Sin Fronteras. (Prod.) y López, X. (Dir.). (2014). *A Pasaxe* [DVD]. Madrid: Arquitectura Sin Fronteras.
- Apud, A. (2010). *Participación infantil*. Madrid: Unicef.
- Boaventura de Sousa, S. (2010). *Descolonizar el saber*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- De Manuel, E. (2010). Construyendo triángulos para la gestión social del hábitat. *Hábitat y Sociedad*, 1, 13-37.
- Eizaguirre, M. y Zabala, N. (s.f.). *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. Investigación-acción participativa*. Bilbao: Hegoa.
- Hábitat Social. (2013). *O dereito ó hábitat. Guía do Profesorado*. A Coruña: Arquitectura Sen Fronteiras.
- Hart, R. (1993). *Ensayos Innocenti N°4. La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Florencia: Unicef.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Política y educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Giraldo, F., Bateman, A. y García, J. (2009). *Urbanización para el desarrollo humano. Políticas para un mundo de ciudades*. Bogotá: ONU-HABITAT
- Institut Drets Humans Catalunya. (2009). *Declaración universal de derechos emergente*. Barcelona: Institut de Drets Humans de Catalunya.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Max-Neff, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Madrid: Biblioteca CF+S.
- Mesa, M. y Escudero, J. (2011). *Diagnóstico de la educación para el desarrollo en España*. Madrid: CEIPAZ - Fundación Cultura de Paz.
- ONU. (1948). *Declaración de derechos humanos*. Recuperado de [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- ONU. (1966). *Pacto internacional de derechos económicos sociales y culturales*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- UNICEF. (2006). *Declaración sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Proxecto Terra. (2010). *Memoria proxecto terra. Un país: su arquitectura y su territorio*. Recuperado de <http://proxectoterra.coag.es/wp-content/uploads/2015/08/Web15-01-Memoria-2000-2010-Castel%C3%A1.pdf>
- Tonucci, F. (1993). Aula de innovación educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 12, 147-168.

## **Breve CV de los autores**

### **Xosé Manuel Rosales**

Arquitecto por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de A Coruña y Máster en Proyección Urbana y Territorial por la Universidad de A Coruña. Toda mi vida profesional está dedicada a la docencia, compatibilizada puntualmente con el ejercicio profesional como arquitecto. Soy Catedrático de Educación Secundaria y Profesor Asociado del Departamento de Proyectos Arquitectónicos y Urbanismo de la Universidad de A Coruña. Desde los inicios del Proxecto Terra en el año 2000 soy su coordinador al tiempo que coautor de algunas de las unidades didácticas y materiales audiovisuales elaborados. ORCID ID: 0000-0003-0229-0729. Email: proxectoterra@coag.es

### **Marta Casal**

Licenciada en Sociología por la Universidad de A Coruña. Master en Género y Desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid y Experta en Género y Políticas de Igualdad por la Universidad de A Coruña. Veinte años de experiencia profesional y activismo social en diferentes temáticas vinculadas a los derechos humanos, principalmente de las mujeres y las niñas. Ha trabajado para universidades españolas, organismos internacionales como la OIM y la OIT, ONG y administraciones públicas. Desde 2015 trabaja como técnica de Educación para el desarrollo en Arquitectura sin Fronteras Galicia en proyectos para promover el derecho al hábitat desde un enfoque interdisciplinar y de derechos. ORCID ID: 0000-0001-5964-5557. Email: casalmarta@hotmail.com

### **Soledad Bugallo**

Arquitecta por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de A Coruña de la Universidad de A Coruña. Certificado de Adaptación Pedagógica. Diploma de Estudios Avanzados en Geografía Regional de Galicia. Máster en Arquitectura del Paisaje por la Universidad de Santiago de Compostela. Voluntaria de Arquitectura Sin Fronteras Galicia en diversos grupos de trabajo, Cooperación Internacional, Educación y Formación/Voluntariado. Desempeño de labores de coordinación de proyectos de gestión en el ámbito de la Educación para el Desarrollo y proyectos de Fortalecimiento Institucional. Formadora de curso en línea Hábitat a Escala Humana en aspectos de Hábitat y Género. Miembra del Comité Científico Congreso sobre Arquitectura y Cooperación al Desarrollo -Arcadia IV-. ORCID ID: 0000-0001-6658-0536. Email: solechou@hotmail.com

### **Juan Antonio Ortiz**

Licenciado en Arquitectura Especialidad Urbanismo por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura Universidad de A Coruña. Socio y voluntario desde 2010 en Arquitectura Sin Fronteras Galicia, en los Grupos de Trabajo de Educación y Comunicación, siendo responsable de este último desde 2015, y presidente de la Junta Directiva de la

demarcación territorial Galicia desde 2016. ORCID ID: 0000-0002-5525-2518. Email: [juan.ortiz@icloud.com](mailto:juan.ortiz@icloud.com)

### **Lucía García-Cernuda**

Alumna de Proyecto Fin de Carrera de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de A Coruña. Técnica de gestión de ONG Arquitectura sen Fronteiras. Voluntaria de ONG Arquitectura sen Fronteiras en diversos grupos de trabajo, Cooperación Internacional y Educación. Estancias en Guatemala (4 meses) y apoyo en proyectos de diseño participativo. Coautora del Plan de Formación de Arquitectura sen Fronteiras. Responsable del grupo de Educación para el Desarrollo de Arquitectura sen Fronteiras. Desempeño de labores de coordinación de proyectos de gestión en al ámbito de la Educación para el Desarrollo y proyectos de Fortalecimiento Institucional. ORCID ID: 0000-0002-6357-7451. Email: [luciacernuda@gmail.com](mailto:luciacernuda@gmail.com)



## Participación Infantil en la Transformación de sus Espacios de Aprendizaje: Democratizando la Creación mediante un Proyecto de Fabricación Digital en un Fablab

### Child Participation in the Transformation of their Learning Spaces: Democratizing Creation through a Digital Fabrication Project in a Fablab

### Participação Infantil na Transformação de Espaços de Aprendizagem: Democratizando a Criação através de um Projeto de Fabricação Digital em um Fablab

Javier González-Patiño <sup>1\*</sup>  
Moisés Esteban-Guitart <sup>2</sup>  
Sara San Gregorio <sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Madrid. <sup>2</sup>Universitat de Girona. <sup>3</sup>Medialab-Prado Madrid

Se presenta un proyecto participativo incluido en la programación de aula de dos grupos de educación primaria de un centro escolar situado en Madrid. El objetivo es situar y señalar ciertas particularidades metodológicas de este estudio de caso, un proyecto de investigación acción de orientación transdisciplinar que ha implicado a la comunidad educativa del colegio, a investigadores y a profesionales de una institución cultural de reconocido prestigio internacional, con la pretensión de promover el interés y la relevancia de una investigación educativa basada en las prácticas que puede ayudar a intervenir e innovar en procesos de cambio educativo, al mismo tiempo que genera conocimiento científico, dando importancia al contexto local y a las diferencias de cada comunidad.

**Descriptor:** Investigación participativa, Aprendizaje activo, Fabricación asistida por ordenador, Innovación educativa, Instalación educativa

This paper introduces a participatory project included in the classroom programming of two groups of primary education in a school situated in Madrid. The main interest is to situate and mark certain methodological particularities of this case study, a transdisciplinary action research project that has involved the educational community of the school, researchers and professionals of a cultural institution with international prestige, with the aim of promoting the interest and relevance of practice-based educational research that can help to intervene and innovate in educational change processes, while generating scientific knowledge, giving importance to the local context and the differences of each community.

**Keywords:** Participatory research, Experiential learning, Computer aided manufacturing, Educational innovations, Educational facilities

---

\*Contacto: [javier.gonzalezpatino@uam.es](mailto:javier.gonzalezpatino@uam.es)

Este artigo presenta un proxecto participativo incluso na programación das aulas de dous grupos de alumnos de educación primaria de un centro escolar en Madrid. O obxectivo é assinalar e indicar algunhas particularidades metodolóxicas deste estudo, un proxecto de investigación e de orientación interdisciplinar que tem envolvido a comunidade educativa do colégio, alén de investigadores e profesionais de una institución cultural de reconhecido prestíxio internacional. O obxectivo é o de promover o interese na pertinencia de una pesquisa educativa baseada nas prácticas que poden axudar a intervir e inovar os procesos educativos ao mesmo tempo que geram coñecemento científico, dando importancia ao contexto local e as diferenzas de cada comunidade.

**Palabras-chave:** Pesquisa participativa, Aprendizagem activa, Fabricação assistida por computador, Inovações educacionais, Instalações educacionais.

## Introducción

La investigación sobre el impacto evolutivo y social de los desarrollos tecnológicos, especialmente el referido a los efectos que podrían ejercer los cambios culturales sobre la infancia, tiende a producir de un tiempo a esta parte un discurso científico que destaca el potencial creativo, de manera más o menos implícita, de la tecnología (móviles, videojuegos o internet) argumentando que puede contribuir decisivamente al desarrollo social e intelectual suponiendo una ayuda para estudiar y preparar a los niños para su futuro profesional (Marsh y Millard, 2006; Plowman, McPake y Stephen, 2010). Este análisis se ve matizado por la falta de apoyo que provocan ciertas medidas gubernamentales a la hora de plantear la educación de los niños en la economía del conocimiento y las preocupaciones a largo plazo por la brecha digital. Los medios de comunicación también tienden a producir un discurso que resalta los riesgos de la tecnología frente a las evidencias a favor (Boyd, 2014; Jenkins, Itó y Boyd, 2015). Sin embargo, la revolución tecnológica que estamos viviendo lo hace mediando en una gran revolución social, sobre todo en lo que se refiere a los medios de comunicación y a las posibilidades que nos aporta una tecnología que ha provocado una transformación tan profunda en la manera en la que gestionamos la información y producimos conocimiento, adentrándose tanto en el hogar como en el trabajo o en la escuela (Castells, 2009).

Resulta especialmente relevante para contextualizar el proyecto presentado en este artículo, llamar la atención sobre la relación que se establece entre educación y tecnología, y de forma más precisa entre procesos de fabricación y la institución educativa, pues es justamente durante la anterior gran revolución tecnológica de la historia de la humanidad, la industrial, que coloca en el centro de la economía a las fábricas, cuando surge la escuela moderna tal como la conocemos, como un sistema de escolarización universal. En función de los avances que realizamos, cada cierto tiempo nuevas habilidades y actividades intelectuales se vuelven esenciales para el trabajo y la convivencia. Esa correspondencia o carrera entre medios de producción y enseñanza, y la necesidad de ajuste social para alcanzar una fase de prosperidad en la que lo educativo no se vea superado por las posibilidades de los logros tecnológicos (Goldin y Katz, 2010), está en el trasfondo del interés de la comunidad educativa que participa en este estudio: un grupo de niños, sus profesores, familias y los mediadores de una acreditada institución dedicada a la cultura digital de la ciudad de Madrid, que se propusieron descubrir y aplicar procesos de diseño y fabricación digital con la intención de mejorar su centro escolar. La cultura *maker* y la fabricación digital habilitan una ocasión para aportar ideas, alfabetización y herramientas creativas a la infancia (democratizando

saberes, tareas y competencias, previamente reservados para los expertos), que a través del trabajo por proyectos, el construccionismo o la agencia del aprendiz, nos permite articular las necesidades de innovación educativa aplicando las propuestas teóricas de autores como John Dewey, Lev Vygotski, Paulo Freire, Urie Bronfenbrenner, David Ausubel o Seymour Papert (Blikstein, 2013).

El interés investigador de este trabajo es entender las lógicas de lo digital como una forma de estar y dar sentido al mundo en el que vivimos (Horst y Miller, 2012), de manera que los aportes teóricos y metodológicos ayuden a los participantes y a los agentes de socialización (familias, profesores, comunidad, medios de comunicación, etc.) a analizar, interpretar y mejorar su realidad social, y que compartir esta experiencia pueda servir como inspiración a otros dando importancia tanto a sus particularidades como al contexto local. Sería difícil imaginar mejor momento histórico para aspirar al cambio educativo para la justicia social que el actual, de convergencia mediática, protagonizado por una sociedad hiperconectada (Van Dijck, 2013) que está transformando los usos de los medios de comunicación mediante el auge de la cultura participativa y creando nuevos estilos de democratización de la experiencia y la creación (Jenkins, 2008; Jenkins, Ford y Green, 2013). La investigación acción aparece por tanto como un enfoque relevante para una investigación como ésta basada en las prácticas y con una visión de la educación a largo plazo que, alejándose del modelo dominante de búsqueda y propuesta de las “mejores prácticas” se acerque a otro más respetuoso de “prácticas bastante buenas” (Erickson, 2014) que persiga la incorporación de la agencia y autonomía de la comunidad educativa expandida por este empoderamiento digital. Dado el enfoque y objetivos de este estudio se ha concedido bastante importancia a la innovación que parte de las prácticas sociales y culturales de la comunidad constituida con el ánimo de explorar e investigar, a su vez, el impacto de dichas prácticas. Por otro lado, y aunque el ámbito educativo del que parte es formal, una aproximación de tipo aplicado que además conecta con contextos no formales e informales (Cobo y Moravec, 2011) es compatible y resulta más propicia para la creación y funcionamiento de una comunidad de práctica (Wenger, 2005; Wenger, McDermott y Snyder, 2002) que permita analizar posteriormente las dinámicas y complejidad de una situación basada en una actividad de aprendizaje eminentemente situada (Lave y Wenger, 1991).

### ***Perspectivas actuales de la investigación acción***

La investigación acción participante o participativa (IAP) combina inseparablemente la creación de conocimiento y la intervención social (Regina Frizzo, 2008). Es una forma de concebir la investigación en la que la participación en el proceso de los sujetos observados, se considera una oportunidad para promover la comprensión que estos tienen de su realidad social con la intención de que la transformen colectivamente.

En los años 40 del siglo XX, Kurt Lewin rompe con la tradición positivista de separar el papel de la ciencia del orden práctico del mundo, promoviendo con sus trabajos un buen número de estudios en la década de los 60 tanto en Latinoamérica como en Europa y Estados Unidos. Una década después, y principalmente en Latinoamérica donde varios países sufrían regímenes dictatoriales, la IAP se identifica con un activismo militante, tomando una posición ideológica y política a favor de grupos oprimidos que participan, independientemente de su grado de educación y estatus, contribuyendo de forma activa al proceso de investigación (Freire, 1970). La formulación actual de la IAP llegó con la creación del centro de investigación y acción social de Fals Borda y colaboradores

(1972). Basado en la inserción del investigador en la comunidad, diseñaron un método, la investigación militante, que analizaba condiciones históricas y estructura social, el desarrollo del nivel de conciencia de sus miembros y de organizaciones políticas y grupos de acción, y se caracterizaba por su énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad.

A partir de la década de los 80 a las aportaciones de la psicología social y comunitaria se unirán las de otros investigadores vinculados a trabajos con intereses diferentes a los de las clases sociales menos favorecidas, lo que no hará sino fortalecer aún más esta corriente (Balcazar, 2003; Regina Frizzo, 2008). Es precisamente dentro de este encuadre de la IAP en el que se situaría este trabajo, y los aspectos conceptuales centrales a la hora de plantearlo serían:

- Legitimar las prácticas sociales y culturales como un elemento para generar conocimiento científico, tanto para identificar problemas o preguntas de investigación como para plantear soluciones.
- Eliminar la separación convencional entre investigador y participante, pues únicamente mediante la interacción entre ambos es posible el proceso de investigación e intervención.
- Determinación de producir cambios tanto en la situación (práctica educativa) como en los participantes e investigadores (comunidad de práctica, conocimiento producido y relaciones establecidas), fruto de un proceso continuo de acción-reflexión.

## 2. Método

La experiencia de aprendizaje presentada en esta publicación se creó con la intención de que unos alumnos de educación primaria conocieran los procesos de diseño y fabricación digital. Formó parte de un programa más amplio, el proyecto Arcángel :D, promovido en su centro escolar por Mediática, accesible en <http://mediatica.co> (Mediática, 2016a), colectivo fundado por el primer autor de este artículo y que realiza labores de acompañamiento y experimentación con comunidades educativas que desean producir cambios en sus usos y prácticas digitales, cuyo enfoque metodológico es la investigación acción y el modo de implicación el de la consultoría participativa (Wardrop y Withers, 2014).

La propuesta incluyó el diseño del plan de actuación para la creación de una comunidad educativa expandida (González-Patiño, 2015) sobre la base de una comunidad de aprendizaje, en colaboración con la Fundación Maestro y el claustro de profesores del colegio concertado Arcángel de Madrid, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y Escala Digital, proyecto de investigación de Sara San Gregorio en Medialab-Prado, institución dedicada a la cultura digital perteneciente al Área de Gobierno de Cultura y Deportes del Ayuntamiento de Madrid. La figura 1 sintetiza la complejidad de contextos, roles de los participantes e instituciones implicadas, incorporando incluso actividades de transferencia de conocimiento como la realización por parte de los niños de un taller dirigido a adultos (*Flipped workshop*) que se celebró dentro de un congreso internacional dedicado al juego de construcción. Como en otras colaboraciones de Mediática con comunidades o colectivos (centros educativos, grupos de investigación,

empresas, instituciones, etc.), se trataba de proporcionar inspiración para innovar en las prácticas de aprendizaje o creación de conocimiento, explorando y aprovechando las trazas o características de la cultura de nuestra sociedad conectada, y abarcando, con una orientación transdisciplinar y sistémica, las vertientes aplicadas y de investigación de la disciplina temática que de un tiempo a esta parte se viene identificando como medios digitales y educación (*digital media and learning*), vinculada a dinámicas de aprendizaje y socialización con mediación digital (Gee, 2013).

El resultado que se persigue es establecer las bases para que la comunidad de aprendizaje produzca sus propios progresos con la mayor autonomía posible. El modelo metodológico tiende a la organización del trabajo por proyectos y a realizar actividades con carácter colaborativo y abierto mediadas por aplicaciones de la web social que permitan el intercambio, la difusión, el debate y la recuperación posterior del conocimiento generado por los participantes (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2014).



Figura 1. Estructura de participación del proyecto Arcángel :D  
Fuente: Elaboración propia.

La producción de conocimiento de esta IAP partió del interés del primer autor en promover cambios y mejoras en la comunidad educativa a la que pertenece como padre de una alumna. Según las prácticas propias de la IAP, los objetivos y las preguntas de investigación se negocian, se replantean y en ocasiones surgen, como consecuencia del propio proceso de intervención y la interacción de los actores participantes. De este modo, no se hizo ninguna propuesta ni intervención hasta que se llevó a cabo un análisis de necesidades conjunto con los profesores, familias y los otros investigadores externos (entre otros Cronicalab, un grupo de trabajo de Medialab-Prado dedicado a documentar

audiovisualmente las iniciativas en las que colabora la institución), con el fin de evitar posteriores imposiciones, así como, caer en procesos circulares que no aclaran nunca las metas (Castellá Sarriera, 2008).

### **2.1. Contexto de la investigación**

La mayor parte del trabajo de campo ha tenido lugar durante el primer semestre del año 2016, realizado con dos grupos de educación primaria, de tercer y cuarto curso, de un colegio concertado laico del distrito de Retiro de la ciudad de Madrid. El centro goza de cierto reconocimiento por su sensibilidad hacia las prácticas docentes que favorecen el protagonismo, la autonomía y la implicación del alumno, y es conocida asimismo la elevada implicación de las familias que forman parte de su comunidad educativa. A pesar de no estar inscrito como centro bilingüe de la red de la Comunidad Autónoma de Madrid, desarrolla un proyecto propio de aprendizaje de la lengua inglesa con dedicación horaria y recursos equivalentes a los del programa oficial. La población que atiende resulta bastante homogénea en términos socioeconómicos, étnicos y culturales, y por sus características arquitectónicas de accesibilidad reducida, se encuentra en una colonia de viviendas individuales ocupando dos edificaciones con varias plantas adaptadas para acoger una institución educativa, y su tamaño, de línea uno tanto en la etapa de infantil como de primaria, tampoco cuenta con medidas de integración ni capacidad para atender a niños con necesidades educativas especiales. Los alumnos en su mayoría son de nacionalidad española aunque también acoge algunos niños de otras procedencias; un porcentaje elevado son hijos de titulados superiores aunque no pertenecientes a élites económicas como ocurre en otros centros de la zona, donde además predominan los colegios religiosos.

En cuanto a equipamiento tecnológico se refiere, el centro dispone de una sala compartida de informática con ordenadores de sobremesa conectados a internet y red *wifi*, aunque la capacidad de la conexión es limitada. Todos los profesores tienen ordenador en su aula y pizarra digital interactiva. No utilizan libros de texto salvo para contenidos o actividades concretas (como para la enseñanza de la lengua inglesa), y recurren de manera puntual y suplementaria a materiales didácticos en formato digital y accesibles a través de internet (comercializados por las editoriales generalmente bajo la denominación de aula virtual o similar), ya que parte del claustro y de las familias no considera que el uso de herramientas digitales sea coherente con la ideología educativa del colegio, asociándolas con posibles efectos negativos (como el riesgo de favorecer el acoso o perjudicar la concentración). Llama por tanto la atención, esta aparente contradicción entre el compromiso con una metodología innovadora en lo docente y el escaso o poco definido papel que juegan las tecnologías de la información y la comunicación a pesar de que España presenta el mayor grado de adopción en dispositivos como el *smartphone* con el 82,8%, la *tablet* con el 58,9%, o el *e-reader* con el 37,4% (Fundación Telefónica, 2016).

### **2.2. Procedimiento**

La complejidad estructural de la participación en este estudio, así como la confluencia de intereses investigadores, permitió conseguir un amplio y modalmente diversificado corpus de datos que provee un buen número de abordajes analíticos posibles. Este artículo, al tratarse de la primera publicación sobre el mismo, pretende centrarse en situar la investigación y presentar ciertas particularidades sobre diseño y metodología. De acuerdo con los objetivos descritos y las posibilidades que surgieron, la obtención de

datos implicó una selección de técnicas en la que predomina una metodología etnográfica para la recogida (Lancy, Bock y Gaskins, 2010), investigación y análisis visual (González-Patiño, 2011; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015; Mitchell, 2011; Pink, 2013; Thomson, 2010), etnografía del espacio virtual, observación participante en las sesiones de trabajo y, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales con los niños, profesores, talleristas y familias. La comunidad educativa expandida creada, proyecto Arcángel :D, implementó un nodo central o *hub*, un sitio web que integra la participación y comunicación, accesible en <http://arcangel.mediatica.co/> (Mediática, 2016b) y que junto a los mensajes de la lista de correo del grupo, constituyeron una importante fuente de conversaciones mediadas digitalmente. Asimismo, se recogieron datos de diversas fuentes complementarias (observaciones informales, documentación y mantenimiento del *hub*, participación en eventos, etc.).

Durante el proceso de análisis de necesidades se planteó la idoneidad de trabajar en colaboración con una institución pública con experiencia en el prototipado de proyectos de cultura digital como Medialab-Prado Madrid. A pesar de que al menos dos grupos de investigación de la misma compartían intereses con el proyecto iniciado por Mediática en el colegio Arcángel, un aspecto conceptual básico es el que se refiere a la definición de necesidad. La actividad de análisis para especificar los problemas, expectativas, demandas o preocupaciones de la comunidad es continua a lo largo de la IAP, pues se trata de transformar las necesidades percibidas (cognición) en necesidades sentidas (añadiendo afecto o concienciación). Hay que tener en cuenta que en ocasiones la comunidad percibe una necesidad pero no la siente, bien porque está insensibilizada (por las ideologías educativas de ciertos miembros influyentes o por los medios de comunicación) o bien porque ha naturalizado las preocupaciones del investigador principal (que en este caso aúna varios roles que pueden entrar en conflicto, como el de padre, asesor y científico). Además de la distinción entre necesidades sentidas y percibidas, se podría matizar entre percibidas (subjetivas) e inferidas (más objetivas y referidas a cuestiones normativas) que provienen de criterios preestablecidos o de profesionales e instituciones vinculadas a la comunidad (como la inspección de la Consejería de Educación autonómica). Incluso podríamos distinguir entre necesidades (como las carencias tecnológicas) y problemas (conflicto sobre la idoneidad de la adquisición de ciertas competencias digitales). En cualquier caso, fueron los investigadores los que determinaron lo que se entendía por necesidad, estando atentos a las atribuciones que la comunidad hizo de su significado (Castellá Sarriera, 2008). En conclusión, los aspectos considerados en el análisis de necesidades fueron:

- Las necesidades sentidas, percibidas e inferidas por los actores integrantes de la comunidad: desarrollar una experiencia de aprendizaje situado aprovechando los recursos de diseño participativo y fabricación digital del fablab de Medialab-Prado, para producir cooperativamente una transformación en la forma de trabajar y aprender en dos grupos de primaria del colegio Arcángel.
- Los problemas y las formas de resolverlos que proponía la comunidad: limitaciones materiales y de tiempo de los alumnos, profesores, investigadores y equipo de mediación.
- Y los recursos que poseía o a los que podía acceder: accesibilidad al fablab e internet, conocimientos tecnológicos y apoyo para dinamizar las diferentes sesiones.

### 3. Resultados

Una vez completado el análisis se diseñó el plan de acción, la intervención, que consistió en un proyecto que se extendería a lo largo de la segunda mitad del curso y en el que estarían implicados dos grupos de primaria para descubrir y aplicar procesos de diseño participativo y fabricación digital, con la intención de producir un objeto con capacidad mediadora en alguna mejora educativa para su centro escolar. A continuación se presentan las fases que se ejecutaron y sobre las que se realizó la recogida de datos, aclarando previamente que algunas implicaron varias sesiones de trabajo. Otra de las características fundamentales de la IAP, que está presente en todas las dinámicas que se llevaron a cabo, es la relativa a las cuestiones de agencia de los participantes, especialmente de los niños, planteando como prioridad el empoderamiento de los actores implicados para crear conocimiento mediante la comprensión de su realidad social e intentar transformarla de forma colectiva.

#### 3.1. Descubriendo la tecnología para la fabricación digital

La primera sesión consistió en visitar el fablab de Medialab-Prado Madrid. Además de presentar el laboratorio de fabricación y su aparataje, y de reflexionar sobre el posible impacto de lo digital en los modelos de producción y consumo conocidos hasta ahora, se explicaron las cuestiones generales del proyecto y sus objetivos. Junto a los alumnos y profesores, asistieron también algunas familias. Para promover la búsqueda de sentido de la experiencia (aprendizaje significativo) se hizo coincidir con la exposición “Objetos comunes” que recogía una selección de objetos construidos por distintas comunidades en Medialab-Prado en base a la fabricación distribuida y personalizada característica del conocido como movimiento *maker*, responsable del auge de los fablabs (Blikstein, 2013).



Figura 2. Descubriendo y dibujando las máquinas del fablab  
Fuente: Elaboración propia.

La visita se desarrolló distribuyendo a los alumnos según tres condiciones, un grupo que dibujó las máquinas después de verlas y se las explicó a otro que las tuvo que dibujar



antes de que se las enseñaran, y un tercer grupo que dibujó las máquinas sin verlas previamente ni haber recibido explicación alguna. La figura 2 ilustra el funcionamiento de esta actividad. El análisis de los dibujos permitió evaluar los conocimientos previos. Posteriormente todos los grupos identificaron con qué máquinas de fabricación digital habían sido producidos los objetos de la exposición.

### 3.2. Empoderamiento investigador

El primer paso de un proyecto con el que se pretende diseñar y fabricar un objeto es determinar cual. Teniendo presente que el objetivo era lograr una mejora en la forma de trabajar y aprender en el colegio, y la importancia dada a la autonomía y la participación, la siguiente fase consistió en ayudar a los niños a realizar el análisis de sus propias necesidades y deseos, proponer soluciones y elegir después una por consenso porque los recursos disponibles solo permitían producir el prototipo de un objeto. Elaboraron individualmente un registro mediante la primera herramienta del proceso de diseño participativo, un cuadernillo que denominamos el “ideatorio”, que recogía las consignas para observar, proponer y proyectar ideas. Durante cuatro días anotaron aquello que habían identificado como mejorable en el colegio y una propuesta de cambio. El quinto día eligieron una de las propuestas haciendo un boceto dibujado del objeto que querían fabricar.



Figura 3. Votación de propuestas para consensuar un proyecto común  
Fuente: Elaboración propia.

En una sesión posterior celebrada en el centro escolar, se presentaron y votaron todas las propuestas para seleccionar el proyecto. Se entregaron 15 adhesivos de color a cada participante, tres pegatinas de entre cinco colores, para valorar los bocetos que se colocaron en un mural (figura 3). Se asignaron los colores a las siguientes categorías: verde para la idea que más problemas resuelve, naranja para la más bonita, amarilla para la más divertida, azul para la más viable y rosa para la más fácil de replicar en un fablab. Como resultado del proceso acordaron diseñar y crear los muebles que más tiempo utilizan cuando están en el colegio, las mesas y sillas de clase, identificando entre sus

necesidades la de incorporar nuevas funcionalidades que incluyan soluciones y prácticas complementarias (adaptables, que les ayuden a mejorar cuestiones de almacenamiento, posibilidad de efectuar cambios de distribución en el aula en función de la actividad que estén desarrollando, y un largo etcétera).

### **3.3. Proceso de diseño participativo**

Una vez definido el reto, la creación y coordinación del plan de diseño y fabricación digital fue una de las aportaciones clave de la investigadora de Medialab-Prado y arquitecta, Sara San Gregorio. En los últimos años son cada vez más los ámbitos profesionales (ingeniería, arquitectura y diseño entre otros) que valoran y utilizan procedimientos de pensamiento de diseño o *design thinking* por su eficacia para crear conocimiento situado o encontrar soluciones plausibles, explorando y replanteando problemas poco o incluso mal estructurados. Sara expuso a la comunidad el interés por aplicarlo en una dinámica de enseñanza-aprendizaje y tanto los profesores como el resto de investigadores apoyaron la idea de construir un estudio de caso que busque evidencias sobre la contribución del *design thinking* al desarrollo de las capacidades creativas y adaptativas de los estudiantes, permitiéndoles adquirir conocimientos y habilidades, y desarrollar competencias necesarias para la resolución participativa de problemas complejos (Koh y colaboradores, 2015; Scheer, Noweski y Meinel, 2012).

Los niños trabajaron colaborativamente para hacer una síntesis de sus ideas y reconceptualizar el mobiliario personal de clase (mesa, silla y espacio de almacenaje). Tras la selección del proyecto y antes de pedirles que elaboraran las maquetas de sus diseños, en una sesión de discusión de ideas se detectó la necesidad de ayudarles en el proceso de investigación y búsqueda de referencias, puesto que las mejoras que propusieron basadas únicamente en su conocimiento previo resultaron bastante canónicas o convencionales. Al presentar el contexto de la investigación se señalaba que uno de los objetivos fundamentales del proyecto Arcángel :D, dentro del cual se llevó a cabo esta actividad de *design thinking*, era el de inspirar nuevas prácticas de aprendizaje que permitieran a profesores y alumnos desarrollar sus competencias digitales, por lo que se decidió utilizar una plataforma de la web social con este propósito. En concreto, los profesores, alumnos, familias, investigadores y talleristas (colaboradores provenientes de instituciones culturales vinculadas principalmente con el arte y la arquitectura que se incorporaron en esta fase) compartieron referencias de diseño creando un tablero en la red social Pinterest (figura 4) que se presenta como un catálogo de ideas global y que permite además de organizar material visual colaborando online, recibir recomendaciones basadas en las búsquedas y clasificación de todos sus usuarios, facilitando el acceso a una gran cantidad de información relevante. La selección de referencias fue utilizada para crear un andamiaje que facilitara decisiones y actividades de las siguientes etapas del proceso de diseño y fabricación, como por ejemplo, incluir ideas de muebles de autoconstrucción por piezas que por un lado fueran reproducibles con facilidad con la maquinaria de un fablab y por otro permitieran distintas alternativas de montaje para explorar una gran variedad de usos y aplicaciones.

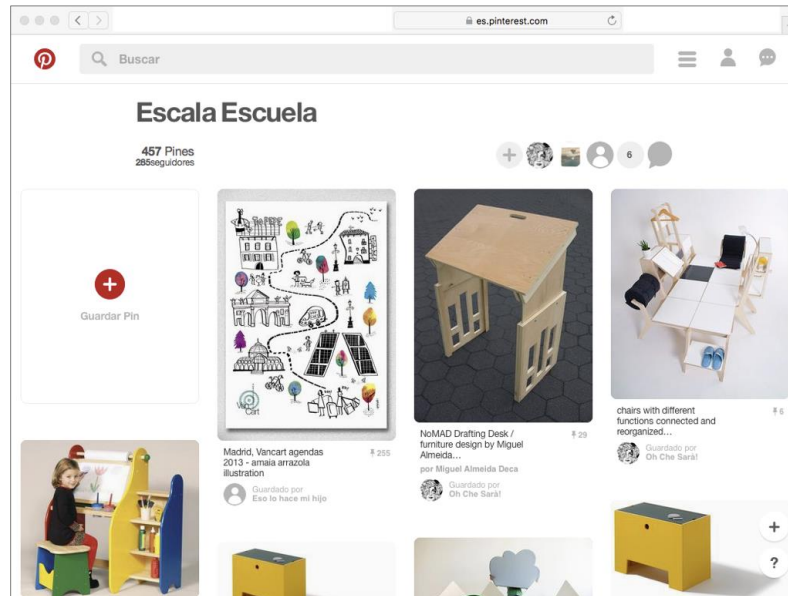


Figura 4. Tablón de la red social Pinterest para buscar y compartir referencias  
Fuente: Elaboración propia.

El siguiente paso consistió en producir con la cortadora láser una maqueta de cartón a escala de una serie de piezas de mobiliario que combinaban geoméricamente con las mesas del aula y que ayudaban a solucionar las necesidades identificadas (como la adaptabilidad o el almacenamiento de objetos de uso cotidiano), pero sobre todo, provocaban la exploración de nuevas distribuciones de espacio relacionadas con distintas situaciones lectivas (clase magistral, trabajo en grupo, etc.). A lo largo del proceso se produjeron aprendizajes de muy diverso tipo (curriculares, procedimentales, valores, etc.), encontrando los profesores numerosas oportunidades para dotar de significado y situar su actividad docente:

*Ayer estuvimos trabajando en clase cómo representar un objeto a escala, mantener las proporciones. Después de un rato con dibujos de polígonos, me di cuenta que algunos no se enteraban... entonces recordé que teníamos pendiente lo de medir la clase y dibujar el plano para colocar las mesas y hacer pruebas, así que nos pusimos a hacerlo y no necesité explicarles nada más. (Extracto 1. Conversación con Javier, tutor del grupo de cuarto de primaria)*

### **3.4. Exploración de usos: talleres de autoconstrucción**

La colección de piezas a escala funcionaba a modo de juego para que los niños buscaran alternativas de transformación de uno de los espacios que habitan, el aula, pero como resultado de un procedimiento de diseño participativo también se convirtió en la ocasión para aparecer ante los profesores, familias y otros adultos como agentes de cambio (figura 5). Aprovechando la celebración de un encuentro de debate y trabajo sobre el juguete de construcción que se celebró en Medialab-Prado Madrid en mayo de 2016, “Construcciones en juego”, los alumnos del colegio Arcángel intervinieron como talleristas dinamizando una sesión de juego en la que fueron los adultos los que siguieron sus consignas y realizando un ejercicio de transferencia de resultados de su trabajo de investigación.

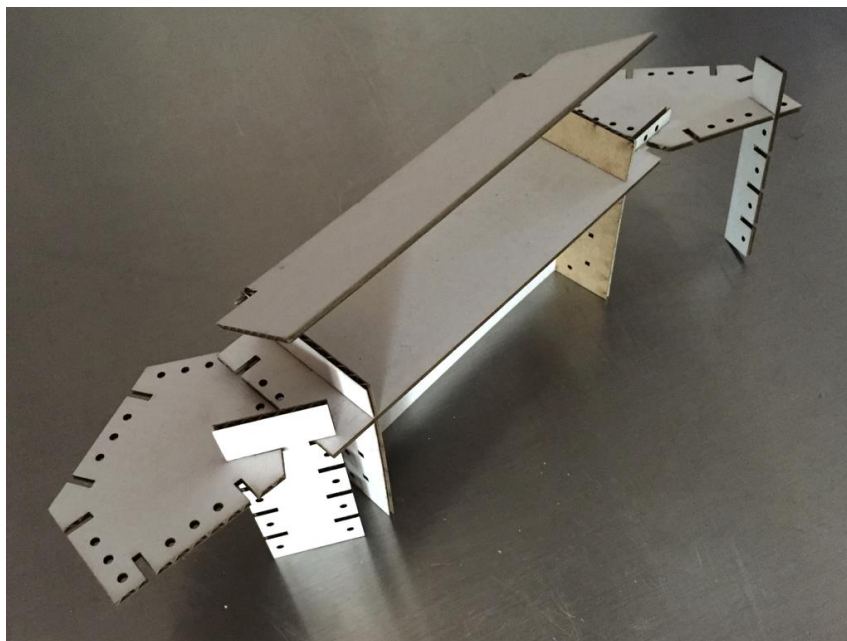


Figura 5. Maqueta a escala, con piezas de cartón, para construir el mobiliario de aula  
Fuente: Elaboración propia.

### ***3.5. Fabricación del prototipo final y valoración***

En la última sesión de trabajo en el fablab, y una vez incorporados al diseño asistido por ordenador ciertos ajustes y modificaciones de la maqueta a escala, se fabricó el prototipo final con la fresadora utilizando tableros de madera de densidad media (DM). A continuación, se realizó una actividad de juego con las piezas a tamaño real que sirvió para confrontar el trabajo de ideación y diseño con las posibilidades reales de uso, intentando equilibrar el balance entre instrucción y construcción para que los alumnos experimentasen sus aprendizajes de manera situada (Scheer, Noweski y Meinel, 2012). De acuerdo con el plan de acción, se procedió a analizar resultados y discutir las conclusiones de los distintos actores de la comunidad, explorando el sentido que le habían dado a esta experiencia de aprendizaje:

*Ha servido para que toda la clase podamos trabajar en una misma cosa... y así todo el mundo tiene las cosas que quiere... nos hemos puesto de acuerdo para mejorar lo de clase y hemos puesto cosas nuevas que nos pueden servir para que no sean las mesas de siempre, para poder modernizar un poco. (Extracto 2: Intervención de Blanca en la asamblea de valoración del proyecto)*

*Hemos aprendido a manejarnos con las piezas y saber cómo se enganchan y cómo se hacen... también las hemos hecho ajustables porque hay gente más alta y más baja así todos tienen una mesa a su medida. (Extracto 3: Intervención de Jara en la asamblea de valoración del proyecto)*

Otra característica fundamental de la IAP es su condición de proceso recursivo, lo que deja abierta la posibilidad de iniciar un nuevo ciclo reflexivo y transformador, si la comunidad identifica nuevas necesidades en la fase de valoración:

*En ocasiones, cuando los niños me ven en el colegio preguntan si vamos a hacer otro proyecto para fabricar más piezas y montar mesas para todos. En una de esas conversaciones coincidimos con el profesor y planteamos la posibilidad de diseñar otra dinámica para aprender cómo funciona la economía participativa, comúnmente asociada a la cultura digital, e intentar conseguir los recursos necesarios. (Extracto*

4: Notas de una conversación con Javier y Marcos, tutor y alumno de cuarto de primaria)

## **4. Discusión y conclusiones**

Los desafíos para educar en la sociedad de la cultura digital han situado la investigación en un lugar crítico. Se trata de un momento de transformación profunda que exige a los profesionales de la enseñanza atender las necesidades de una sociedad que vive en un entorno de elevada incertidumbre. El rol del profesor en un futuro próximo probablemente le ubicará como profesional con un elevado grado de autogestión al que se requerirán competencias propias de un científico social (Kalantzis y Cope, 2012). El presente artículo se centra en situar y señalar ciertas cuestiones metodológicas de un estudio de caso que pretende ayudar a intervenir e innovar en procesos de cambio educativo, a la vez que se genera conocimiento, desde una perspectiva participativa y transdisciplinar propia de nuestra sociedad conectada. Se podría objetar a esta investigación la dificultad que plantea generalizar sus resultados frente a otros estudios que exploran contextos más claramente identificables y reconocibles (sean estos institucionalizados, formales o no). Sin embargo puede que ahí, precisamente, resida su interés, en su carácter complementario. Una búsqueda que se mueve en el intersticio de esos lugares con estructuras participativas complejas y dinámicas que se consensuan entre diferentes agentes socializadores, que aporta buena parte del corpus de datos evitando someterse a restricciones (aprovechando actividades con escasa concreción como las relacionadas con lo tecnológico en el caso del sistema escolar), sin violentarlas ni provocar rupturas (partiendo de prácticas o respetando ideologías socioeducativas que se examinan previamente en la fase de aproximación al campo).

Además de las relaciones interactivas de espacios (González-Patiño, 2011), siempre que las personas dispongan de la suficiente autonomía para desplegar su identidad social y cultural porque la disposición y decisiones de los agentes implicados así lo permitan (ideologías parentales, institución escolar, comunidad, convenciones, etc.), este abordaje sistémico va a hacer posible analizar el papel que juegan dichos agentes socializadores y las relaciones que se establecen entre ellos. Precisamente una de ellas, en apariencia la más controvertida desde el punto de vista metodológico, es el ya mencionado solapamiento de roles del investigador principal (padre de alumna, asesor y científico). Hay disponible literatura acerca de las contribuciones y limitaciones de la intervención familiar en procesos participativos de investigación en educación (Hurtig y Dyrness, 2011) y, como en el caso de esta IAP, plantea la conveniencia de adoptar la estrategia de incorporar investigadores no participantes para equilibrar el análisis.

Asimismo, se impone una reflexión crítica sobre la implicación de la familia en la escuela de la sociedad de la cultura participativa, teniendo presente además que los digitales son saberes discutidos sobre los que carecemos siquiera de un discurso experto de amplio consenso. Las familias producen desigualdades socioeducativas para favorecer a sus hijos dándoles oportunidades de las que no gozarán otras más vulnerables o en riesgo de exclusión, o incluso, las que no encajen en las categorías que definen los grupos dominantes (Bourdieu y Passeron, 2009; González-Patiño y Poveda, 2015). Precisamente, el discurso dominante en los medios de comunicación presenta como práctica parental responsable controlar, regular y limitar el uso de internet y redes sociales en la infancia (Hoover, Clark y Alters, 2004; Livingstone, Haddon y Görzig,

2012), pero contrasta con la imagen emergente de una madre o un padre *geek*, fanático de la tecnología o de clase creativa, que juega a videojuegos con sus hijos, les acompaña y promueve un estilo de participación responsable en el medio digital, y que estaría detrás de una nueva élite del aprendizaje digital caracterizada por tipos específicos de capital social y cultural (Jenkins, Itó y Boyd, 2015). Esta podría ser la verdadera amenaza de la brecha digital, y no la conexión o el acceso a la tecnología, al menos durante los primeros años de vida de los niños que van a ser más dependientes de las ideologías socioeducativas de sus familias (Aliagas y Margallo, 2015). En este sentido el proyecto Arcángel :D, la comunidad educativa que participa en esta IAP, se situaría en línea con las iniciativas del programa de fondos digitales de identidad, una propuesta metodológica para que profesores, alumnos y sus familias, indaguen acerca de fondos culturales (artefactos o instrumentos culturales) y usos relevantes e intereses mediados por lo digital, con la intención de incorporarlos críticamente a sus prácticas educativas contribuyendo a convertirlas en un proceso transformador, significativo y sensible a las formas de vida de los niños (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015). La aspiración es propiciar un aprendizaje conectado (dentro y fuera de la escuela) que parte de la diversidad como fuente de eficiencia y garantía de sostenibilidad, y en el que el aprendiz es considerado co-diseñador (participación periférica legítima) de un aprendizaje entendido como una actividad situada y central en nuestra actual sociedad del conocimiento (Kalantzis y Cope, 2012).

Pero más allá de las discusiones teóricas, la modesta aportación de esta publicación consistiría en introducir un enfoque metodológico para la investigación educativa eminentemente aplicado, mostrando el trabajo que unos profesores dedicados, sus alumnos y las familias de estos, investigadores y profesionales, llevan a cabo transformando el aprendizaje, la forma de trabajar, la participación, la cultura y hasta la ciencia en su comunidad, tratando de interpretar hasta qué punto convergen estos cambios con los de otras experiencias concretas y analizando su correlato a escala global, con la aspiración de que compartir este conocimiento pueda inspirar el nuevo aprendizaje para la cultura digital.

## Agradecimientos

La dedicación del primer autor e investigador principal ha sido parcialmente financiada por el programa de contratos predoctorales de la Universidad Autónoma de Madrid, convocatoria de 2011. El proyecto de diseño y fabricación digital no hubiera sido posible sin la coordinación de Sara San Gregorio y su dedicación como mediadora en Medialab-Prado Madrid, institución municipal que aportó recursos humanos y materiales de su fablab. Julio Albarrán y los miembros de su proyecto de investigación Cronicalab participaron documentando visualmente una buena parte de las sesiones, y Berta Gutiérrez, María Alonso, Marta San Gregorio, Manuel Jesús Bermúdez y Daniela Ricciardi, mediaron en la realización de talleres y actividades del proyecto. El claustro del colegio Arcángel y en particular Rosali García y Javier Díez, tutores de los grupos implicados, confiaron y fueron realmente flexibles con la toma de decisiones de esta compleja estructura de trabajo. Y las niñas y niños, auténticos agentes del cambio, siguen creciendo como investigadores empoderados y gracias a su aportación de conocimiento dotaron de sentido este estudio.

## Referencias

- Aliagas, C. y Margallo, A. M. (2015). iPads, emergent readers and families. En M. Manresa y N. Real (Eds.), *Digital literature for children: Text, readers and educational practices* (pp. 155-172). Bruselas: Peter Lang.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(8), 59-77.
- Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and making in education: The democratization of invention. En J. Walter-Herrmann y C. Büching (Eds.), *FabLabs: Of machines, makers and inventors* (pp. 1-21). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Castellá Sarriera, J. (2008). Análisis de las necesidades de un grupo o comunidad: la evaluación como proceso. En E. Saforcada y J. Castellá Sarriera (Eds.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria* (pp. 137-150). Argentina: Paidós.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius.
- Erickson, F. (2014). Scaling down: A modest proposal for practice-based policy research in teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 22(9), 1-11.
- Fals Borda, O., Bonilla, V. D., Castillo, G. y Libreros, A. (1972). *Causa popular, ciencia popular*. Bogotá: La Rosca.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fundación Telefónica. (2016). *La Sociedad de la información en España 2015*. Barcelona: Ariel.
- Gee, J. P. (2013). *The anti-education era: creating smarter students through digital learning*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Goldin, C. D. y Katz, L. F. (2010). *The race between education and technology*. Boston, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- González-Patiño, J. (2011). Rutinas de la infancia urbana mediadas por la tecnología: Un análisis visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7(2), 1-16.
- González-Patiño, J. (2015). *Familia, escuela y sociedad de la cultura digital: Construyendo comunidades educativas expandidas* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS). *Digital Education Review*, 25, 64-86.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad: Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 20-25.
- González-Patiño, J. y Poveda, D. (2015). Privileging the individual through the collective commitment: Parental strategies and dynamics of involvement in a middle-class school. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 316-336. doi: 10.17583/remie.2015.1524

- Hoover, S. M., Clark, L. S. y Alters, D. F. (2004). *Media, home, and family*. Nueva York, NY: Routledge.
- Horst, H. A. y Miller, D. (2012). *Digital anthropology*. Londres: Berg.
- Hurtig, J. y Dyrness, A. (2011). Parents as critical educators and ethnographers of schooling. En B. A. U. Levinson y M. Pollock (Eds.), *A Companion to the anthropology of education* (pp. 530-546). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Jenkins, H., Itó, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Boston, MA: Polity Press.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B. y Hong, H. Y. (2015). *Design thinking for education: conceptions and applications in teaching and learning*. Nueva York, NY: Springer. doi:10.1007/978-981-287-444-3
- Lancy, D. F., Bock, J. C. y Gaskins, S. (2010). *The anthropology of learning in childhood*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Livingstone, S. M., Haddon, L. y Görzig, A. (2012). *Children, risk and safety on the internet research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: Policy Press.
- Marsh, J. y Millard, E. (2006). *Popular literacies, childhood and schooling*. Nueva York, NY: Routledge.
- Mediática. (2016a). *Web de Mediática: Inspirando el nuevo aprendizaje para la cultura digital*. Recuperado 10/12/2016, de <http://mediatica.co/>
- Mediática. (2016b). *Web del proyecto Arcángel :D, Acción digital escuela, AMPA y Mediática*. Recuperado 10/12/2016, de <http://arcangel.mediatica.co/>
- Mitchell, C. (2011). *Doing visual research*. Londres: Sage Publications.
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography: Images, media, and representation in research*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Plowman, L., McPake, J. y Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63-74.
- Regina Frizzo, K. (2008). La investigación acción participante. En E. Saforcada y J. Castellá Sarriera (Eds.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria* (pp. 151-164). Buenos Aires: Paidós.
- Scheer, A., Noweski, C. y Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 1-24.
- Thomson, P. (2010). *Doing visual research with children and young people*. Nueva York, NY: Routledge.



Van Dijk, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Wardrop, A. y Withers, D. M. (2014). *The para-academic handbook: a toolkit for making-learning-creating-acting*. Bristol: HammerOn Press.

Wenger, E. (2005). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

## Breve CV de los autores

### **Javier González-Patiño**

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y profesor en la Facultad de Formación de Profesorado y de Educación de la misma universidad. Con una dilatada experiencia como creativo digital, la intersección entre trayectoria profesional y formación académica orienta sus intereses de investigación, implicándose en proyectos participativos de tipo investigación acción en diferentes contextos socio-culturales, que permitan promover y analizar la mediación tecnológica en procesos educativos y de comunicación mediante una perspectiva interpretativa y transdisciplinar. Metodológicamente hablando, en su investigación predomina el enfoque cualitativo basado en estrategias de corte etnográfico con análisis narrativo y visual. ORCID ID: 0000-0003-3909-1897. Email: javier.gonzalezpatino@uam.es

### **Moisés Esteban-Guitart**

Doctor en Psicología por la Universitat de Girona y profesor en la Facultad de Educación y Psicología de la misma universidad. Profesor invitado en el College of Education de la University of Arizona. Responsable del grupo de investigación "Cultura y Educación" y del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación – Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación en la Universitat de Girona. Sus intereses de investigación se centran en el estudio de los mecanismos psicosociales implicados en la construcción de la identidad en contextos de diversidad social y cultural, y las relaciones familia, escuela y comunidad. Sus libros más recientes: "Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school" (2016, Cambridge University Press) y, con Ignasi Vila, "Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI" (2017, Horsori). ORCID ID: 0000-0002-1700-8792. Email: moises.esteban@udg.edu

### **Sara San Gregorio**

Arquitecta por la Universidad Politécnica de Madrid. Responsable del grupo de investigación "A pequeña escala" en Medialab-Prado, que promueve la implicación infantil en los procesos de diseño y fabricación de sus objetos de juego, sus espacios de aprendizaje y sus experiencias ciudadanas. Centra su actividad en el diseño y producción de objetos mediadores del juego, y el aprendizaje dentro y fuera del aula colaborando con otros proyectos educativos basados en la experimentación como matemáticas visuales,

objetos lectores, escala escuela. Es miembro del grupo Playgrounds con el que ha organizado dos encuentros sobre juegos y juguetes de construcción coordinando equipos multidisciplinares de expertos en diseño y en educación, en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid y Medialab-Prado. ORCID ID: 0000-0002-8633-3310 . Email: sarasangregoriodelucas@gmail.com



**SECCIÓN MONOGRÁFICA:**

**ARQUITECTURA Y EDUCACIÓN**

**PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

**EXPERIENCIAS**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula

### Environment and Education: An Invisible Tissue. A Journey from the City to the Classroom

### Ambiente e Educação: Um Tecido Invisível. Uma Viagem da Cidade para a Sala de Aula

Clara Eslava \*

Universidad Antonio de Nebrija

Nos preguntamos por la naturaleza del vínculo entre entorno y educación, por la definición del entorno como un hecho en sí mismo educativo. Mediante la definición de un contexto teórico, desvelamos su concepción como fuente de experiencias, como red de relaciones o como constructo transformador de la propia realidad en que se inserta. Lo haremos en base a una metáfora, la de “un tejido invisible” que emerge cosiendo el entorno con la acción educativa. Por último, cuestionaremos las fórmulas actualmente generalizadas que relacionan rígidamente arquitecturas y pedagogías, buscando un diálogo abierto entre entorno y educación.

**Descriptor:** Medio ambiente, Educación, Óptica, Ciudad, Escuela.

We ask ourselves about the nature of the link between environment and education, for the definition of the environment as an educational fact in itself. Through the definition of a theoretical context, we reveal its conception as a source of experiences, as a network of relationships or as a transformative construct of the reality in which it is inserted. We will do it based on a metaphor, that of "an invisible tissue" that emerges by sewing the environment with educational action. Finally, we will question the currently generalized formulas that rigidly relate architectures and pedagogies, seeking an open dialogue between environment and education.

**Keywords:** Environment, Education, Optics, City, School.

Questionamos a natureza do vínculo entre o meio ambiente e a educação pela definição do meio ambiente enquanto ferramenta educacional. Ao criar um enquadramento teórico, definimos a sua conceção como fonte de experiência, como rede de relações e como elemento transformador da própria realidade na qual se insere. A metáfora do “tecido invisível” à volta do qual é tecida a ação educativa servirá como ponto de partida. Finalmente será questionada a fórmula, atualmente generalizada, que considera a relação rígida entre arquitetura e pedagogia, à procura de um diálogo aberto entre envolvente e educação.

**Palavras-chave:** Meio ambiente, Educação, Ótica, Cidade, Escola.

---

\*Contacto: [cec@eaestudio.com](mailto:cec@eaestudio.com)

## 1. Tejiendo entornos educativos

La importancia pedagógica del entorno surge a partir de un enfoque que considera la capacidad y autonomía del niño en la propia construcción del conocimiento, lo que permite el desarrollo de sus iniciativas en libertad. Recíprocamente, y dado que se otorga al ambiente un papel educador, se requiere un trabajo sobre el ambiente como membrana de mediación entre el niño y el mundo.

Antes de aceptar este planteamiento, intentaremos, sin embargo, volver a su inicio, cuestionándolo; así, pondremos encima de la mesa una pregunta clave en el contexto que nos ocupa, de reflexión conjunta de arquitectos y educadores: ¿Podemos considerar el entorno un hecho educativo en sí mismo? Pero ¿qué es entorno? ¿Qué es educación? Los entornos educativos, ¿importan? (figura 1).



Figura 1. Fragmento de un espacio imaginario, maqueta  
Fuente: Elaborado por Lallana (2016).

### 1.1. *Imaginando escenarios*

Imaginemos por un momento un entorno inadmisibles por una razón cualquiera y consideremos en él una acción educativa; esta será posiblemente y con toda seguridad más constructiva que nunca: ¿podemos concluir entonces que el entorno no importa?

Imaginemos ahora un entorno tan neutro como sea posible, gris, sin intencionalidad ninguna, absolutamente carente de significación, y consideremos en él un extraordinario equipo docente; la acción educativa será posible y con toda seguridad excelente: ¿podemos concluir entonces que el entorno no importa?

Imaginemos por último un entorno educativo óptimo, pleno en sus potencialidades, coherente y adecuado a un proyecto pedagógico innovador; pero éste último no se lleva a cabo, traicionando al entorno con una pedagogía obsoleta y perpetuando modelos pretéritos: ¿podemos concluir entonces que el entorno no importa?

La respuesta a esta pregunta implica una toma de posición, pero no se trata de adoptar un mero “a favor” o “en contra”; no se trata de resolver un dilema dialéctico, sino de construir un punto de vista, un enfoque que nos permita reflexionar sobre esta cuestión de forma necesariamente compleja.

### ***1.2. La metáfora del tejido***

Intentaremos a continuación esbozar posibles respuestas; lo haremos en primer lugar imaginando y sintiendo el entorno que habitamos a partir de las imágenes que nos ofrece la anciana metáfora del tapiz: una metamorfosis continua que transforma de la lana informe en el hilo, del hilo en tejido, y del tejido en tapiz, representando con sus figuras una visión del mundo.

Si ‘entorno’ fuera la experiencia incomunicada de nuestras vivencias internas individuales o colectivas... Estas experiencias constituirían quizás la materia de los hilos y sus colores, creados por la mano de la hilandera, el huso o la rueca que hilan la materia informe de la lana.

Si ‘entorno’ fuera la relación intangible que se teje entre los sujetos, como hilos que nos conectan, comunicantes de las experiencias vividas... Estas relaciones constituirían quizás los hilos del telar que se cruzan, que se anudan y se tejen...

Si ‘entorno’ fuera la transformación invisible de estas experiencias y relaciones en un todo, la construcción que integra a su vez la materia de aquellas experiencias vividas y los vínculos de las relaciones... Esta construcción última sería entonces el propio tejido, su trama y urdimbre serían estructuras vivas; el tejido sería la tela con que envolvemos nuestros cuerpos o con la que construimos la primera cueva y que –como un tapiz– se carga de significado, generando una narrativa del mundo. En nuestra metáfora, entorno es el tapiz que tejen nuestras vidas, las de toda la comunidad educativa. Las imágenes que porta, constituyen una visión del mundo.

Un entorno educativo reproduce un doble papel, su propia constitución y la mirada reflexiva sobre sí mismo como escenario. Un escenario que asume el papel de hacer visibles dichas experiencias, relaciones y transformaciones, de evidenciarlas y permitir la toma de conciencia sobre ellas. Un entorno, si es educativo, debe reflexionar sobre sí mismo, debe “conocer el conocer” y mostrarlo, reflejarlo en su acontecer, hacerlo aflorar hasta manifestarlo como una revelación. Volviendo a nuestra metáfora, “el tejido invisible” se suelta del telar y se instala en el mundo, se hace visible: es a la vez traje y hábitat que cose los momentos educativos.

### ***1.3. El hecho cognitivo***

Pero veamos si es posible otro acercamiento: ¿cómo analizar, si no es a través de la metáfora poética, “un mundo de entornos”? Si aceptamos que “el camino se hace al andar”, seremos capaces de aproximarnos como observadores a una realidad compleja y cambiante, de la cual somos partícipes. Pero este modo operativo transforma las afirmaciones en dudas y las certezas en incertidumbre; se trata de poder avanzar hacia lo desconocido en base a hipótesis, construyendo preguntas sobre la realidad. ¿Si el diálogo enseñanza y aprendizaje se produce en la vida, cualquier entorno vivido puede ser educativo? O, por el contrario, ¿debemos considerar entorno educativo únicamente a aquel que propicie un escenario óptimo de enseñanza y aprendizaje? O bien... ¿Existe

realmente un entorno educativo, o éste es un constructo que nos acompaña y se transforma en la experiencia de enseñanza & aprendizaje?

Aproximarnos a la educación implica una reflexión sobre el hecho cognitivo, la apertura de una ventana que mira cómo miramos a través de otra: El conocimiento del conocimiento (Morin, 1986). Siguiendo a Edgar Morin, el conocimiento es inseparable de la acción: “el conocimiento es a la vez actividad y producto de esta actividad” (p. 220). El contacto entre vida y conocimiento es un bucle circular, pues “el conocimiento de la vida nos introduce en la vida del conocimiento de una forma extraordinariamente íntima” (Morin, 1986, p. 222). Esta intrínseca unión entre conocimiento y vida se traduce en el diálogo indisoluble entre múltiples binomios que históricamente se han escindido como opuestos: la complementariedad entre lo cognitivo y lo sensible, lo mental y lo corporal, la razón y la emoción, o la fusión entre la lógica y la intuición, el aprendizaje y el juego o la memoria y la imaginación...

En coherencia con los planteamientos de Morin (1986), podríamos trazar una hipótesis y considerar entorno educativo todo aquel que se configure como una zona de adecuación cognitiva:

*Si existe una correspondencia entre los principios organizacionales de nuestro conocimiento y los principios organizacionales del mundo fenoménico, esto nos indica que podemos elaborar traducciones cognitivas adecuadas que estén en correspondencia cognitiva con los fenómenos. [...] La correspondencia cognitiva que se establece de este modo puede ser considerada como una suerte de puesta en resonancia entre el cognoscente, su conocimiento y lo cognoscible. (pp. 238-239)*

Un entorno educativo, debería por tanto entrar en resonancia y ofrecer una consciencia de sí mismo como entorno en relación al cognoscente. Se trata, siguiendo el enfoque de Humberto Maturana y en palabras de Francisco Varela, de un escenario que permita el “acoplamiento estructural”<sup>1</sup> entre el sujeto y el mundo de forma óptima.

No podemos separar, sin embargo, conocimiento y emoción, que concebimos en complementariedad dialógica. Añadiremos hoy un paso más y consideraremos entorno educativo todo aquel que se configure como una zona de adecuación cognitiva y emocional. La integración de las emociones cuenta con un largo recorrido en el campo pedagógico. Desde el campo de la arquitectura y del diseño, el término “emocional” se emplea desde una doble aproximación: en arquitectura la emoción tendría como núcleo la conmoción provocada en la experiencia estética; en diseño la emoción se construye y estudia desde una aproximación global a la experiencia de usuario; en arquitectura podemos hablar de un rescate creativo de la riqueza sensorial y simbólica que enunciara ya la fenomenología del espacio y especialmente las poéticas del espacio de Gaston Bachelard; sin embargo, en diseño podemos hablar de un enriquecimiento de la noción racionalista de función donde la finalidad utilitaria resulta inseparable del vínculo emocional, según defiende Donald Norman en su obra “El diseño emocional” (2005).

Fritjof Capra (1996) sintetiza en “La trama de la vida” los principios del “pensamiento sistémico” (p. 49) para hablar de los sistemas vivos; en consecuencia, resulta especialmente adecuado para acercarnos a la comprensión de los entornos, en nuestro caso educativos. Se trata de un método contextual que parte del predominio de todo y las

---

<sup>1</sup> Francisco Varela explica de forma intuitiva el concepto de “acoplamiento estructural”, con la imagen de la forma que construyen mutua y simultáneamente dos bloques de hielo que se funden en un vaso que los contiene.



relaciones entre las supuestas partes (pues concluye que no existen como tales), para estudiar las relaciones, los principios esenciales de organización: “la trama de la vida está constituida por redes dentro de redes” (p. 54).

A su vez, siguiendo los planteamientos de Capra (1996), el enfoque sistémico se relaciona con la “ecología profunda”; esta última cose en un mismo tejido el mundo natural y el cultural, pues “reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y ve a los humanos como una mera hebra de la trama de la vida” (p. 29). El vínculo entre naturaleza y cultura, nuestra comprensión de la naturaleza en el seno mismo de la cultura, es necesaria para sumergirnos en aquellos estadios primigenios de la infancia donde “lo biológico y lo cultural”<sup>2</sup> se funden, se entrelazan íntimamente en procesos de mutua conformación. Desde esta simbiosis, nos acercamos a la noción de “experiencia” como un constructo del *in-between*<sup>3</sup> entre el niño y el mundo (Hertzberger, 1991). Con las propuestas de entornos educativos, constituimos posibles interfaces para ese *in-between*, herramientas de mediación, membranas o burbujas que conforman un espacio vital y de aprendizaje (figura 2).



Figura 2. Los niños experimentan espacio y materia con sus cuerpos, en diálogo con el entorno

Fuente: Elaborado por Eslava (2016).

#### ***1.4. La educación como experiencia vital***

Vida y conocimiento se unen: educar es “enseñar a aprender a vivir”. En su “Manifiesto para cambiar la educación”, Edgar Morin (2015) define el sentido de la educación como “ayudar a aprender a vivir”, titulando el libro: “Enseñar a vivir”. El filósofo nos interroga: “¿Qué significa vivir? Para el autor, la palabra vivir tiene un primer sentido: estar vivo. Pero alcanza un sentido pleno cuando se diferencia vivir de sobrevivir. Sobrevivir es subvivir” (Morin, 2015, p. 23). En nuestro acercamiento al binomio

---

<sup>2</sup> La cuestión de las relaciones entre naturaleza y cultura no consiste hoy en día en el acuerdo o el desacuerdo entre dos mundos territorialmente distintos: “Sería más bien la de la delimitación y la articulación, en el seno mismo de la cultura, de lo que puede ser designado, pensado, vivido, como ‘la naturaleza.’” Disponible en: [http://www.hypergeo.eu/IMG/\\_article\\_PDF/article\\_280.pdf](http://www.hypergeo.eu/IMG/_article_PDF/article_280.pdf).

<sup>3</sup> El arquitecto Herman Hertzberger -heredero de los planteamientos que Aldo van Eyck expresara en su texto “The In-between Realm” (1962)-, reubica el concepto de “*in-between*” conectándolo, en sus reflexiones sobre la enseñanza de la arquitectura tanto como en sus proyectos de escuelas, con el mundo de la infancia.

“entorno y educación” deberíamos reivindicar también dicha plenitud. Se trata también de “vivir” los entornos educativos, no sólo de “sobrevivir” a ellos.

La mayor parte de las sociedades viven alternando el vivir, y el sobrevivir dicho, en otros términos, se convive entre lo prosaico y lo poético. Comprender los entornos educativos desde esta misma alternancia nos permitiría hacer convivir en ellos lo prosaico, como la alfabetización, con lo poético y el juego creativo. Siguiendo a Morin (2015), “llegamos a la idea de que la aspiración al bien vivir requiere de la enseñanza de un saber-vivir en nuestra civilización. Vivir se sitúa concretamente en un tiempo y en un lugar” (p. 23).

La construcción de entornos, es una forma de mediación propia de cada civilización, con sus tiempos y sus lugares. Los entornos educativos deberían formar parte de esta tarea doblemente. En su dimensión vital –permitiendo construir a los niños y niñas sus experiencias de vida– y en su dimensión pedagógica –permitiéndoles construir sus narrativas del mundo–. Si educar fuera, como señala Morin (2015), enseñar a aprender a vivir, entonces entornos educativos serían aquellos que, desde el contexto, enseñan a aprender a vivir.

Se trata de una tarea que, como adultos, debemos asumir desde el compromiso ético de buscar lo óptimo: hacer posibles los mejores entornos educativos. Pero esta afirmación encierra de nuevo un interrogante esencial: ¿qué es lo óptimo?

Es necesario un acercamiento al concepto de lo óptimo teniendo en cuenta la flexibilidad ecológica que decía el antiguo refrán: “lo mejor enemigo de lo bueno”; o expresado en términos científicos: “no hay supervivencia del más adaptado, hay supervivencia del adaptado” (Maturana y Varela, 1984 p. 75). El teórico del diseño Ezio Manzini realiza una síntesis de la “evolución de las teorías evolutivas”, en un acercamiento desde las teorías de la complejidad, planteando como clave concepto de suboptimalidad: lo óptimo es lo subóptimo; requiere flexibilidad frente a rigidez; polivalencia frente a especialización; admisibilidad del error frente a colapso: en conclusión, frente a la imposición de la respuesta única, la auto-organización y metamorfosis continua de la diversidad (figura 3).



Figura 3. La riqueza del juego plástico de dos niñas que trazan un mundo complejo  
Fuente: Elaborado por García-Setién (2013).

¿Cómo trasladar este enfoque del campo de la ciencia al diseño del hábitat y a los entornos educativos? Parece claro que, como mínimo, no podemos plantear hoy como respuesta la correspondencia biunívoca entre modelos arquitectónicos y pedagógicos. El diálogo entre disciplinas convergía –en determinados momentos históricos– en extraordinarias correspondencias entre modelos que se han estudiado como hilo conductor de las historias de la arquitectura escolar. Pero en nuestra cultura contemporánea no buscamos necesariamente la cristalización de correspondencias, sino

la posibilidad de generar de forma flexible un amplio rango de diversas respuestas viables: pluralidad de entornos son posibles.

¿Qué sucede con los espacios actualmente considerados educativos? Podemos afirmar que predomina de forma alarmante un único modelo, el que se inserta en una educación dentro del marco de la escuela graduada por edades y donde los papeles de niños y adultos se encuentran nítidamente delimitados. Se trata de una escuela que hereda los mecanismos y lógicas lineales tanto del evolucionismo como del productivismo del desarrollo industrial decimonónico. Las arquitecturas escolares dan buena cuenta de ello: división por niveles y por plantas, con largos pasillos y aulas separadas por puertas bien cerradas. Conscientes de la larga inercia que lastra el sistema, debemos hoy buscar otros entornos educativos, los de nuestro tiempo.

Así, podemos incluso señalar que la finalidad de los espacios que generalmente identificamos como destinados al aprendizaje sólo resulta educativa si los contemplamos dentro del sistema actualmente predominante, que podemos definir críticamente en los términos en que Pineau, Dussel y Caruso (2001) habla de “la escuela: como máquina de educar”, una construcción social cuyo triunfo se integra como producto de la modernidad; en este sentido, el autor nos muestra la modernidad como la “identificación”, la correspondencia biunívoca entre la escuela y la educación, acuñando una determinada noción de infancia.

Se trata de un enfoque portador de una doble herencia que se refleja con exactitud en los modelos pedagógicos y arquitectónicos que lo representan: por un lado, la escisión entre conocimiento y vida; por otro lado, el carácter productivista, no altruista, de su propósito; es decir, se trata de una escuela que propugna por encima de la vida la supervivencia del sistema, una escuela del subsistir, en los términos de Morin, una escuela predominantemente prosaica y escasamente poética, cuando su plenitud radicaría en integrar ambos registros.

Parece posible hablar hoy de una “modernidad superada” (Montaner, 1997), y romper por tanto la hegemonía de la escuela como contexto único educativo. Así, podemos rescatar hoy otros entornos para la educación: desde la ciudad hasta el hogar, desde los juegos estructurados a los espontáneos; los entornos educativos del mundo posterior a lo moderno, en su crisis, se han expandido.

Paralelamente, Norberto Chaves (2005) redefine “el diseño invisible” como la función de la arquitectura o la intervención culta que hace de la naturaleza el hábitat humano; en su discurso, nos habla sobre una profunda revisión de los dogmáticos principios de la modernidad: “El hábitat sintetiza en cada uno de sus rasgos la totalidad de niveles de la experiencia humana: lo biológico, lo psicológico, lo ergonómico, lo tecnológico, lo económico, lo político etc.” (p. 20). Chaves expresa como las teorías del hábitat o de la arquitectura que emprenden un enfoque parcial (funcionalismos, tecnologicismos, economicismos, esteticismos...) son planteamientos parciales e insuficientes, resultan reduccionistas y bloquean la comprensión del hábitat, cuando pretenden regular su producción: “las ideologías del diseño y de la arquitectura han incurrido insistentemente en este tipo de simplificación” (Chaves, p. 20).

Se trata de un pensamiento que acepta la complejidad, desde autores que convergen en una misma crítica de la modernidad, haciendo evidente la necesidad de la reformulación

de los actuales modelos de escuela tanto en cuanto a su arquitectura como a su pedagogía.

En respuesta crítica al racionalismo de la modernidad se formula un “cambio de paradigma”<sup>4</sup>, una transformación de “una constelación de conceptos, valores, percepciones y prácticas compartidos por una comunidad, que conforman una visión particular de la realidad que, a su vez, es la base del modo en que dicha comunidad se organiza” (Capra, 1996, p. 27)<sup>5</sup>. Es quizás el “emerger” de este cambio como surgimiento y la ‘emergencia’ como urgencia del mismo en la postmodernidad, el escenario que propicia la reflexión sobre los términos “entorno y educación” de forma holista, compleja, ecológica (figura 4).

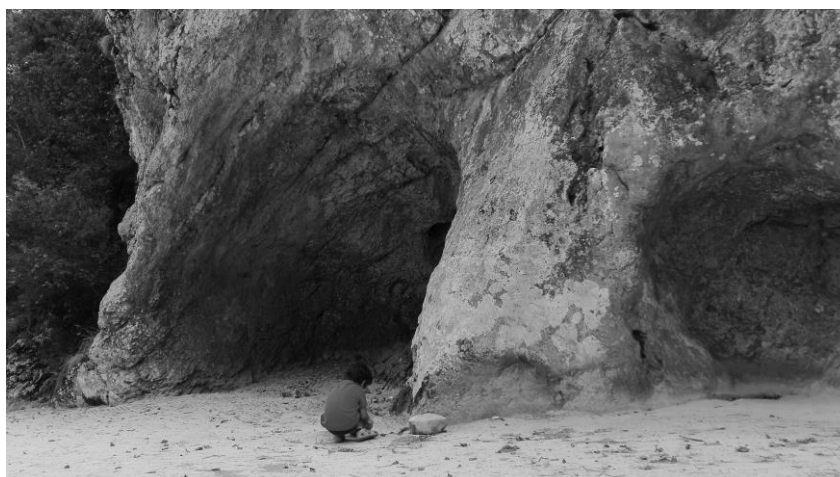


Figura 4. Los espacios de la naturaleza en diálogo con el niño que explora su complejidad

Fuente: Elaborado por Eslava (2016).

No obtendremos, en definitiva, respuestas definitivas, sino redes de conceptos, no obtendremos objetos resultantes, sino relaciones posibles; no permaneceremos como observadores, sino que nuestra pregunta, formulada a la realidad, la transformará inevitablemente, cambiando nuestra visión sobre ella.

No pretendemos predeterminedar los resultados, ni determinar qué arquitecturas para que educación, sino generar un tejido de conocimientos y una forma de mirar desde los cuales acompañar procesos; éstos –desde planteamientos complejos– pueden conducir a acciones efectivas muy sencillas. Aunar complejidad y sencillez requiere un cambio de paradigma, un cambio de mirada que no se producirá espontáneamente, sino que debemos construir participativamente.

---

<sup>4</sup> Un “nuevo paradigma” tomando el término que acuña Thomas Kuhn.

<sup>5</sup> Fritjof Capra propone superar el paradigma de la modernidad, desarrollando una visión integral de la vida donde todo se encuentra en mutua dependencia, un enfoque que integra la tradición sistémica, la holística y la ecología profunda. Un “nuevo paradigma” que cambia nuestros pensamientos y valores superando la visión mecanicista y patriarcal, ubicando además lo femenino como una variable fundamental del cambio.

### **1.5. Un recorrido, una forma de mirar**

Nos interrogaremos a continuación sobre las formas de observar, participar y relatar los entornos que habitamos; buscando transformar nuestra mirada, nos acompañamos con una segunda metáfora, la de la visión con “lente ojo de pez”, con cuya óptica trazaremos un recorrido por escenarios diversos, desde la escala de la ciudad al ámbito del aula. La concepción de cada uno de estos escenarios como fragmentos insertados en redes nos ayudará a intuir la complejidad de un mundo que no podemos disociar en su análisis.

Al escudriñar el mundo, nuestra mirada investigadora parece emplazarse necesariamente en un plano de observación sobre el fenómeno que estudia; sin embargo, desde los planteamientos de las teorías de Maturana y Varela, el observador dista mucho de ser un abstracto ojo neutro y el plano de observación no es en absoluto una plataforma o atalaya ajena a la realidad. Se trata, por el contrario, de una realidad participada, que implica la transformación de lo observado en el propio proceso investigador: cuando investigamos, trazamos una narrativa de la vida que forma parte de la vida misma: “sólo hay redes dentro de redes” (Capra, 1996, p. 54). No somos, en consecuencia, observadores externos a lo observado, sino que nos integramos en redes; así, la burbuja flotando en el aire se funde a otras, deformadas, poliédricas, conformando la imagen de la espuma que recorre en su obra Peter Sloterdijk (1998).

Miramos alrededor nuestra y el entorno que habitamos parece ajeno a nuestras reflexiones y preguntas. Soñamos nuevos escenarios educativos pero la realidad se resiste al cambio. Buscamos otra forma de mirar la realidad pues queremos que, cada día, todo aquello que nos rodea nos devuelva la mirada. Ello nos obliga a una mirada ética, en la que la propia acción investigadora se comprometa y devenga, inversamente, investigación-acción (Elliott, 1990), comprendiendo en sí misma un propósito efectivamente transformador de la realidad, puesto que forma parte de ella, se inserta en su seno. Dicho de otro modo: frente a la justificada necesidad de conocer para actuar, aparentemente estaríamos hablando de actuar para transformar y –en el camino– conocer; pero se trata en efecto de un bucle recursivo donde ambas dinámicas se complementan (teorías de la complejidad), donde nuestra acción parte de un conocimiento previo que podemos construir en forma de hipótesis, de pregunta sobre la realidad.

Si trasladamos este planteamiento –y su compromiso ético– al diálogo entre pedagogía y arquitectura, o bien al campo ampliado de la concepción de los entornos como escenarios educativos, estamos hablando de una necesaria transformación de la realidad como resultado de la acción investigadora o la investigación acción; y se trata de una transformación desde una doble perspectiva, pedagógica y arquitectónica. La primera, formulando una pedagogía a través de los ambientes, la segunda, mediante el diseño del hábitat en su dimensión educadora. Queda pendiente discernir dentro de cada una de ellas quienes serían los agentes de sendas acciones.

Plantaremos así una segunda metáfora; tras la imagen del tapiz, tomaremos la metáfora de una mirada esférica, nos colocaremos una lente ojo de pez que rompe las coordenadas ortogonales del espacio, que disuelve los límites entre suelo, paredes y techos... que nos hace ver la realidad inmersos en “la fenomenología de lo redondo” que expresara ya Gaston Bachelard (1957) en su “Poética del espacio” manifestando así:

*... la fórmula: "la existencia es redonda", se convertirá para nosotros en un instrumento que nos permita reconocer la primitividad de ciertas imágenes del ser.*

*Una vez más, las imágenes de la redondez absoluta nos ayudan a recogerlos sobre nosotros mismos, a darnos a nosotros mismos una primera constitución, a afirmar nuestro ser íntimamente, por dentro. Porque vivida desde dentro, sin exterioridad, la existencia sólo puede ser redonda. (p. 203)*

Trasladaremos literalmente la “fórmula” de Bachelard a nuestra mirada; con las imágenes panorámicas tomadas con lente de ojo de pez, seguiremos una metáfora visual que nos ayudará en estas líneas a ilustrar de forma radical aquello que se planteaba desde la fenomenología del espacio, actualmente investigado por la neurociencia. Volveremos a pensar así nuevamente los espacios que escudriñamos con nuestra “cámara”: los entornos educativos.

### **1.6. Mirar y rodar: “rolling down the hill panorama”**

Salgamos a jugar al espacio exterior acompañados literalmente por la cámara con lente de ojo de pez y veamos qué pasa. Nos encontramos un tipo de fotografía cuyo nombre no es sino un juego de infancia: *rolling down the hill panorama* y seguimos fascinados la extraña belleza de sus imágenes mientras recordamos la experiencia; jugar a rodar y rodar colina bajo perdiendo el sentido hasta reencontrar nuevamente el mundo. El panorama implica un movimiento envolvente del cuerpo del fotógrafo, rodeado por el mundo que ve a través de su lente; nos encontramos, como diría Bachelard, con un mundo más bello en cuanto que es visto (figura 4).



Figura 4. Fotografía panorámica 360°, visión de esfera ojo de pez  
Fuente: Recuperado de <http://desktopedia.com/playing-in-the-park-sphere-fisheye>

Pese al poder de estas imágenes, a la seducción de una relación directa con la naturaleza volvemos a los espacios interiores, construidos. Con ellos, la arquitectura ha respondido durante milenios a las necesidades del habitar. Y estas necesidades de protección y relación con el mundo son anteriores incluso al surgimiento del lenguaje y su escritura, responden a aspectos primigenios de nuestra naturaleza, para conformar actualmente toda una la cultura del hábitat, nuestro mundo habitado, cultivado.

La arquitectura se sitúa en la intersección entre biología y cultura, entre nuestra necesidad de supervivencia física y de enriquecimiento de nuestra experiencia de forma significativa. Mark L. Johnson (2015) lo expresa así: “Somos criaturas de carne que organizan espacios y estructuras físicas adaptadas a sus cuerpos. Vivimos en y a través

de nuestras continuas interacciones con entornos que son tanto físicos como culturales”<sup>6</sup> Los entornos educativos forman parte de este hábitat, “cultivado” pero también “biológico”: requieren integrar en sí mismos las dimensiones corporal, sensorial, emocional... que emergen de forma espontánea en el juego y constituyen en sí mismos un extraordinario aprendizaje.

### **1.7. La experiencia del espacio cotidiano**

Descubrir el argumento del espacio en “los entornos cotidianos de la infancia” parece sencillo, están ahí acompañándonos, con nosotros, al lado; pero ¿vemos habitualmente nuestro entorno cotidiano?

Observaremos la experiencia del espacio como un complejo constructo que implica la memoria, la acción y lo imaginario; el espacio es soporte y constructor de metáforas que se despliegan en el tiempo alterando la realidad. Mediante las acciones de niños y niñas, se generan proyecciones y envolturas diversas en permanente construcción que transforman, de forma efectiva o imaginaria, un mundo en recíproco acoplamiento con el de la infancia. Desde el mundo adulto, frecuentemente dejamos de sentir el espacio como hecho vital en la rutina que adormece nuestra percepción de lo cotidiano; ciertos eventos despiertan sorpresivamente su presencia, ciertas prácticas creativas la revelan como esencial... y los niños más pequeños lo hacen como práctica espontánea; pero cuando buscamos los territorios de la infancia, éstos se escapan; la mirada del adulto los ahuyenta ¿Están ahí? ¿Permitimos que vivan y crezcan en empatía con el adulto? ¿O dejamos que se pierdan y quedan, quizás, sólo subyacentes?

Comprender la vinculación de espacios y tiempos como hechos indisolubles conformando un constructo complejo nos permitirá actuar de forma global sobre la experiencia del entorno educativo.

Comprender la superposición –especialmente en la infancia– de diversos planos de realidad e imaginario, nos ayudará a contemplar tanto los escenarios físicos donde tienen lugar los procesos educativos como los constructos intangibles que los acompañan.

Comprender la integración del fenómeno sensible, la acción vital, el juego y la metáfora, nos facilitará integrar las propuestas en la historia vivida, en la biografía personal y del grupo, construyendo emociones, conocimientos, experiencia: construyendo con los niños sus entornos educativos.

### **1.8. Desvelando entornos, descubriendo tejidos**

La mirada con ojo de pez disuelve los límites dentro de una totalidad que integra las partes, una globalidad generadora de sentido. Nos acercamos así a la experiencia del espacio como un hecho vital extenso y fundante que abarca tanto la vivencia de un mundo a vista de pájaro como el secreto de una canica escondida en un bolsillo. Así, las consecuencias de este enfoque afectan a nuestra visión de la ciudad y sus escenarios, de la escuela y del aula, del hogar y la habitación, de los juegos y juguetes de una infancia cuya identidad se reformula constantemente desde la aceptación de su riqueza y complejidad.

---

<sup>6</sup> *“We are creatures of the flesh who arrange spaces and physical structures fitted to their bodies. We live in and through our ongoing interactions with environments that are both physical and cultural.”*

La observación y acción en entornos infantiles a diversas escalas nos dará herramientas para operar con lo existente e intervenir, quizás, en su transformación. La visión dialógica del problema a distintas escalas de aproximación: desde un planteamiento holístico que integra lo macro, lo micro y sus recíprocas influencias, desde la ciudad como inabarcable territorio de experiencias hasta el mundo íntimo del objeto en la palma de la mano, todo ello se cose con la “la transversalidad con que el soplo de la infancia recorre nuestras vidas”<sup>7</sup>.

Cada entorno nos impulsa a una mirada desde su propia disciplina, con sus matices y diferencias, arrastrando sus propios saberes; es posible, sin embargo, integrar esta forma de conocimiento sin renunciar a la visión integradora, a las relaciones transversales, a las intersecciones entre saberes diversos, a la construcción de lo transdisciplinar.

### **1.9. De la ciudad a la escuela**

Lo urbano como entorno educativo nos remite al estudio de la ciudad como un fenómeno vivo, como hábitat que refleja una cultura, como el tejido de relaciones de sus habitantes, entre ellos los niños (figura 6). El reto se encuentra en cómo integrar –o no expulsar– al niño en un medio urbano y sus conflictos sin superarlos en base a una segregación de funciones que dinamita la “ciudad viva”, un territorio complejo de riqueza inagotable como fuente de experiencia. Con los referentes de Michel de Certeau, Jane Jacobs y Henri Lefebvre, hemos realizado diversas aproximaciones a la ciudad como territorio de la infancia. Rindiendo tributo siempre al clásico *The child in the city* (1978) de Colin Ward, nos sumergimos en la ciudad acompañados por la infancia, en sus prácticas del espacio urbano, vemos los mismos cruces, las mismas calles, los mismos escalones, los mismos portales; pero desde otra mirada.



Figura 6. El agua, el calor y la luz activan sensorialmente un espacio de juego urbano  
Fuente: Elaborado por Eslava (2015).

Michel de Certeau (2000), en “La invención de lo cotidiano”, funda de nuevo en la infancia la experiencia del espacio y con ella deshace las superficies legibles de la ciudad planificada:

---

<sup>7</sup> Referencia al blog “La ciudad viva”, entradas escritas por INFANS’ FANS, autores varios. <http://www.laciudadviva.org/blogs/?author=95>



*Practicar el espacio es pues repetir la experiencia jubilosa y silenciosa de la infancia; es, en el lugar, ser otro y pasar al otro. [...] La infancia que determina las prácticas del espacio desarrolla en seguida sus efectos, prolifera, inunda los espacios privados y públicos, deshace sus superficies legibles, y crea en la ciudad planificada una ciudad "metafórica" o en desplazamiento. (Certeau, 2000, p. 122)*

La experiencia del espacio en la infancia es hoy indisoluble del territorio de lo urbano, donde lo extraordinario dialoga con lo cotidiano y lo real con lo imaginario (figura 7).



Figura 7. Fotografía panorámica 360°, visión de escena urbana con lente ojo de pez

Fuente: Recuperado de [http://randomwallpapers.net/fisheye-city-cities\\_w358536](http://randomwallpapers.net/fisheye-city-cities_w358536).

En el libro “Territorios de la infancia” (Cabanellas y Eslava, 2005), mostrábamos la ciudad como campo de juego, nos acercábamos a los *playgrounds* y tratábamos la escuela como un interfaz de mediación con el mundo cuya identidad surgía desde el diálogo entre arquitectura y pedagogía. Y lo hacíamos desde la aproximación investigadora de Isabel Cabanellas, que trataba de comprender y transformar un todo complejo interactuado por sus partes, un microcosmos al cual nos acercábamos desde una visión holística que contemplara las experiencias y emociones. En este contexto, operando como las “redes dentro de redes” que mencionábamos al inicio, resulta vital el planteamiento del proyecto de escuela como un ámbito de mediación en un medio urbano, conectando su comunidad de usuarios con la ciudad.

La escuela puede ser disfrutada como un oasis en el medio urbano, un territorio simultáneamente segregado y conectado que posibilita el encuentro social de niños y adultos, un micromundo que mira al mundo y que es visto. Contribuye a crear y expresar de forma visible una cultura de la infancia. La inserción de la escuela en el contexto urbano del barrio, en diálogo con su entorno edificado hace de ella una herramienta de mediación clave entre “los niveles del espacio existencial” (Norberg-Schulz, 1975), como bisagra entre las cosas, la casa y la ciudad, la escuela introduce al niño a un mundo que está fuera, más allá de sus muros, de las tapias y verjas carcelarias que significan escisión. La escuela puede abandonar su rigidez decimonónica y establecer un diálogo con una de las expresiones propias de la ciudad contemporánea, los *playground*; los campos de juego articulan una nueva sensibilidad, su diseño implica el desarrollo de otras estrategias creativas, se insertan en la trama productiva de la ciudad como un lugar de juego y disponibilidad lúdica, como un laboratorio experimental, un

‘aire libre’ con sus nuevos códigos de diseño y/o de construcción participativa. Finalmente, nos introducíamos en el interior de la escuela de la mano de Alfredo Hoyuelo que nos ofrecía una síntesis de los planteamientos Reggianos comprendiendo la escuela como un ámbito estético educativo, la ética de podía constituirse desde la estética. Se planteaban así los “territorios de la infancia”, desde la complejidad del conjunto y las partes, tanto como desde las interrelaciones entre pedagogía y arquitectura.

Posteriormente, en el artículo “Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto” (Eslava y Cabanellas, 2014), realizábamos una aproximación mediante un posible decálogo de puntos clave, que buscaba ampliar el foco abriendo el diálogo entre arquitectura(s) y pedagogía(s), para enfrentarnos a una realidad que arrastra inercias difíciles de cambiar. Mirando de forma global, nos acercábamos a la escuela como una totalidad, desde la memoria de la infancia y desde el vínculo emocional, desde la relación con el mundo y la responsabilidad en la construcción de experiencias:

*Nos encontramos en un medio, el de la escuela, cuya arquitectura persigue en el mejor de los casos ser el reflejo de las diversas pedagogías que le dan origen. Se plasmaría así un diálogo abierto entre disciplinas, un encuentro donde el espacio deviene un hecho pedagógico de primer orden. Pero en la mayoría de los casos pedagogos y maestros se encuentran con un sistema educativo preexistente cuyos espacios y prácticas parecen estar predeterminados; frente a ello, juguemos seriamente a reinventar la experiencia de lo cotidiano de la mano de los niños, construyendo e investigando en entornos educativos vivos. (Eslava y Cabanellas, 2014, p. 51)*

Cerrábamos entonces nuestra aproximación con una llamada, y a modo de conclusiones, abríamos las puertas del aula.

### **1.10. El aula como entorno educativo**

Siguiendo este recorrido, nos sumergiremos a continuación en el espacio del aula. Un aula que es actualmente la unidad, el módulo básico de una mayoría absoluta del sistema educativo mientras, paralelamente, la razón de ser de su necesidad ha sido ampliamente cuestionada a lo largo de la modernidad por modelos alternativos que proponen su disolución, su redefinición, su desaparición o su integración en pos de otros enfoques educativos y sus diversos espacios.

Siguiendo la síntesis que traza Pineau, Dussel y Caruso (2001), podemos afirmar que el aula tradicional ordenó las prácticas cotidianas a partir del triunfo final y avasallante del método simultáneo, gradual o frontal:

*La organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos siguió el método de organización propuesto, con el docente en lugar privilegiado, y el aprendizaje fundido en la enseñanza. A su vez, se privilegiaron los procesos intelectuales con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. Se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos. (p. 46)*

Si acudiéramos a los orígenes, volviendo sobre una historia de los espacios educativos – ver, entre otros, Escolano (2000)–, descubriríamos cómo en base a la escuela unitaria o la escuela al aire libre, la necesidad y definición del aula resultan radicalmente opuestas a la actual seriación de unidades en la escuela graduada, predominantemente urbana; esta última, se comprende históricamente como un progreso, surge asociada al desarrollo industrial y el crecimiento de los núcleos urbanos.

Sin embargo, vivimos hoy un periodo post industrial que resulta prisionero de los logros precedentes y las limitaciones que los acompañan: la producción seriada frente a la manual, lo cuantitativo frente a lo cualitativo, la repetición frente a la diferencia, el trabajo frente a la creatividad... La progresión de la estandarización aumenta conforme crece la edad, llegando a su culmen en las etapas obligatorias de la educación secundaria, donde desaparece cualquier vestigio de la escuela como espacio de relación, donde ya podemos construir arquitecturas que racionalicen al máximo el número pues, los casi adultos, sobrevivirán en ellas.

El conjunto de la escuela se redefine recíprocamente por sus aulas, por lo que sucede en ellas y por cómo se relacionan entre sí y con el conjunto, mediante vínculos, transparencias, ósmosis; abriendo o cerrando puertas, borrando o estableciendo límites, demoliendo o construyendo muros. La identidad múltiple de la escuela como membrana, como interfase, como campo o entorno de mediación entre el yo y el mundo, entre lo individual y lo colectivo, entre lo cercano y lo lejano, lo que se experimenta y lo que se conoce... se reproduce de forma homóloga en el aula. El aula es un microcosmos y como tal, la parte contiene en sí misma la complejidad de la escuela, la totalidad en que se inscribe.

Diversos enfoques pedagógicos buscan escapar a la actual realidad imperante y se enuncian tomando el aula como lema y adjetivándolo con diversas alternativas pedagógicas. El aula toma el mando y parece capaz de representar el conjunto de intenciones de la escuela y su pedagogía: Aula de experiencia, Aula de inmersión, Aula de innovación, Aula de rincones, Aula de integración, Aula ecológica, Aula experimental, Aula de diversidad, Aula vivencial, Aula cognitiva, Aula activa... En su definición el lenguaje implica frecuentemente un componente espacial, que se convierte en metáfora de una pedagogía: Aula abierta, Aula virtual, Aula taller, Aula al aire libre, Aula invertida, Aula expandida...

Toda esta variedad de términos refleja una intensa búsqueda de dinamizar, transformar y actuar en términos pedagógicos; sin embargo, el statu quo del aula, continúa siendo de forma general el de su zonificación, en el mejor de los casos, en funciones diversas; o el de su segregación, en la mayoría de los casos, en dos áreas netamente diferenciadas, la de los niños y la del adulto. No podemos aceptar hoy día estas concepciones del entorno como un continente vacío, como simple área disponible a rellenar; la fragmentación de la unidad de aula en subespacios ha introducido una diversidad necesaria, pero es necesario señalar que no podemos asignar un área estanca al juego libre ni otorgar un rincón a la capacidad de simbolizar, pues son potencias transversales, son dinámicas capaces de conectar múltiples espacios y tiempos, reales e imaginarios. Siguiendo nuestro planteamiento, el aula debe ser una zona de adecuación cognitiva y emocional, un lugar que facilita el “acoplamiento estructural” entre el yo y los otros, entre mi mundo y el mundo. Si el aula es un entorno educativo podríamos considerar el propio espacio del aula como una metáfora del aprendizaje.

## **2. El aula re-imaginada**

Finalmente nos sumergiremos en la unidad básica del actual sistema educativo, el aula, para re-imaginarla. Entre sus cuatro paredes, jugaremos hasta sentir la necesidad de integrar las experiencias de aprendizaje en un escenario relacional, cosido por vínculos,

un tejido transformador cuyos hilos se insertan en la realidad conectando lo cognitivo y lo emocional (figura 8).



Figura 8. Un niño construye su pequeño habitáculo, un fragmento de privacidad en la ciudad

Fuente: Elaborado por Eslava (2017).

### ***2.1. El aula en “el campo expandido”<sup>8</sup>***

Vamos a introducirnos hoy en el interior del aula, un aula cuya definición, límites e identidad cuestionaremos desde una visión ampliada, desde su concepción como una membrana invisible que media entre el yo, el nosotros y los mundos que se construyen en la propia acción. Desde los planteamientos sistémicos y de las teorías de la complejidad, podemos concebir transformaciones globales que surgen tanto a partir del conjunto como de alguna de sus partes, por lo que no restaremos dosis de utopía a las acciones emprendidas desde el aula: allí donde, como mínimo, podemos hacer todo.

Las condiciones de continuidad, transparencia y fluidez que definen los ámbitos contemporáneos se encuentran en diálogo con el concepto de “educación expandida”<sup>9</sup>, sino como inclusión de un aprendizaje que está “en todas partes” y no sucede exclusivamente en el aula tradicional: puede producirse en cualquier momento y en cualquier lugar; se accede al mismo por vías diversas; se participa activamente en la generación de un conocimiento que se construye en red. La experiencia educativa se prolonga fuera del aula, tanto como incorpora el mundo al aula, enriqueciendo el aprendizaje en un diálogo con la vida.

#### *Con ojos de pez*

Acompañados por las nuevas cámaras 360°, y su “otra forma de mirar”<sup>10</sup>, encontramos poderosas imágenes: el mundo exterior condensado en una esfera, el mundo interior

---

<sup>8</sup> La redefinición de un campo disciplinar mediante el término ‘expandido’ tiene su origen la teoría del arte, en el influyente ensayo de Rosalind Krauss titulado: “La escultura en el campo expandido” publicado en el libro “La posmodernidad” editado por Hal Foster (1983), pp. 59-75.

<sup>9</sup> El término “educación expandida” expresa una prolongación del entorno de aprendizaje incluyendo los procesos educativos más allá de la escuela: combina elementos propios de la educación formal, la enseñanza informal e integra el uso de las nuevas tecnologías.

<sup>10</sup> En el clásico de John Berger, “Otra forma de contar”, se plasma el vínculo entre ‘mirar’ y ‘contar’, entre la mirada hacia el mundo y su narrativa.

como un continuo esférico donde no se diferencian planos de suelo, techo o paredes. ¿Es el aula el espacio entre sus cuatro paredes? ¿Las necesita? ¿De qué hablamos entonces si el aula no son sólo sus cuatro paredes?

Veamos cómo afecta esta nueva mirada, esta forma de mostrar un espacio interior, a nuestro concepto y experiencia del mismo. Así, las cámaras 360 grados, encontramos una nueva forma de documentar, y comunicar los espacios interiores; veamos cómo la herramienta transforma nuestra visión y reflexionemos sobre ello en el contexto educativo.

Disponemos de estas herramientas con un simple (o complejo) *smartphone* que llevamos en el bolsillo... los niños también disponen de ello y lo manejan con soltura. Podemos documentar, estudiar, registrar, diagnosticar con estas visiones divergentes (aunque no sólo) nuestros espacios del aula. Otra forma de mirar da paso a “otra manera de contar”, parafraseando a John Berger (2007). Así, podríamos imaginarnos las estancias de la escuela como si fueran espacios esféricos, como si fueran las burbujas que habitamos colectivamente y durante muchas horas cada día. Nuestro propósito en estas líneas es sólo señalar el cambio de mirada que hace esto posible para sí comenzar a acceder al interior del aula por inmersión, como si fuéramos un ojo de pez nadando en el aire del aula, en un “aula líquida”.

## ***2.2. Las metáforas del aula***

El lenguaje emplea múltiples metáforas que surgen al expresar conceptos mediante imágenes que atrapan de la naturaleza espacial de los entornos cotidianos que vivimos. Así, el espacio del rectangular del aula y su geometría ortogonal se reflejan en el lenguaje marcándolo fuertemente, estamos entre cuatro paredes contamos cuatro esquinas. En la clausura del recinto, puerta y ventana son las únicas bisagras que permiten vías de escape –reales y psicológicas– de un espacio y un tiempo fuertemente acotado. Suena el timbre, es la hora, nos asalta un irrefrenable impulso de salir.

### *Las cuatro esquinas*

En la sencillez de la habitación, la esquina se convierte en singularidad, en hito, en articulación de un espacio demasiado homogéneo. Decía Leo, niño en primer curso de primaria: “mamá, no te preocupes porque me castiguen tanto, se aprende igual desde la esquina!”, expresando así la crítica integración de un “modelo” educativo y su espacio. Desde la esquina, surgen direcciones diagonales, es posible ver el aula de otra forma, el espacio se dinamiza. Jugar a “las cuatro esquinas” es meterse cinco niños en el lugar de cuatro, es apelar a lo imposible y convertirlo en regla. La esquina es un lugar, una acción, una actitud, una emoción: es apostarse en la esquina o quedar a la vuelta de la esquina: ¡metáforas del lenguaje, entre las cuales, surge el “córner”!

Frente a la zonificación, amueblamiento y ocupación estática que reflejaría cualquier plano de un aula, nos sorprende la representación dinámica de las tácticas en el campo de fútbol, el rectángulo se define como campo de juego dinámico, lugar de estrategias en movimiento, relaciones, posiciones en el espacio. ¿Seríamos capaces de representar así los acontecimientos del aula? ¿Podríamos graficar los movimientos, jugadores y relaciones del escenario del aula? ¿Podríamos llevarlo a cabo con acciones eficaces, compartidas, accesibles?

*Entre cuatro paredes*

El entorno construido en que vivimos, muestra un evidente predominio de lo ortogonal que queda reflejado en un lenguaje cuya condición espacial articula nuestra concepción del mundo: las cuatro patas de la mesa se constituyen en metáfora de cuatro ideas fundamentales construyéndose así sucesivamente metáforas donde predomina la imagen estática de una edificación. Las transformaciones de paradigma cuestionan precisamente estos aspectos básicos que conforman nuestra visión del mundo: aceptamos el vivir entre cuatro paredes o no lo hacemos y las cuestionamos para –desde una indómita curiosidad– buscar más allá; busquemos una “quinta pared” en cada propuesta pedagógica, en cada transformación del espacio, como un nuevo horizonte de posibilidades. Pero seguimos emplazados en la pared opaca, cerrada, inerte, aquella que permite estar “contra la pared”, castigado por el muro que nos devuelve su respuesta imposible. El aula contenida entre cuatro paredes no se ciñe a sus límites físicos: desde una voluntad de representación del mundo puede impulsar su búsqueda vital. La envolvente física del aula se concibe, así como un interface entre lo próximo y lo lejano, entre real y virtual, entre lo visible y lo invisible. Sus paredes, techos y suelos son membranas de mediación con el mundo (figura 9).

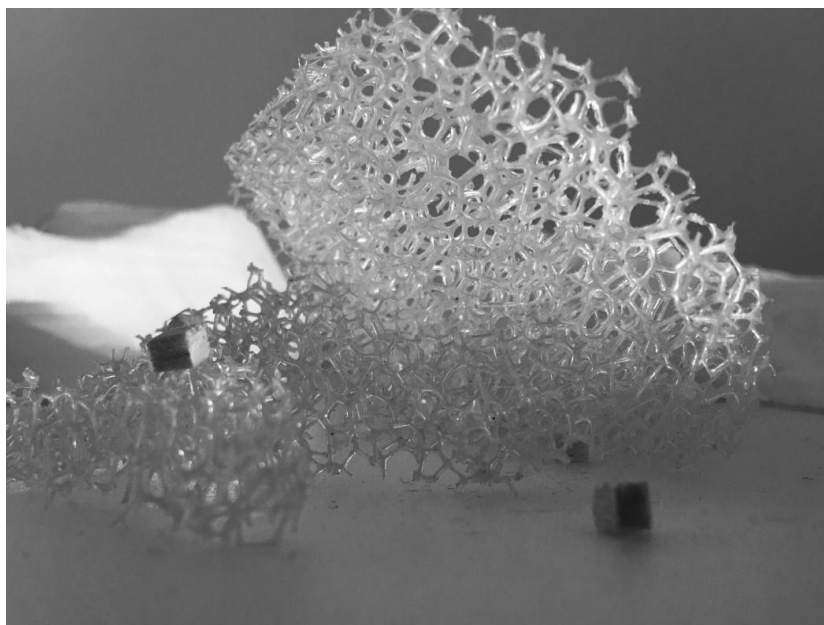


Figura 9. Otros materiales, orgánicos, conforman otras posibles estructuras espaciales  
Fuente: Elaborado por Valencia (2016).

Juguemos nosotros con el aula, con sus cuatro paredes, apropiémonos de ellas, incorporémoslas a nuestro mundo demoliendo las paredes de ladrillo del aula convencional: ¿Y si fueran transparentes? ¿Y si fueran cortinas? ¿Y si fueran pizarras? ¿Y si fueran multicapas? ¿Y si fueran nuestras?

*El concepto de “la cuarta pared”*

El concepto de “la cuarta pared” surgió del teatro en un momento de cambio entre el simulacro y la experiencia real, en que los actores pasaron a construir la escena con autonomía del público, mediante una representación realista del mundo que era visto a través del diafragma transparente de aquella cuarta pared.

Si transportásemos esta noción al aula vinculándola al resto de la escuela, sería posible una doble mirada, un doble espacio de representación, desde el aula a la escuela y viceversa. Para después jugar con esta relación a voluntad con una pared activa donde podamos proyectarnos, dibujar, pintar, reflejarnos o escondernos..., subir el telón, bajar el telón en un juego cambiante que nos permita sentir de otra forma, disruptiva, la pesada contingencia de las cuatro paredes y solo cuatro... Capas diversas se superponen: una pared de vidrio, impresiones, textos y transparencias sobre ella; una cortina que la cubre cuando se cierra el telón, paneles de pizarra blanca, negra; ventanas físicas y virtuales, todo ello nos permite la apropiación y enriquecimiento de un espacio que es actualmente la unidad identitaria del sistema educativo. Proyectemos procesos, escribamos sobre las paredes, grafiemos, construyámoslas activamente. Imaginemos abrir el aula al espacio exterior, al mundo fuera de la escuela, olvidando la realidad física de los muros que nos encierran en el emerger de un constructo creativo.

*El aula que juega al “como si fuera...”*

Hablaremos por tanto de un aula que pueda jugar al “como si”, desde la ambigüedad necesaria para el juego simbólico, un escenario transformable en la acción, un espacio físico y unos tiempos cronológicos que desatan otros espacios y tiempos, imaginarios, superpuestos... que acaecen en la acción, en el relato, transformando las coordenadas de los primeros. Volviendo a nuestra metáfora del tejido invisible, re imaginemos el aula, un aula que –como un tapiz– atrapa el mundo con las imágenes que construye... Re imaginemos el aula “como si fuera” una membrana en ósmosis entre el yo, el nosotros y el mundo; como un interfaz de encuentro, de diálogo, de vínculo; como un entorno social y de narración, de relación; el aula como un entorno individual y de experiencias...

Re imaginemos el aula “como si fuera” un juguete incompleto capaz de recibir, de integrar todos los anteriores conceptos y aquellos que surjan, nuevos, en un proceso de descubrimiento y metamorfosis: un territorio múltiple, un escenario lúdico...

Re imaginemos el aula “como si fuera” un diálogo entre términos en dialógica, entre realidad y representación; entre interioridad y exterioridad; entre espacio y tiempo; entre parte y todo; entre espacio de protección y de emancipación; entre lo real y lo imaginario...

Re-imaginemos “como si fuera” un interfaz mediador, re imaginemos sus cuatro paredes como un horizonte, como capas o envolventes sucesivas que disponemos y retiramos al igual que el telón de un escenario...

Re imaginemos el aula “como si fuera” un escenario metafórico; hagámoslo desde el poder transformador de la metáfora, desde su capacidad para hacernos jugar, soñar y transformar el entorno, sentir de otra forma sus espacios y sus tiempos, para proyectarlos creativamente.

### **3. En busca de un nuevo paradigma integrador**

Ámbitos construidos o no, exteriores o interiores, reales o virtuales, éstos, conforman los lugares donde se produce el descubrimiento del aprendizaje, o como diría Edgar Morin (1986), el conocimiento del conocimiento, la experiencia de la experiencia, la emoción de la emoción o –como la obra de Jean Duvignaud (1980) el juego del juego– (figura 10).



Figura 10. Las formas de la naturaleza entran en diálogo con la geometría de lo construible

Fuente: Elaborado por Muñoz (2016).

Re-Imaginemos sus dimensiones, sus relaciones, sus lugares –suelos, cojines, círculos, áreas, manchas– Recursos escenográficos, como estructuras y soportes que nos permitan colgar, suspender objetos; re imaginemos el techo como un plano activo... Objetos y entornos diversos en permanente construcción transforman, de forma efectiva o imaginaria, un ámbito en recíproco acoplamiento con el de la infancia. Re imaginemos sus significados... indagemos en aquellos espacios míticos que podrían transformar un espacio de aprendizaje como “imágenes fuerza” plenas de carga simbólica; estaríamos en el primer paso de un proceso que podría llegar a proponer lugares tan ‘significantes’ como polisémicos, que permitan por tanto dejar abiertos los significados, como un relato con múltiples finales.

#### *El aula como ámbito sensible: empatía de los sentidos*

Comprender el aula como espacio fenomenológico nos puede ayudar a transformarla de forma global y en sus múltiples dimensiones. La fenomenología de la experiencia del espacio, la polisensorialidad, lo háptico o la propiocepción que a lo largo de su trayectoria trataron filósofos como Maurice Merleau-Ponty (1945) o la interpretación mítica de Gaston Bachelard (1957), encuentra hoy vías de desarrollo tanto a través del arte como en los avances de la neurociencia. Neuro- pasa a ser un prefijo que acompaña a otras áreas del conocimiento, como la arquitectura y la educación, estudiando la interacción compleja del ser con el mundo y buscando la comprensión de su experiencia del mismo. En analogía al complejo constructo de las conexiones ‘neuronales’, los entornos de aprendizaje favorecerían la desaparición de estructuras fijas en pos de redes móviles; todo ello se reflejaría en ámbitos lábiles, fluidos, continuos...

#### *El aula como ámbito tangible: semántica del cuerpo*

Describimos mediante términos diversos los entornos cotidianos de la infancia; hablamos de sus territorios, sentimos sus lugares o proyectamos sus espacios; evidenciamos campos de juego, intuimos ámbitos primigenios y poblamos su mundo de objetos; y lo hacemos desde la conciencia de que el sentido del espacio se despliega como



experiencia corporal, especialmente rica e intensa en la infancia, implicando eventos cognitivos vitales. El aula como ámbito acompaña procesos cognitivos y corporales, se constituye en metáfora de una mente in-corporada: como desarrolla Juhani Pallasmaa (2014) en “La imagen corpórea”, el cuerpo es cognoscitivo.

*El aula como ámbito inasible: anatomía de la mente*

Nos sumergimos ahora más aún si cabe en el interior del aula, y lo haremos re imaginándola en mimesis con los procesos de aprendizaje que alberga, procesos vitales que reflejan espacios mentales y corporales, tanto individuales como del grupo. La analogía entre el ámbito del aula y los procesos cognitivos y emocionales nos permite comprender sus espacios y sus tiempos más allá de sus cuatro paredes, de sus cuatro cuartos de hora. Sus paredes son los huesos de nuestro cráneo, pero no los límites de nuestra mente.

El aula como escenario de procesos, cognitivos y emocionales, metáfora de un espacio donde razón y emoción se incorporan en reciprocidad. El aula como espacio de aprendizaje: como metáfora de un conocimiento integrador, corporal, sensible, emocional (figura 11).



Figura 11. Maqueta de un espacio imaginario, metáfora del nido

Fuente: Elaboración por Lallana (2016).

Como final de nuestro recorrido, hemos esbozado una serie de metáforas del aula re imaginando nuevamente este escenario educativo, un fragmento capaz de apelar a la totalidad del mundo en que se inserta: la realidad del aula sería la expresión tangible de una realidad intangible, el tejido invisible entre educación y entorno.

Podemos concluir que el entorno, en tanto que educativo, implicaría el acoplamiento óptimo entre sujetos y contextos diversos que entran en resonancia en el proceso de aprendizaje; un entorno educativo sería en consecuencia objeto de una doble reflexión, sobre el escenario sensible y sobre el constructo invisible que se tejen conjuntamente, la trama y urdimbre de un tejido que debemos, hoy, hacer visible.

## Agradecimientos

Agradecemos a Virginia Lallana, Natalia Muñoz y Christian Valencia las imágenes de las maquetas que realizaron durante el curso 2015-2016 en la Universidad Antonio Nebrija con la docente Clara Eslava. Se realizaron propuestas diversas en una aproximación creativa a los espacios de aprendizaje desde las miradas del arte, arquitectura y diseño. El conjunto de trabajos realizados se encuentra en la dirección web: <https://learningfromhabitat.wordpress.com/>

Agradecemos a Diego García-Setién la sensibilidad de su mirada hacia el mundo de la infancia.

## Referencias

- Cabanellas I. y Eslava, C. (Coords.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre pedagogía y arquitectura*. Barcelona: Graó.
- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, J. (2007). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida, una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Certeau, M. (2000). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. París: Gallimard.
- Chaves, N. (2005). *El diseño invisible: siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Duvignaud, J. (1980). *El juego del juego*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Eslava, V. y Cabanellas, I. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 51-80.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Foster, H. (1983). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Hertzberger, H. (1991). *Lessons for students in architecture*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Johnson, M. L. (2015). *The embodied meaning of architecture*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lefavre, L., Hall, G. y Döll, T. (2007). *Ground-up city: Play as a design tool*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Debate.
- Montaner, J. M. (1997). *La modernidad superada: arquitectura, arte y pensamiento del siglo XX*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Morin, E. (1986). *El método III*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Norberg-Schulz, C. (1975). *Existencia, espacio y arquitectura*. Barcelona: Blume.
- Norman, D. A. (2005). *El diseño emocional*. Barcelona: Paidós.

- Pallasmaa, J. (2014). *La imagen corpórea. Imaginación e imaginario en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Robinson, S. y Pallasmaa, J. (Eds.). (2015). *Mind in architecture. Neuroscience, embodiment, and the future of design*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sloterdijk, P. (2009). *Esféras I (Burbujas)*. Madrid: Siruela.

## Breve CV de la autora

### Clara Eslava

Arquitecta por la ETSAUN (2000), investiga sobre relaciones entre arquitectura y pedagogía, con foco en la experiencia del espacio en la infancia y los procesos creativos. Es doctora en teoría del proyecto por la UPM (2015) en el área de teoría del proyecto con la tesis titulada “Huellas de infancia en el impulso creativo. Ámbitos primigenios” realizada en la ETSAM, UPM, Madrid, bajo la dirección de D. Juan Navarro Baldeweg. Cofundadora desde 2004 de ‘eslava y tejada arquitectos’, desarrolla su labor profesional como arquitecta en paralelo a la docencia; actualmente es profesora adjunta en la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, en las áreas de arte, diseño y arquitectura. Coordinadora y coautora del libro “Territorios de la infancia” Grao (2005), cuenta con numerosas ponencias y publicaciones en diversos medios especializados. ORCID ID: 0000-0002-6063-4166. Email: cec@eaestudio.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia

### The Architectures of Education: The Space of the Possible. The Culture of Dwelling in the Experience of the Municipal Schools of Early Childhood Education of Reggio Emilia

### Arquiteturas de Educação: o espaço do possível. A Cultura de Vida na experiência da Secretaria Municipal de Escolas de Educação Infantil da Reggio Emilia

Ilaria Cavallini \*  
Barbara Quinti  
Annalisa Rabotti  
Maddalena Tedeschi

Centros-Instituciones de Educación infantil y de niños pequeños del Municipio de Reggio Emilia  
y Reggio Children

En estrecha relación con el pensamiento de Loris Malaguzzi y la teoría de los 100 lenguajes de los niños, los espacios en la pedagogía de Reggio asumen un papel de "educadores centrales y necesarios". Una cultura del habitar los lugares de la primera infancia que ha cobrado vida a través de muchas experimentaciones e investigaciones dentro de la idea de una escuela pública nueva, pensada como lugar de cultura y conocimiento. La valorización de los lenguajes expresivos y poéticos en los procesos de aprendizaje contribuye a redefinir la percepción estética como estrategia cognoscitiva, algo inherente tanto en niños como en adultos, y una modalidad perceptiva que contagia la calidad del espacio arquitectónico.

**Descriptor:** Educación, Ambiente, Estética, Conocimiento, Arquitectura.

In close connection with the thinking of Loris Malaguzzi and the theory of the 100 languages of children, spaces in the pedagogy of Reggio assume a role of "central and necessary educators." A culture of living in the places of early childhood that has come to life through many experiments and research within the idea of a new public school, designed as a place of culture and knowledge. The valuation of expressive and poetic languages in the learning processes contributes to redefine the aesthetic perception as a cognitive strategy, something inherent in both children and adults, and a perceptive modality that infects the quality of the architectural space.

**Keywords:** Education, Environment, Aesthetics, Knowledge, Architecture.

---

\*Contacto: [ilariacavallini@reggiochildren.it](mailto:ilariacavallini@reggiochildren.it)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 1 de diciembre 2016  
1ª Evaluación: 25 de enero 2017  
2ª Evaluación: 19 de marzo 2017  
Aceptado: 20 de abril 2017

Em estrita relação com o pensamento de Loris Malaguzzi e com a teoria das 100 linguagens das crianças, os espaços na pedagogia de Reggio assumem um papel de "educadores centrais e necessários". Uma cultura do habitar os lugares da primeira infância que tem ganhado vida através de muitos experimentos e pesquisas, baseadas na ideia de uma nova escola pública, concebida como lugar de cultura e conhecimento. A valorização das linguagens expressivas e poéticas no processo de aprendizagem ajuda a redefinir a percepção estética como estratégia cognitiva, algo presente tanto em crianças como adultos, e uma modalidade perceptiva que determina a qualidade do espaço arquitetónico.

**Palavras-chave:** Educação, Meio ambiente, Estética, Conhecimento, Arquitetura.

*Este artículo ha sido traducido por Alba Sala Belfort.*

## 1. La metáfora del acuario: Viaje en el tiempo y en el espacio

*El nivel de desarrollo cognitivo del niño determina la elección de las distintas informaciones y las cualidades de la exploración perceptiva: pero son las cualidades de la exploración perceptiva las que proporcionan, a su vez, los elementos de desarrollo de la actividad cognitiva. La percepción enseña la relación. (Malaguzzi, 1984, p. 12)*

### 1.1. Premisa

El entrelazamiento de pedagogía y arquitectura es una de las posibles claves para releer toda la experiencia educativa de las escuelas de educación infantil del municipio de Reggio Emilia. Este breve viaje atrás en el tiempo que proponemos pretende dar visibilidad a las raíces de un enfoque de proyecto en el ambiente que se desarrolla en las escuelas de educación infantil en estrecha relación con el pensamiento de Loris Malaguzzi<sup>1</sup> y la teoría de los cien lenguajes de los niños.

La apertura de las *scuole dell'infanzia* (escuelas 3-6), a principios de los años 60, y de los *nidi d'infanzia* (escuelas 0-3), a partir de 1971, fue una ocasión especial para imaginar, proyectar y realizar nuevos espacios para la infancia. Una nueva imagen de niño y niña, así como de maestra/o, requería desde buen comienzo replantearse los lugares de la educación: una operación ni fácil ni evidente. Sin embargo, ya en esta fase inicial de experimentación, quedaba claro que "organizar el espacio significa organizar una metáfora del conocimiento, una imagen de cómo conocemos y aprendemos" (Rinaldi, 2011, p. 163).

La institución escolar italiana, y en general la europea, había elaborado una idea propia sobre los espacios y lugares de la educación con los que había que medirse. La ventaja, y al mismo tiempo la apuesta, radicaban en el hecho de que no existían escuelas públicas para la primera infancia en Italia: los municipios empezaron a abrir *scuole dell'infanzia* propias desde inicios de los años 60 pero la ley que disponía las escuelas estatales (que en

---

<sup>1</sup> Loris Malaguzzi (1920-1994): pedagogo ecléctico, colabora desde 1963 con la administración de Reggio Emilia en la apertura de las primeras *scuole dell'infanzia* (3-6) y posteriormente de los *nidi d'infanzia* (0-3). Malaguzzi, junto con otros estrechos colaboradores, dirigirá durante muchos años esta red de servicios para la etapa de 0 a 6 años. Promotor incansable de una cultura y una pedagogía innovadoras, dará forma a la teoría de "los cien lenguajes de los niños", que reconoce en los niños, y en general en el ser humano, una pluralidad de lenguajes con los que expresarse, defendiendo asimismo un enfoque cognitivo socioconstructivista y sistémico.

Italia se llamaron escuelas maternas) no apareció hasta 1968. Hasta este entonces, las escuelas para niños menores de 6 años eran lugares con escasa caracterización, ubicados en locales preexistentes, generalmente en parroquias, y marcados por la pobreza de la posguerra y la ausencia de cualquier elaboración pedagógica. En cambio, los *nidi d'infanzia* municipales nacieron con la ley de iniciativa popular 1044 en el 1971, precedidos por la experiencia de la Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI)<sup>2</sup>, que se encargaba de aquellos niños cuyas madres tenían que trabajar.

Se trataba, pues, de terrenos educativos poco definidos, con un dominio prevalentemente asistencial y sanitario.

Reggio Emilia cuenta con su particular historia. En la segunda posguerra, los movimientos feministas, concretamente la UDI<sup>3</sup>, tomaron parte en la apertura y gestión de escuelas: en los años 50 eran aproximadamente 60 *nidi d'infanzia* temporales (escuelas 0-3 que abrían en función del trabajo temporal de las madres) y 8 escuelas para niños hasta 6 años en el territorio de Reggio Emilia. En esta larga experimentación, que duró casi 20 años, con grandes dificultades económicas, se consiguió desarrollar una valiente capacidad de organización y cuidado construida a través de una fuerte solidaridad y participación popular.

La *scuola dell'infanzia* de Villa Cella, vecindario del municipio de Reggio Emilia, gestionada por los y las ciudadanos/as con la UDI y el CNL<sup>4</sup> durante 20 años, del 1947 al 1967, momento en el cual pasó a ser municipal, fue construida por los habitantes con el dinero obtenido de la venta de un tanque, 6 caballos y 3 camiones que dejaron atrás los soldados alemanes en su huida. Los habitantes de Villa Cella escogieron como prioridad de inversión para el futuro una escuela: una estructura simple y funcional que respondía a una necesidad imperiosa de lugares seguros y acogedores para los niños.

“Hombres y mujeres hemos construido juntos las paredes de esta escuela porque la queríamos nueva y distinta para nuestros hijos” (Comunidad de Villa Cella, 1945, p. 70). Un precioso elemento “anarco-arquitectónico” original será el hilo conductor de esta historia.

## 1.2. *Hacia una cultura del habitar*

*Todos deben proyectar: en el fondo es la mejor manera para no ser proyectado.* (Argan, 2002, p. 34)

*Uno de los puntos fuertes ha sido desde siempre el hecho de partir de una declaración explícita, muy abierta, de la imagen de niño. Una imagen fuerte, optimista del niño, un niño que nace con muchos recursos y con potencialidades extraordinarias que nunca dejarán de asombrarnos.*  
(Malaguzzi, citado en Barsotti, 1994)

---

<sup>2</sup> ONMI Opera Nazionale Maternità e Infanzia per la tutela fisica e morale della stirpe, [Obra Nacional Maternidad e Infancia para la tutela física y moral de la estirpe], institución fundada en Italia el 1925 por el régimen fascista para asistir a los niños pequeños y a las madres jóvenes en condición de pobreza. A través de la ONMI se gestionan, hasta el 1971, los pocos *nidi d'infanzia* presentes en Italia. La ONMI se abolirá el 1975.

<sup>3</sup> UDI, *Unione Donne Italiane* [Unión de Mujeres Italianas], asociación antifascista nacida de la resistencia para la emancipación de la mujer, fundada el 1944. Los valores centrales son la justicia social, el trabajo, los derechos de las mujeres y de los niños, así como de la paz.

<sup>4</sup> CLN, *Comitato di Liberazione Nazionale* [Comité de Liberación Nacional], fundado el 9 de septiembre de 1943 por los partidos antifascistas italianos, dirige en la clandestinidad la guerra de resistencia partisana.

Este punto de partida tiene la fuerza de una avalancha, que da un vuelco a la idea de niño, de maestro, de conocimiento y de escuela como una nueva revolución copernicana. El enfoque socio-constructivista del conocimiento y la valorización de una multiplicidad de lenguajes expresivos, que Loris Malaguzzi irá entretejiendo en estos años con la teoría de los cien lenguajes, se construye a través de muchas lecturas e investigaciones, lejanas y cercanas a la pedagogía aunque –y aquí radica la innovación y la fuerza– ante todo se construye *con* y *en* las escuelas municipales, tanto *nidi d'infanzia* como *scuole dell'infanzia*, junto con maestros, *atelieristas*, pedagogos, cocineros, personal auxiliar, niños y familias. Este círculo virtuoso entre prácticas y teorías presenta una concreción física y espacial. Por ello, los espacios donde tienen lugar estos aprendizajes no son ni neutros ni indiferentes: el espacio se considera, como tal, un educador, y a partir de aquí empieza una investigación que continuará de forma ininterrumpida hasta día de hoy.

El *Regolamento delle Scuole comunali dell'infanzia*<sup>5</sup> (Reglamento de las escuelas municipales de educación infantil) del 1972 destaca ya los elementos fundamentales de esta pedagogía y establece las condiciones para una cultura de la investigación que pertenece por derecho a los niños y los adultos que habitan la escuela.

La naturaleza colegial de la experiencia y el tiempo dedicado a la autoformación y a la puesta en común entre los maestros dan pie a nuevas reflexiones acerca de los espacios; la importancia de todos los ambientes sin discriminación jerárquica (aulas, *atelier*, *piazza*, cocina, baños) amplía la mirada y la observación de los adultos y, a la vez, las posibilidades de movimiento y aprendizaje de los niños; la centralidad y la visibilidad de la cocina desarrolla cualidades ambientales de relación cotidiana que la transforman en un lugar educativo.

La introducción de un espacio de *atelier* (taller) y de la figura del *atelierista* (tallerista)<sup>6</sup> hacen que en la escuela entren una multiplicidad de lenguajes expresivos, que transforman el paisaje visual y los imaginarios de niños y adultos: la dimensión estética pasa a ser una cualidad imprescindible e intrínseca de los aprendizajes.

*Hay que entender cómo la percepción sensorial, el gusto de la seducción, lo que Malaguzzi llamaba la vibración estética, pueden ejercer de catalizadores de un aprendizaje, y cómo pueden apoyar y alimentar un conocimiento que no se nutre solo de información. Un conocimiento que, evitando etiquetas fáciles, puede llevar a una relación de empatía, sensible, con las cosas, e incitar a crear conexiones y entrelazar lenguajes.* (Vecchi, 2010, p. 148)

La presencia del *atelier* demuestra, de entrada, cuánto un nuevo espacio, si se le acredita esta capacidad, puede contribuir a transformar el sistema pedagógico por completo: es aquí donde se concreta la idea de que el conocimiento se construye a través de una pluralidad de lenguajes. La cultura del *atelier* y la del espacio se entrecruzan y crecen juntas.

---

<sup>5</sup> En 1972, el Consejo Municipal de Reggio Emilia aprueba el nuevo reglamento de las escuelas municipales de educación infantil, que recoge los contenidos educativos y la estructura organizativa; Loris Malaguzzi participa de forma determinante. Hicieron falta 8 meses de trabajo y 24 versiones.

<sup>6</sup> La idea de una escuela habitada por una multiplicidad de lenguajes expresivos estaba presente ya desde los años 60 en las primeras *scuole dell'infanzia*. Con el reglamento de 1972, Loris Malaguzzi consigue introducir oficialmente un espacio de *atelier* en todas las *scuole dell'infanzia* y posteriormente en los *nidi d'infanzia*, e incorpora en la plantilla, con un baremo específico, esta nueva figura educativa, el *atelierista*, con formación y competencia artística.



La presencia de dos maestros en el aula, con el *atelierista* y la colaboración de la pedagoga, permiten que la documentación pedagógica<sup>7</sup> se convierta en una práctica educativa cotidiana, transformando el papel tradicional del maestro en el de un investigador que participa a través de la escucha y la observación de los aprendizajes de los niños. La misma documentación pasa a ser una nueva escritura pedagógica, compuesta por imágenes, esquemas, palabras de los niños e interpretaciones de los adultos, y así, las paredes de las entradas, las clases, el *atelier*, la *piazza* (plaza) se transforman en una especie de segunda piel, que habla de las actividades y proyectos que se están llevando a cabo en la escuela y abre nuevas preguntas y posibles desarrollos.

Los primeros estudios sobre la calidad de los espacios empiezan con estas premisas: imaginar y experimentar la habitabilidad cotidiana, y buscar interlocutores dentro y fuera de la escuela, construyendo un diálogo, inicialmente informal, con una arquitectura de vanguardia que hace mayor hincapié en las cualidades relacionales y estéticas del habitar. En este diálogo abierto entre saberes se descubren muchas consonancias y sinergias, y el *atelier* funciona como un especial conector y amplificador de una cultura inusual y en construcción de cómo habitar la escuela.

A través de muchas observaciones e investigaciones sobre cómo las niñas y los niños, y en segunda instancia los adultos, se mueven e interaccionan entre sí en el espacio, la habitabilidad de los lugares se va transformando. De nuevo se invierte el punto de vista: ya no es el niño quien debe adaptarse a un espacio sino que es el espacio el que debe proyectarse para acoger a los niños y el que va cambiando tras observar su manera de habitarlo, de construir relaciones y aprendizajes.

De lugares de paso, las entradas se convierten en espacios que declaran la identidad del lugar donde se está entrando; la sala central se transforma en la *piazza*, que brinda la posibilidad de realizar muchas actividades contemporáneas y se erige como un lugar de múltiples cruces, con un estudio sobre el mobiliario cada vez más atento y diversificado. La producción de muebles especiales para la infancia estaba destinada principalmente a contener y controlar (parques, tronas, ...), con algunas excepciones importantes; el esfuerzo para idear un nuevo mobiliario se centra ahora en apoyar la autonomía, las relaciones, los descubrimientos: los carritos de primeros pasos favorecían la libertad de movimiento y se enriquecieron con un espejo lateral, la rampa-escalera invitaba a “escalarla” y recorrerla, los espejos en la pared, también colgados del techo, contribuían a la construcción de la identidad de los niños.

*Cada nuevo mueble que se ideaba y se realizaba en el nido d'infanzia se fotografiaba para poder captar y dar fe de las competencias, las habilidades y las autonomías de los niños al utilizarlo, explorarlo e interpretarlo. Eran realmente innovadores y ponían en entredicho una idea de niño pequeño, que solo necesita atención y asistencia.* (Ruozzi, 2010, p. 113)

La escuela asume una dimensión comunitaria que se define por la circularidad de los ambientes, las conexiones entre los espacios y la relación entre el interior y el exterior.

---

<sup>7</sup> A través de las prácticas de observación y documentación, interpretación y reelaboración de los procesos de aprendizaje de los niños por parte de los maestros se da forma a la documentación pedagógica: un instrumento central para la autoformación y formación de los maestros, que les permite entrar en mayor sintonía con las estrategias de pensamiento de los niños, darles visibilidad, y ayudar a los mismos niños en el sentido de permitirles una relectura de sus propios recorridos de aprendizaje.

### **1.3. Espacios abiertos**

La participación de los padres en la gestión de los *nidi d'infanzia* y las *scuole dell'infanzia* contribuye al cuidado y el mantenimiento de los espacios y, en ocasiones, a la construcción de mobiliario nuevo. Una cultura del habitar, tanto de niños como de adultos, que se basa, en los años 60 y 70, en una gran participación colectiva, donde las ideas se entremezclan, donde se debate, se hacen hipótesis y se experimenta, con algunos momentos de viraje y de llegada, y con muchos encuentros y confrontaciones importantes con las experiencias educativas más innovadoras a escala nacional e internacional. Un largo recorrido.

El contexto es el de proyectar escuelas de educación infantil públicas y municipales, una gran variedad de espacios-escuela con una debida y concreta “economía” constructiva. Nada más abrir un espacio, este se cargaba de significados y vínculos con el territorio. En 10 años (del 1969 al 1979) se abrieron 11 *nidi d'infanzia* y 20 *scuole dell'infanzia* municipales; cada escuela lleva consigo una historia arquitectónica distinta, algunas escuelas de autogestión pasaron a ser municipales y se llevaron a cabo muchas reformas en espacios originalmente proyectados para otros usos. En algunos casos las escuelas se proyectaron de nuevo junto con los arquitectos, intentando dar mayor visibilidad a las ideas pedagógicas y de espacio que la experiencia educativa de Reggio estaba elaborando.

*El nido d'infanzia Arcobaleno abre sus puertas en septiembre de 1976. Su construcción ha sido el fruto de una colaboración estrecha entre pedagogos y proyectistas municipales que, conjuntamente, han intentado realizar un espacio capaz de apoyar un sistema de relaciones e interacciones de fuerte reciprocidad entre los sujetos que lo habitan: niños, personal y familias. Un ambiente donde el placer, el gusto de estar, de habitar, la alegría del uso, fueran condiciones de la vida cotidiana. La transparencia y la circularidad estructurales reflejan metafóricamente la transparencia y la circularidad de gestos, acciones y saberes que la escuela pone en práctica y hace visibles, siempre abiertos al diálogo y al intercambio, también a través de espacios comunicativos y de documentación. (Carnet de identidad del nido d'infanzia Arcobaleno)<sup>8</sup>*

Un objetivo compartido aún este joven sistema escolar: “Alguien escribió que el ambiente debe ser una especie de acuario donde se reflejan las ideas, la moralidad, las actitudes, las culturas de las personas que viven allí. Nosotros hemos intentado ir en esta dirección” (Malaguzzi, 1981, p. 114) (figuras 1 y 2).

## **2. Espacios de lo posible, apuntes de un proyecto**

### **2.1. La educación como lugar de investigación**

La exposición *L'occhio se salta il muro* (El ojo si salta el muro), inaugurada el 1980 en la ciudad, representa una primera e importante síntesis de la experiencia educativa de Reggio. La exposición da a conocer una cultura del proyecto y de la investigación que habita en las escuelas de educación infantil a través de la documentación pedagógica. La propia exposición se presenta como un lugar, un espacio del educar que revela nuevas formas y arquitecturas del aprendizaje.

---

<sup>8</sup> Carta d'identità del Nido Arcobaleno, Archivi Centro Documentazione e Ricerca Educativa Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia.



Figura 1. Nido d'infanzia (escuela 0-3) municipal Arcobaleno\_sección pequeños Reggio Emilia en 1979

Fuente: © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.



Figura 2. Scuola dell'infanzia (escuela 3-6) municipal Diana\_piazza (plaza)\_Reggio Emilia en 1995

Fuente: © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.

En 1984 se publica el catálogo que acompaña la exposición; los interlocutores seleccionados por Loris Malaguzzi muestran la fuerte tensión hacia un conocimiento interdisciplinario: los proyectos realizados en las escuelas de educación infantil se entremezclan con los pensamientos y las palabras de un arquitecto, un coreógrafo, un psicoanalista, dos historiadores del arte, un poeta, un psicólogo, un compositor, un físico, tres pedagogos, un diseñador y un lingüista.

El propio catálogo ve por primera vez la colaboración con el estudio gráfico Baldini-Vecchi: empezará así una larga amistad profesional que prosigue en la actualidad. Se materializa también un nuevo “espacio” gráfico y de comunicación que con el nacimiento de Reggio Children<sup>9</sup> dará vida a una insólita editorial.

Se sucederán muchas investigaciones, exposiciones y libros que contarán la evolución de la experiencia educativa y que, a la vez, darán visibilidad a la evolución de la cultura de habitar las escuelas.

A final de los años 90 se lleva a cabo en las escuelas de educación infantil de la ciudad un importante estudio, *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia* (Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambiente para la infancia) con Reggio Children y la Domus Academy Research Centre (Ceppi y Zini, 1998), que propone una especie de borrador de proyecto sobre la cultura de los espacios en la escuela.

*La idea de trabajar en un proyecto de diseño de ambientes para niños surgió de la necesidad de hallar algunas herramientas para activar un diálogo entre pedagogía, arquitectura y diseño. Queríamos hacer explícitos todos los conocimientos e ideas acerca del ambiente que habían desarrollado las escuelas de Reggio y, al mismo tiempo, fecundarlas con los conocimientos culturales y técnicos y el saber hacer del mundo del diseño contemporáneo.* (M. Zini, 2010, p. 100)

Prosiguiendo con la propuesta de idear nuevos mobiliarios, una característica inherente de la pedagogía de Reggio desde buen principio, tienen lugar colaboraciones que desembocan en la proyección de dos líneas de muebles para la infancia, con el objetivo de innovar el paisaje de los ambientes escolares y domésticos<sup>10</sup> (figuras 3 y 4).



Figura 3. Scuola dell'infanzia (escuela 3-6) municipal Diana\_sección 3 años\_Reggio Emilia en 2009

Fuente: © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.

<sup>9</sup> Reggio Children - Centro internacional para la defensa y promoción de los derechos y las potencialidades de los niños, se constituye el 1994 por el municipio de Reggio Emilia junto con otros sujetos ([www.reggiochildren.it](http://www.reggiochildren.it)).

<sup>10</sup> *Atelier* con ISAFFe, más tarde *Play+ soft* con PLAY+.



Figura 4. Nido d'infanzia (escuela 0-3) municipal Gianni Rodari\_ sección pequeños\_Reggio Emilia en 2003

Fuente: © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.

## ***2.2. En obras***

Cada escuela se coloca en un lugar y, a partir de ese lugar, forja su propia identidad. Las limitaciones de cada espacio son el punto de partida para cualquier proyección. En esta afirmación, aparentemente banal, radica la idea potente del enfoque de Reggio sobre el ambiente, que no define un modelo espacial al cual adherirse sino que más bien sugiere posibles proyecciones que se van modificando y enriqueciendo con el tiempo.

Los últimos proyectos y reformas de algunas escuelas de educación infantil realizados por el municipio de Reggio Emilia brindan una ocasión especial para experimentar con la cultura del habitar y poder compartir hipótesis e ideas sobre los espacios de aprendizaje. La última de ellas, en parte todavía “en obras”, hace referencia a la Escuela del Centro Internacional Loris Malaguzzi. El hecho de estar “en obras” confiere identidad y sirve de metáfora de un ambiente en transformación, empático y en relación con quien lo habita.

La idea de esta escuela se enmarca en una larga etapa de proyección que arranca en 1999 con la convocatoria para la remodelación del área del antiguo complejo Locatelli, situada en el barrio de Santa Croce, la primera zona industrial de Reggio Emilia, donde más

adelante se ubicará la sede del Centro Internacional Loris Malaguzzi<sup>11</sup> –abierto el 2006 y completado el 2012– y la *Scuola dell’infanzia* municipal así como la Escuela estatal de primaria del Centro Internacional Loris Malaguzzi, inaugurada el 2009<sup>12</sup>.

El estudio Tullio Zini firma el proyecto arquitectónico en colaboración con *zpz Partners*, que se encarga del diseño de interiores dialogando siempre con la *Istituzione Scuole e Nidi d’infanzia* de Reggio Emilia y con Reggio Children, dando el pistoletazo de salida a una valiente aventura cultural. El centro internacional y la nueva escuela definirán conjuntamente una dimensión arquitectónica/ambiental posible del Reggio Emilia *Approach*.(figuras 5 y 6).



Figura 5. Centro Internacional Loris Malaguzzi\_Atelier Cittadini (talleres urbanos)  
Fuente: © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia and Reggio Children.



Figura 6. Centro Internacional Loris Malaguzzi\_entrada\_Reggio Emilia en 2013  
Fuente: © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia and Reggio Children

<sup>11</sup> Para una documentación del proyecto arquitectónico y cultural del Centro Internacional Loris Malaguzzi véanse los números de la revista *Rechild* 2/2005, 1/2007, 1/2009. La revista está disponible en [www.reggiochildren.it](http://www.reggiochildren.it).

<sup>12</sup> En 2011 se abre una licitación internacional dirigida a jóvenes arquitectos para ampliar la Escuela, que gana el estudio español Ecosistema Urbano, con una previsión de apertura para el curso escolar 2017/18.

### **2.3. Diálogos con los lugares: construir imaginarios**

Esta larga investigación abierta sobre los espacios de aprendizaje ha permitido que, a lo largo del tiempo, en muchos proyectos, fueran las niñas y los niños quienes acabaran dialogando directamente con los lugares y reinterpretando los ambientes.

Existe un cambio de paradigma importante en esta escucha y observación de cómo los niños habitan los lugares: no se les pide que “dibujen” un espacio, no se trata, pues, de una proyección con la participación de los niños (modalidad de trabajo interesante pero que aquí no nos incumbe), sino que se pretende interpretar sus maneras de recorrer y leer los lugares así como incluir sus investigaciones sobre el uso y el significado en la proyección de los adultos.

Optando por este enfoque, habría que revisar y volver a proyectar muchos espacios de la escuela y de la ciudad, también desde el punto de vista de los niños: no una ciudad a medida de niño, sino una ciudad que se mide con el niño, con su deseo de aprender, descubrir, jugar y estar con los demás.

Las obras del centro internacional Loris Malaguzzi fueron un lugar especial donde los niños pudieron releer y codificar el espacio:

*Elegir un lugar, ponerse en relación y entrar en diálogo con sus formas, colores, luces, sonidos, olores, para llegar a proyectar una obra/un regalo, en sintonía con dicho lugar y su identidad, modificándolo y enriqueciéndolo a la vez. Con la esperanza de activar un diálogo de conocimiento y de emociones.*

*[...] Es ahí donde asomaban algunas estrategias con las cuales los niños exploran el ambiente: una gran materialidad de movimientos, sensibilidades perceptivas multisensoriales, atención a los detalles e imaginación narrativa. (Vecchi, 2011, pp. 19-20)*

Presentamos algunas de las conversaciones de las niñas y los niños entre 3 y 6 años durante sus visitas al Centro Internacional Loris Malaguzzi antes de su apertura en 2006, justo terminada la obra. Se trataba de un enorme espacio todavía no habitado, donde lo que más llamó la atención a los niños fue, entre otras cosas, la gran sala de columnas, actualmente un espacio para exposiciones, pero también las sombras de las ventanas sobre las paredes y la gran posibilidad de moverse en el espacio.

*Aquí hay un lugar. Benedetta*

*Puedes escuchar los sonidos de un lugar, por ejemplo los árboles que nos hablan del viento. Pietro*

*Yo corría, corría desde abajo, desde arriba, corría porque me apetecía correr, ¡incluso se podía gritar! Y hacía como el vuelo de una mariposa: una carrera volada. Marika*

*El naranja es un color que ríe. Me gusta. Alice*

*Las columnas blancas son bonitas pero demasiado iguales, hay que dejar claro que cada una es una columna. ¡Podríamos hacer de estilistas de las columnas! ¿Pero el arquitecto no se enfadará? Pietro*

*¡Fíjate! ¡Hay una ventana pegada a la pared! Está hecha de luz y de sol. ¡Pero está torcida! Hagamos un retrato de la ventana, estos dibujos parecen mariposas que mueven las alas para volar. Matilde<sup>13</sup>*

---

<sup>13</sup> Conversaciones de niñas y niños de los 3 a los 6 años sobre la obra del Centro Internacional Loris Malaguzzi.

Las niñas y los niños entran en contacto y conocen el mundo a través de un enfoque multisensorial, a modo de inmersión: pensamos que la curiosidad y la empatía, que a menudo son el prisma a través del cual contemplan todo lo que les rodea, son competencias inteligentes y necesarias que tenemos que saber valorar para convivir hoy en día de manera más respetuosa y pacífica con las diferencias que caracterizan a todos los seres vivos (figuras 7 y 8).

*Nos encontramos –y de eso debemos estar convencidos– dentro de un ecosistema: nuestro viaje terrenal es un viaje que se hace de la mano del ambiente, la naturaleza, el cosmos; nuestro organismo, nuestra moralidad, nuestra cultura, nuestro conocer, nuestros sentimientos se conectan con el ambiente, con el universo, con el mundo. He aquí la telaraña de nuestra vida. (Malaguzzi, 1988, citado en Cagliari y colaboradores, 2016, p. 329)*



Figura 7. Scuola dell'infanzia (escuela 3-6) municipal del Centro Internacional Loris Malaguzzi\_sección 4 años en 2012

Fuente: © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.

#### ***2.4. Tejido para el aprendizaje: apuntes del proyecto para la Escuela del Centro***

En la construcción de la Escuela del Centro Internacional Loris Malaguzzi, así como a través de las muchas narraciones que han surgido a partir de este proyecto, se han delineado algunos apuntes que, a nuestro modo de ver, pueden encontrar interpretaciones nuevas y distintas, y representan una buena síntesis de los pensamientos y de las prácticas que se han desarrollado a lo largo de esta larga historia de “arquitecturas de la educación”.

¿Qué trayectoria sigue una escuela para llegar a alcanzar una forma determinada? ¿De qué manera esta naturaleza de proyecto y de investigación sobre el ambiente puede convertirse en un hábito permanente en la escuela? ¿Cómo las niñas y los niños leen e interpretan el ambiente?

La Escuela que se proyectaba está situada en el barrio multiétnico de Santa Croce: los niños y las familias aportarían, por lo tanto, muchas variaciones culturales y puntos de



vista a estos espacios y tal característica tenía que interpretarse en el proyecto. El espacio debía favorecer las relaciones y los pensamientos, erigiéndose como una especie de “lengua franca” común y transformando idealmente la escuela en un ecosistema interactivo y comunicativo.



Figura 8. Scuola dell'infanzia (escuela 3-6) municipal y Escuela de primaria (6-11) estatal del Centro Internacional Loris Malaguzzi\_espacio del comedor en perspectiva con la piazza, antes de la inauguración de la Escuela en 2009

Fuente: © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.

Se establece un grupo de trabajo interdisciplinario que elabora hipótesis a través de múltiples ejercicios de posibilidades, procurando inventar los espacios futuros sobre la base de los distintos usos que estos desempeñarán a lo largo de la jornada y de las posibilidades de transformación del lugar. Una especie de economía pero también una gran energía dedicada en la calidad de los espacios para que sean transformables y flexibles. Espacios que podrán ser reinventados por aquellos que los habitarán.

“Hay que sugerir, pero evitar la especialización manifiesta de los espacios, porque la vida evoluciona a mayor velocidad de la que puede preverse” (Zini, 2010, p. 171). ¿De qué manera se mueven los niños en el ambiente? ¿De qué posibilidades de exploración queremos que sean capaces los niños? ¿De qué modo el espacio y el moverse en el espacio sirven de apoyo a las investigaciones de los niños? ¿Qué tipo de relaciones se favorecen?

Buscamos la circularidad y la ósmosis de los espacios porque consideramos que facilitan una mayor transversalidad en las modalidades de llevar a cabo un proyecto y porque definen el espacio de forma no jerárquica, abriéndose a la colaboración y al contraste. De esta manera se teje un imaginario de formas relacionales del espacio que servirá de apunte para la proyección arquitectónica y para la definición de la calidad ambiental. ¿Cómo se construye un contexto de aprendizaje? ¿Cómo aprenden las niñas y los niños?

Trabajar en grupo grande, en grupo pequeño, de forma individual, en el aula y fuera de ella, en el *atelier*, en el jardín y en la cocina; las mesas, las gradas, las tarimas, los muebles blandos, en el suelo: son muchos los espacios y las superficies que se prestan al aprendizaje de los niños. Se insta al espacio a apoyar los varios contextos de aprendizaje

porque varios son los modos de conocer y de aprender de los niños. La cultura del *atelier* ha propiciado una creatividad y sensibilidad estética difusas que inundan todos los espacios de la escuela y que resultan en una cualidad esencial del conocer. Las nuevas alianzas y sinergias entre el mundo natural y el digital permiten construir imaginarios e inventar ambientes, recolocando las capacidades narrativas y de aprendizaje de las niñas y de los niños en un nuevo espacio tridimensional.

¿Qué paisajes cromáticos, microclimas, aromas, formas, luces pueden contribuir al aprendizaje de los niños? ¿Cuáles son las cualidades sutiles del espacio que hacen crecer a una comunidad de aprendizaje? Pensamos que las variaciones perceptivas son sinónimo de una buena cualidad pedagógica del ambiente, en el sentido de que dejan que este se diversifique en zonas de densidad perceptiva distinta. Los niños necesitan un ritmo ambiental rico y agradable pero que también prevea pausas. Las transparencias son una invitación a mirar a través de distintos puntos de vista, favorecen las relaciones, las posibilidades de variación de luces y sombras, y la dimensión estética del espacio.

### 3. El derecho al ambiente. Economías al revés

*La educación es un hecho de interacciones complejas, muchas de las cuales se constatan solo si el ambiente también es partícipe.* (Malaguzzi, 1984 p. 12)

El mundo de la escuela, en buena parte, sigue olvidándose de la gran relevancia, competencia e inteligencia que el espacio ejerce en el aprendizaje y en el construir pensamientos y conocimiento. Se sigue tolerando que los lugares de la educación estén a menudo descuidados o sean asépticos, en ocasiones feos, no pensados y a veces, incluso, ni seguros. Pero no es una elección casual (figura 9).



Figura 9. Scuola dell'infanzia (escuela 3-6) municipal Diana\_atelier (taller) en 2009  
Fuente: © Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia.

¿Cuánto cuenta invertir en espacios bonitos y cuidados en las escuelas? Lamentablemente sabemos bien que no se trata de una cuestión puramente económica, como se pretende dar a creer, sino de una elección cultural y política. En estos años, y no solo en Italia, se han vivido recortes y mucha falta de inversión en las escuelas públicas, desde los *nidi d'infanzia* a la universidad:

*Disminuyendo los recursos, se niega la posibilidad de que las escuelas de educación infantil sean lugares públicos y civiles de colectividad, presionando para que asuman cada vez más la configuración de un lugar privado. Nosotros seguimos creyendo que la educación es un derecho primario de todas las niñas y todos los niños.* (Giudici, 2011, p. 197)

Consideramos que las posibles formas de la escuela pública estriban, en primer lugar, en la posibilidad de construir una escuela de la investigación que no se normalice con un modelo predefinido sino que pueda dar crédito y apoyar las muchas inteligencias de los niños y de los adultos. Es en esta idea de investigación y de escuela que se alinea el enfoque sobre el espacio y el ambiente que vivimos cotidianamente en la experiencia educativa de Reggio: “La investigación representa una de las dimensiones esenciales de la vida de niños y adultos, un impulso cognoscitivo que debe ser reconocido y valorado”. (Cagliari, 2010, p. 146).

## Referencias

- Argan, G. C. (2002). Valutazione critico-artistica. En E. Mari, *Autoprogettazione?* (pp. 34-45). Mantova: Edizioni Corraini.
- Barsotti, C. (1994). *L'uomo di Reggio Emilia (DVD)*. Estocolmo: Mandragola Film.
- Cagliari, P. (2010). Un luogo di luoghi. En A.A.V.V. (2010). *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente* (pp. 240-247). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C. Vecchi, V y Moss, P. (Eds.). (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Londres: Routledge.
- Cepi, G. y Zini, M. (Eds.). (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Comunidad de Villa Cella. (2010). Testimonio de la comunidad de Villa Cella de mayo de 1945. En A.A.V.V., *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*. (pp. 70-71). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Giudici, C. (2011). Per una scuola della ricerca. En A.A.V.V., (2011). *Lo stupore del conoscere. I cento linguaggi dei bambini* (pp. 194-197). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Malaguzzi, L. (1981). Un'organizzazione partecipata. En A.A.V.V. (2010). *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente* (pp. 114-115). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Malaguzzi, L. (1984). Appunti per una teoria pedagogica della visione. En L. Malaguzzi, *L'occhio se salta il muro [DVD]*. Reggio Emilia: Regione Emilia Romagna e Comune di Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (2011). Conversation about architecture and pedagogy. En V. Vecchi, *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education* (pp. 95-101). Nueva York, NY: Routledge.

- Ruozzi, M. (2010). Il nido nel progetto 0-6. En A.A.V.V., *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente* (pp. 112-113). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V. (2010). Poetica dell'apprendimento. En A.A.V.V. *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente* (pp. 146-151). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V. (2011). Dialoghi con i luoghi. En A.A.V.V. *Lo stupore del conoscere. I cento linguaggi dei bambini* (pp. 7-8). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zini, M. (2010). Conversation about architecture and pedagogy. En Vecchi, V., *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education* (pp. 101-107). Nueva York, NY: Routledge.

## Breve CV de los autores

### **Ilaria Cavallini**

Graduada en Filosofía y Artes por la Universidad de Milan. En 1993 funda la asociación cultural *Pensare con le Mani* [*Pensando con las manos*], llevando un laboratorio multimedia para niños. Ha participado en el Máster para Coordinadores Pedagógicos de Reggio Children en 1997/1998. Desde el año 2000 ha colaborado Reggio Children en el área de Comunicación, Investigación, Publicidad y Exhibiciones. Ha participado en grupos de investigación y ha comisariado diferentes publicaciones y artículos. ORCID ID: 0000-0002-6598-8377. Email: [ilariacavallini@reggiochildren.it](mailto:ilariacavallini@reggiochildren.it)

### **Barbara Quinti**

Graduada en pintura por la Accademia di Belle Arti de Bologna, ha creado varias exposiciones y colaboraciones en el campo de las artes. El interés por la creatividad ha encontrado una perfecta conjugación en el trabajo con los Centros e Instituciones de preescolar y de niños pequeños del Municipio de Reggio Emilia, donde trabaja desde 1995 como atelierista. Participó en la realización de la exposición *Borderscrossing*. Ella colabora con Reggio Children como ponente en seminarios, conferencias, cursos de desarrollo profesional en Italia y en el extranjero. ORCID ID: 0000-0002-9609-8772. Email: [munari.SCI@municipio.re.it](mailto:munari.SCI@municipio.re.it)

### **Annalisa Rabotti**

Graduado en 2001 en Ciencias de la Educación en la Universidad de Bologna. Participó en el Master de Coordinadores Pedagógicos promovido por Reggio Children en 2003/2004. Desde el año 2004 forma parte del equipo de coordinación pedagógica de los Centros e Instituciones de preescolar y de niños pequeños del Municipio de Reggio Emilia. Ella colabora con Reggio Children como ponente en seminarios, conferencias, cursos de desarrollo profesional en Italia y en el extranjero. ORCID ID: 0000-0002-8115-8998. Email: [annalisa.rabotti@comune.re.it](mailto:annalisa.rabotti@comune.re.it)

**Maddalena Tedeschi**

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Bolonia. Fue profesora de 1980 a 1990 en el Centro de infantil y niños pequeños de Gianni Rodari en Reggio Emilia. Desde 1990 forma parte del equipo de coordinación pedagógica de los Centros e Instituciones de preescolar y de niños pequeños del Municipio de Reggio Emilia. Ella colabora con Reggio Children como ponente en seminarios, conferencias, cursos de desarrollo profesional en Italia y en el extranjero y ha colaborado para diseñar un proyecto innovador para la apertura de nuevos servicios para la primera infancia. ORCID ID: 0000-0001-6991-022X. Email: maddalena.tedeschi@comune.re.it



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Una Educación Artística para Desarrollar el Bienestar Subjetivo. La Experiencia Chilena

### Arts Education for Developing Subjective Well-being. The Chilean Experience

### Educação Artística para o Desenvolvimento de Bem-estar Subjetivo. A Experiência Chilena

Pablo Rojas Durán \*

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile

Chile se encuentra en una transformación profunda de su sistema educativo, revisando y resignificando el concepto de calidad de la educación, cuestionando la competitividad como motor de ésta y preguntándose por el rol de la diversidad y la equidad en la formación integral de los estudiantes. El sistema educacional presenta altos índices de desigualdad, reflejo de una sociedad inequitativa. La escuela contribuye hoy a mantener las diferencias sociales, impacta negativamente en la percepción del bienestar subjetivo y las expectativas de desarrollo de muchos estudiantes. Los programas públicos de educación artística ofrecen una oportunidad estratégica al desarrollo de habilidades diversas para una educación integral.

**Descriptor:** Calidad de la educación, Educación artística, Desarrollo humano, Desigualdad social, Bienestar social.

Chile is undergoing a process of deep transformation to its educational system, revising and reframing the concept of quality of education, questioning competitiveness as its driver and wondering about the role of diversity and equity in comprehensive education of students. The educational system shows high levels of inequality, as reflection of an inequitable society. Today, schools contribute to preserve social differences, negatively impacting on the perception of subjective well-being and on the expectations of development of many students. Public Art education programs offer a strategic opportunity contributing to the development of diverse skills for a comprehensive education.

**Keywords:** Educational quality, Art education, Human development, Social inequality, Social welfare.

O Chile encontra-se numa profunda transformação do sistema educacional, mudando e redefinindo o conceito de qualidade educativa e de competitividade como seu motor além de questionar o papel da diversidade e da equidade na formação integral dos alunos. O sistema educativo tem elevados índices de desigualdade, reflexo de uma sociedade desigual. Hoje a escola contribui para manter as diferenças sociais influenciando de forma negativa a percepção do bem-estar subjetivo e o desenvolvimento das expectativas de muitos alunos. Os programas públicos de educação artísticas oferecem uma oportunidade estratégica contribuindo para o desenvolvimento de várias competências para uma educação integral.

**Palavras-chave:** Qualidade da educação, Educação artística, Desenvolvimento humano, Desigualdade social, Bem-estar social.

---

\*Contacto: [pablo.rojas@cultura.gob.cl](mailto:pablo.rojas@cultura.gob.cl)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 7 de diciembre 2016  
1ª Evaluación: 30 de enero 2017  
2ª Evaluación: 15 de febrero 2017  
Aceptado: 27 de febrero 2017

## Introducción

Ken Robinson, en su libro “Escuelas creativas” (Robinson y Aronica, 2015), dice que para cambiar una situación cualquiera, y en particular en educación, se necesitan tres formas de discernimiento: una crítica del estado actual; una visión de cómo debería ser, y una teoría transformadora para pasar de uno a otro.

Bajo este esquema reflexivo me propongo revisar el escenario de la educación artística desde la equidad (o inequidad) del sistema educacional chileno, en particular, la oferta de experiencias educativas en y con artes que reciben actualmente los niños, niñas y jóvenes de los establecimientos públicos (municipales), que en su conjunto corresponden a los de más alta vulnerabilidad social de nuestro país.

Partiré entonces asomándome de manera crítica al estado actual de nuestro sistema de educación en relación a la justicia social, para luego focalizarme en el ámbito de la educación artística y cuán equitativa o no es ésta. En un segundo apartado quiero visionar la relación que anhelamos entre educación y artes, especialmente desde el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, como vehículo de desarrollo integral, para finalmente, dar cuenta de dos programas que estamos desarrollando en pos de revertir la inequidad de la educación en esta materia, dejando en evidencia una suerte de hipótesis sobre el proceso de transformación o cambio anhelado.

## 1. Estado actual de la educación artística en Chile

### 1.1. *Inequidad social y su reflejo en el sistema educacional*

Chile es un país altamente segregado, lo que parece ir solo en aumento, ya que su sistema educativo no solo lo refleja, sino que lo fortalece. La posibilidad de que un establecimiento educacional mezcle a niños y niñas de distintas realidades es casi nula.

Entre los 65 países que participaron de la prueba PISA 2009 (OCDE), nuestro país se ubica en el segundo lugar como sistema educativo más segregado. El índice Duncan indica que el 30% de los alumnos provenientes de familias de mayores recursos económicos, probablemente tendrá durante su etapa escolar, sólo compañeros de su mismo nivel socioeconómico. Lo mismo le sucederá a un estudiante del tercio de menores recursos.

“Tal vez lo más sorprendente, según los estándares mundiales, es que el sistema escolar de Chile no funciona bien ni siquiera a nivel de la élite, para quienes fue diseñado”, señala Andreas Schleicher (2015, p. 13), director de educación de la OCDE, “es por eso que la mejora de la calidad y la equidad de la educación deben ir de la mano. La buena noticia es que sí se puede lograr” (p. 13).

Recientemente hemos recibido los resultados de PISA 2015, más esperanzadores en cierta manera, ya que, aun manteniéndose las brechas entre grupos socioeconómicos, se observan mejoras significativas en los resultados de los grupos socioeconómicos más bajos respecto de 2006 en Ciencias Naturales (Nivel Medio Bajo y Medio) y Matemáticas (Nivel Bajo, Medio Bajo y Medio). Lo mismo en el nivel Medio Bajo en Lectura, con respecto a 2009. Las brechas son elocuentes, específicamente en Ciencias se constata que el 58% de los estudiantes del grupo socioeconómico bajo no ha desarrollado competencias mínimas, porcentaje que en el grupo alto se reduce al 14%. Lo mismo sucede en Lectura (47% vs 11%) y Matemática (72% vs 23%).



*¿Cuáles son las causas de este sistema segregado?*

Un primer elemento es la segregación residencial. La distribución de los alumnos en establecimientos educacionales no es azarosa, reflejando fuertemente las condiciones y características sociales de los individuos que la componen, los barrios donde residen, que a la vez son reflejo de los ingresos económicos familiares.

La asociación residencia escuela es el resultado de factores económicos, donde la habitación de cada niño/a define fuertemente su escuela. Los estudiantes más vulnerables asisten a establecimientos municipales, mientras que los establecimientos pagados acogen casi exclusivamente a estudiantes de altos ingresos. Esta posibilidad de elección escolar por parte de las familias, muy asociada a la capacidad de pago, es otro factor de segregación socioeconómica y cultural.

También hay razones propias del sistema educativo, como es el modelo de financiamiento compartido (educación particular subvencionada) y los sistemas de selección de los colegios, especialmente los de dependencia privada, tanto en la matrícula inicial como en renovación de ésta. Ambos mecanismos permiten segmentar el público escolar por razones socioeconómicas, culturales y cognitivas. Al respecto, Rojas y Falabella (2012) señalan que la segregación escolar es el resultado de condiciones estructurales que favorecen decisiones individuales que aumentan aún más dicha segregación.

Lo preocupante es que los niveles de polarización se mantienen o aumentan, lo que indica que “el sistema educativo ya no sería un espacio de convergencia entre individuos distintos, sino que podría estar reproduciendo y amplificando procesos de fragmentación y diferenciación social y académica entre los estudiantes y en la sociedad” (Villalobos y Valenzuela, 2012, p. 165)

La visión de la Reforma Educacional, de acuerdo a lo planteado por el Ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, es que:

*Chile solo podrá ser un país de verdad justo y desarrollado si tenemos un sistema educativo de calidad para todos y todas, que no dependa de la cuna de cada cual ni de la capacidad de pago de cada familia. (Mineduc, 2014, p. 2)*

Esto parte por cuestionar la triada “lucro-selección-copago”, cimiento de un sistema educacional altamente segregado del mundo, sin aportar calidad e innovación.

### **1.2. Una escuela inequitativa**

Esta polarización, fruto de políticas de lógica mercantil, produce por un lado grupos sociales altamente diferenciados entre establecimientos, y a la vez, altamente identificados al interior de los mismos (Villalobos y Valenzuela, 2012). Vamos en el camino contrario de lo señalado por la OECD, “los sistemas escolares más inclusivos obtienen mejores aprendizajes globales y menos desiguales” (p. 165). Es evidente que la configuración socio cultural de nuestras escuelas, poco diversas en la configuración de las salas de clases y dinámicas de aula, le resta la riqueza a los procesos de aprendizaje que ofrece una condición de mayor pluralidad.

Por otra parte, los procesos de evaluación de la calidad de los aprendizajes instalados en los últimos años en nuestro país, a través de pruebas estandarizadas principalmente en lectura y matemática, tiene un efecto secundario de reducción de posibilidades de

desarrollo y por lo tanto de inequidad, ya que los estudiantes adquieren habilidades básicas en estas dos áreas, limitando el desarrollo de otras competencias (Bellei y Morawietz, 2016)

Una consecuencia de este proceso es lo que Eisner (1979, p. 83) denominó como “currículum nulo”, es decir, un conjunto de temas que, siendo parte del currículum prescrito, no son enseñados, considerándose como materias y contenidos superfluos. Esto tiene dos implicancias, la primera es que una serie de contenidos se omiten, pero más complejo aún es que un conjunto de procesos de las diferentes dimensiones de la persona (cognitivos, emocionales y corporales) se dejan de lado, lo que representa una forma más de inequidad.

El modelo actual de educación está estructurado de una manera fragmentada, desvinculada tanto entre las diferentes áreas del conocimiento, en su relación con los procesos culturales y en su forma de concebir a la persona. Según Morin (1999),

*el ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. (p. 2)*

Como consecuencia de esta disciplinarietàad, Castillo y Contreras (2014) reconocen que las posibilidades de desarrollar experiencias en el ámbito de la formación integral se restringen, ya que acotan fuertemente sus potencialidades al ámbito cognitivo, por lo mismo, desfavorecen la incorporación de capacidades para el bienestar subjetivo.

Eisner (1994) señala que “cuando definimos el currículum estamos también definiendo las oportunidades que tendrán los alumnos de experimentar formas de conciencia” (p. 72). Si las formas de pensamiento y las inteligencias son múltiples, es lógico que en una misma sala de clases convivan estudiantes que manejen formas de representación, o de hacer público sus conceptos, igualmente diversas, mediante palabras imágenes, música, matemáticas, danzas, etc. Cuando la escuela y/o los/as docentes, seleccionan y reducen el currículum, reducen también las formas de representación, lo que afecta en la práctica al grupo de estudiantes que no son fuertes en esa forma de representación, dejándolos en condiciones de desigualdad frente a los que esas aptitudes les resultan innatas. Por ejemplo, existen formas de representación que utilizan una sintaxis más figurativa (metáforas) que gobernada por las reglas (códigos). “Las reglas para decodificar los códigos son específicas mientras que para explicar las metáforas se requiere de imaginación” (Eisner, 1994, p. 89). El modelo dominante de la didáctica escolar es el de códigos y no el de producción no reglada de las metáforas. Este último es el campo de las artes.

Estas son algunas de las múltiples situaciones que discriminan e incrementan la inequidad en las escuelas. Capítulo aparte merecerían otras manifestaciones de la diversidad no integrada y desaprovechadas en los procesos formativos escolares, que son parte más bien del currículum oculto, como la diversidad sexual, o la multiculturalidad de los pueblos originarios, y de las nuevas comunidades de inmigrantes que favorecen un panorama intercultural en las comunidades escolares.

### **1.3. La formación del bienestar subjetivo**

Un reciente estudio desarrollado entre el PNUD y la UNICEF, explora las condiciones existentes en Chile para promover el bienestar subjetivo y el desarrollo humano en el

sistema educativo, como evidencia de una educación integral. Según Castillo y Contreras (2014),

*se entiende por subjetividad el espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, deseos y evaluaciones, entre otros elementos.* (p. 10)

Entonces, el bienestar subjetivo es el estado de las personas que tienen una evaluación positiva de sí mismas y de la sociedad en que viven. En concreto, se sienten satisfechas con sus propias vidas y con las condiciones que la sociedad les provee para lograr sus objetivos.

Es la sociedad quien ofrece o no la dotación de capacidades para que los individuos agencien posibilidades de alcanzar el bienestar subjetivo. El Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2012 (PNUD, 2012, p. 128) definió once capacidades, de las cuales cinco son las que más inciden en el bienestar subjetivo individual: gozar de una buena salud; tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas; tener vínculos significativos con los demás; ser reconocido y respetado en dignidad y derechos; y tener y desarrollar un proyecto de vida propio. Por su parte, las capacidades más relacionadas con el bienestar subjetivo con la sociedad serían: sentirse seguro y libre de amenazas (salud, trabajo, previsión y delincuencia); ser reconocido y respetado en dignidad y derechos; tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas; tener vínculos significativos con los demás, y participar e influir en la sociedad.

A través de políticas públicas, no solo debemos potenciar capacidades, también hacernos cargo de su formación. Por ello la escuela y la política educativa juegan un rol importante en la medida que asume el bienestar subjetivo como un componente esencial de la calidad de la educación. Esto no es hoy un propósito explícito de la educación chilena, entre otras cosas por la orientación productivista/objetiva de la práctica escolar y el excesivo énfasis en la medición de resultados, muy estandarizados y centrados en algunas áreas del currículum (asociadas al desarrollo económico), desincentivando el desarrollo de otras áreas como el deporte y las artes.

Una escuela que promueve la apropiación estas capacidades en sus estudiantes, de acuerdo al estudio, sería aquella que concibe el aprendizaje de un modo integral –sin restringirlo a lo cognitivo–, y que trabaja poniendo atención a la diversidad. Este tipo de escuela entiende el proceso formativo como uno de posibilidad más que de condición, esto es, piensa que todos sus estudiantes pueden incorporar dichas capacidades, apartándose del determinismo social muchas veces presente en el quehacer educativo (Castillo y Contreras, 2014). En síntesis, aquella que promueve el que todos sus estudiantes tengan y desarrollen un proyecto de vida propio, y por lo mismo, forma para la autonomía.

#### ***1.4. La participación de las artes en el currículum escolar***

El currículum escolar chileno considera desde los primeros años la obligatoriedad de las artes, específicamente visuales y musicales. De acuerdo a los datos del Centro de Estudios del Mineduc, la matrícula total del ciclo de Enseñanza Básica (EB) el año 2015 alcanzó a 1.937.397 estudiantes, esto es el 68% del total del sistema escolar. En los cuatro primeros años (1° a 4° año de EB), todos los niños(as) deben tener dos horas de formación en cada una de estas áreas, para el desarrollo de habilidades expresivas, reflexivas y de apreciación artística. En los cuatro años siguientes (5° a 8° año de EB) la

carga se reduce a 3 horas en total, manteniendo la obligatoriedad de ambas (1,5 por cada área). La cobertura artística en la formación de los niños y niñas está, al menos en el papel, muy bien lograda.

En el segundo ciclo escolar, la Enseñanza Media (EM), tiene una matrícula aproximada de 905.000 estudiantes en tres modalidades, los/as jóvenes pueden escoger una de las áreas artísticas, para lo cual se consideran 2 horas semanales. Esto sólo en la educación científica-humanista, ya que en el caso de la educación técnico profesional, las artes dejan de ser obligatorias. Esto último significa que más del 30% de los estudiantes de este nivel termina su formación artística antes de los 15 años.

Un dato adicional, muy importante, es que en su gran mayoría, los/as jóvenes que están matriculados en un liceo técnico profesional provienen de las familias de menores ingresos, por lo tanto es al grupo de mayor vulnerabilidad económica a quien se le priva de un sistema curricular más integral, que incluye las artes, la filosofía y otros espacios favorables a un modelo de sintaxis menos gobernada por reglas y más abierto a las metáforas.

#### *La Jornada Escolar Completa (JEC) como oportunidad para ampliar la oferta artística*

Con la implementación de la JEC, a partir del año 1997, nuestro país se propone ampliar del orden del 30% el tiempo escolar y reestructurar su uso para el mejoramiento de los aprendizajes y de la innovación pedagógica en las escuelas subvencionadas. Se amplía entre 6 y 8 horas semanales como tiempo de libre disposición de los establecimientos, para que puedan desarrollar actividades definidas en función del proyecto pedagógico e intereses de los estudiantes.

La extensión de la jornada pretendía mejorar los aprendizajes, reconociendo que el mayor tiempo es un factor que afecta positivamente al aprendizaje, el trabajo técnico de los docentes y la gestión del establecimiento. Y también para lograr mayor equidad en la educación, ya que la JEC permitirá atender a la población de alto riesgo social y educativo, igualando las oportunidades de aprender para todos los estudiantes de establecimientos educacionales subvencionados y no sólo a un sector minoritario y privado como había sido hasta entonces (García Huidobro y Concha, 2009).

La evidencia finalmente nos señala que este tiempo adicional ha sido usado para el apoyo pedagógico a los alumnos en la forma de reforzamiento en lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales e inglés. Las actividades de libre disposición no relacionadas con materias del currículo, son: computación (43,9% de los centros), deportes (28,4% de los centros) y actividades artísticas (García Huidobro y Concha, 2009).

La equidad buscada en la JEC sigue siendo una ilusión, ya que, en el sistema privado, la oferta complementaria deportiva y también artística es amplia y diversa, profundizando por una parte las áreas obligatorias de música y artes visuales, y ofreciendo el desarrollo de otras áreas artísticas, especialmente de artes escénicas (teatro, danza, circo), bajo la perspectiva de talleres extra curriculares, como también en colaboración con las demás disciplinas obligatorias.

De acuerdo a los resultados de PISA 2015 y los análisis que hace la Agencia de Calidad, los tres factores asociados a mayores aprendizajes en los/as estudiantes son: 1) la expectativa de llegar a la educación superior; 2) que los estudiantes hayan asistido a una

sala cuna, y 3) que la escuela cuente con una oferta complementaria de actividades extra programáticas. De ahí que una de las recomendaciones que hace la Agencia para mejorar y avanzar en una educación más integral es priorizar recursos y tiempos de la JEC en actividades de desarrollo integral definidas con la comunidad.

### ***1.5. Las condiciones de las escuelas para el desarrollo de las artes***

Como señalé, el currículum considera la obligatoriedad de las artes visuales y la música para cerca del 70% de los estudiantes de nuestro país, pero bien sabemos que este acceso no asegura que en la práctica ello se cumpla, ni menos que signifiquen experiencias de aprendizaje de calidad.

En el año 2011, la oficina de OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) en Chile desarrolló un pequeño y significativo estudio sobre la calidad de la educación artística en el gran Santiago. Las conclusiones de éste fueron muy elocuentes en relación a las precarias condiciones en que se enseñan las artes en las escuelas, especialmente en aquellas de dependencia pública. Y vino a explicar en gran parte el porqué de la marginalidad de las artes en las escuelas, de la calidad de la enseñanza en artes y del bajo concepto que se tiene de su participación en el proceso educativo y la formación integral de las personas.

Tal vez lo más sorprendente del estudio fue la radiografía al perfil de los/as docentes que tiene a su cargo la enseñanza de las artes, ya que evidencia que solo el 34% de los docentes que imparten educación artística cuenta con una especialidad en el área, y un 15% son artistas (licenciados en arte), y por lo tanto, más de la mitad de los docentes que enseñan arte son profesores sin la especialidad (51%). Si bien, este grupo posee herramientas pedagógicas y metodológicas generales, no manejan con profundidad los contenidos específicos, el léxico adecuado, las técnicas y los recursos básicos necesarios para impartir satisfactoriamente los objetivos planteados para la educación artística, que aseguren experiencias y aprendizajes de calidad.

Más preocupante es que esto se incrementa significativamente en los establecimientos públicos (municipales), donde el número de docentes sin la formación adecuada alcanza al 79%, contra un 14% de docentes especialistas. En el sistema privado solo el 33% de los docentes no cuenta con especialidad, una señal más de desigualdad e inequidad.

Otro dato importante de este estudio se observa en los niveles de enseñanza, ya que se produce una relación inversa entre la cantidad de horas de artes y los perfiles docentes, ya que en los primeros cuatro años de EB, tiempo de mayor presencia de las artes en el plan de estudios (4 horas), se concentra el mayor porcentaje de docentes sin especialidad (68%). En el segundo ciclo básico (3 horas) es un 38% y en la enseñanza media (2 horas) el porcentaje de no especialistas es el más bajo (7%).

La perspectiva futura es aún más preocupante, ya que, de acuerdo a un estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1° a 6° básico de Artes Visuales y Música (CNCA, 2014), desde el año 2011, no hay una exigencia del Mineduc a las universidades para que en las carreras de enseñanza básica se ofrezca formación en las áreas artísticas, a no ser que cuente con especialidad. El impacto de esta medida es de las 49 escuelas de formación de docentes de Educación Básica, solo 7 incluyen en su malla de estudios una oferta consistente en formación artística, esto es, entre 4 a 6 asignaturas disciplinares y pedagógicas artísticas. En cambio, un 37% de estas considera solo una asignatura o

ninguna en toda su malla. Esto se agrava ya que actualmente, ninguna de las universidades chilenas ofrece la especialidad artística para la pedagogía básica.

Una nueva evidencia para concluir que en un altísimo porcentaje, quienes tienen hoy a cargo esa responsabilidad, y quienes la tendrán por varios años más, no cuentan con las competencias para la enseñanza artística, y por lo tanto, no están en condiciones de asegurar experiencias de calidad que permitan los aprendizajes esperados, principalmente en la escuela pública debido a que en un alto porcentaje, en la enseñanza privada, las horas de artes son asumidas por docentes especialistas de enseñanza media, habilitados para ejercer en enseñanza básica.

## **2. La visión: de la educación artística al arte-educación**

### ***2.1. Una sociedad más equitativa por una escuela más inclusiva***

La visión teleológica de la Reforma Educacional de nuestro país no es otra que el acercarnos a una sociedad más inclusiva y más igualitaria, como consecuencia de una educación más inclusiva y más igualitaria, donde equidad y calidad van unidas. Así lo señaló en su momento el Ministro de Educación:

*En un mundo global, desafiante e integrado, el desarrollo de un país depende cada vez más del talento, civilidad y creatividad de las personas. El futuro de nuestra economía y cohesión social, así como del desarrollo cultural y democrático de Chile, dependen significativamente de la Educación que seamos capaces de darnos y construir. (Eyzaguirre, 2014, p. 2)*

Visualizamos una escuela que en su convivir construye comunidad, que en su cotidiano promueve, respeta y valora la diversidad de visiones y expresiones sociales y culturales, la diversidad de capacidades y motivaciones, asumiendo la diferencia entre personas y culturas como un hecho natural, como una oportunidad de desarrollo social y económico, individual y colectivo. Una escuela que valora, recoge y promueve la diversidad de los territorios culturales, incorporando más espacios y experiencias que favorezcan el desarrollo de la multiplicidad de inteligencias y formas de representación. Un modelo que aborde los procesos, en sus causas y consecuencias, de manera compleja, reflexionando desde un paradigma de interdependencia y no de independencia.

Es una escuela que asume un rol más allá de la transmisión de un corpus determinado y acotado de datos, de información en su mayoría pretérita y descontextualizada, desarrollando habilidades para acceder a ella, para construir filtros, configurarla y hacer conexiones. Una escuela capaz de asumir un papel más crítico, reflexivo y propositivo de los procesos contemporáneos, y más activa en el cambio a los modelos dominantes.

Es una escuela que va abandonando el rol de reproducción irreflexiva de “verdades eternas”, transparentes en su accionar social, cultural y político, para asumir con mayor responsabilidad la función de diseñar, ejecutar y evaluar una oferta de experiencias de aprendizaje, desde una perspectiva de construcción social del conocimiento, y con ello un rol más político para la “creación” de una sociedad más colectiva, inclusiva e incluyente.

Si bien las demandas a la escuela son múltiples, sigue siendo por excelencia el espacio para la formación integral de la persona, para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a ser personas, a con-formar su autonomía en la interacción con los demás. Necesitamos mantener presente su rol prioritario en la formación de capacidades que permitan tener y desarrollar un proyecto de vida propio.

## **2.2. Una nueva relación arte-educación y el mundo contemporáneo**

*¿Cómo es la participación de las artes en esta educación más inclusiva?*

“Sin arte no hay reforma” es el eslogan de una campaña pública iniciada en Chile, el año 2016, por MISEA (Movimiento Interdisciplinario y Social por la Educación Artística), a la que han adherido muchas agrupaciones de artistas profesionales y otros grupos sociales, estudiantiles y comunitarios. Y podría ser una buena síntesis de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, organizada por UNESCO (2010), también conocida como la “Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística”.

Estos objetivos son: 1) Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad. 2) Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución. 3) Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

Lo que nos dice UNESCO (2010) es que las artes son una herramienta política, eficaz para colaborar en la solución de los problemas sociales y culturales de la sociedad contemporánea. Efectivamente una Reforma sin la participación protagónica de las artes no está completa y perderá efectividad. Pero para que las artes, en sus principios y sus prácticas, realmente contribuyan en el propósito de cambio, deben estar concebidas e implementadas con estándares de calidad. No basta con el acceso, que obviamente es la base de esta estructura, es fundamental la oferta sea, en todo su proceso, de gran calidad.

Se le señala al sistema escolar contemporáneo un nuevo rol de las artes. Un rol político, que contrasta con la realidad de la mayoría de las escuelas, enfocadas en paradigmas expresionistas, y peor aún, ancladas desde hace años en un quehacer práctico, de manualidades y habilidades técnicas (Errazuriz, 1994).

Si lo que nos demandan o desafían es a contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo, cabe preguntarse ¿por qué no se utiliza el arte contemporáneo como recurso habitual de la educación artística? ¿Por qué no se incorpora el arte actual, el arte del tiempo de los estudiantes, como contenido habitual de la educación?

*El arte contemporáneo es precisamente eso, contemporáneo, emergente, con características actuales, de lo que hay hoy en todos los sitios. No ocurre lo mismo con Monet, con Velázquez, con Miguel Ángel, figuras capitales de la historia de las artes visuales occidentales, pero no precisamente obras actuales ni con las características de las obras actuales: tecnología, temas candentes, retórica. (Acaso, 2009, p. 126)*

Si el arte contemporáneo se entiende, no solo como contenido sino como formato, la “enseñanza” del arte contemporáneo requiere una pedagogía coherente con ello. Esto nos pone nuevamente en el cuestionamiento sobre el perfil del docente, sobre la formación artística y pedagógica de quienes enseñan artes. Es evidente que un/a docente sin la formación adecuada en arte contemporáneo, difícilmente podrá dar el salto hacia una nueva concepción de la pedagogía artística. No podrá, por ejemplo en artes visuales, salir de la contemplación de la obra (el resultado) y adentrarse en la comprensión de la experiencia artística (el proceso de creación). Y se mantendrá en el acto más restringido de la apreciación, donde, por ejemplo, la importancia de la obra ya viene declarada, con límites pre establecidos para ver y pensar, por lo mismo, no afecta a cuestionamientos

que conduzcan a comprensiones propias y originales, a generar nuevas problematizaciones, reflexiones y transformaciones, restando su aporte y contribución, en propiedad con la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

El énfasis de una nueva educación artística no puede ser la obra de arte en sí, no se trata de centrarse solamente en el artista y su creación, sino de ir alrededor de la obra, de buscar “analizar los distintos aspectos de la obra de arte para estimular situaciones de pensamiento similares a las que llevaron a la creación de esas obras” (González, 2015, p. 26). El objeto de arte en sí deja de ser prioritario, se trata de centrarse en su potencial como generador de pensamiento transformativo. “Debemos examinar cómo el pensamiento detrás del quehacer artístico puede transversalizar todas las otras disciplinas” (p. 27) Esta visión del arte como meta-disciplina es el trasfondo del concepto y del proyecto Arte como Educación (ACE), liderado por Luís Camnitzer, quienes se plantean en el propósito de fomentar procesos para flexibilizar la mente, procesos de pensamiento para la innovación y la transformación en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje. El objetivo entonces es educar para la autonomía; preparar al individuo para discernir críticamente la información; y hacer conexiones inesperadas de manera transdisciplinaria, rompiendo los límites disciplinarios.

### ***2.3. ¿Educadores artistas o artistas educadores?***

Con lo anterior, se tensiona y establece una nueva relación entre arte y educación, más allá del trabajo conjunto y en colaboración entre artistas y educadores, se tratará de convertirse en artistas educadores y en educadores artistas (Camnitzer, 2016) y empujar todos en una misma dirección. En esta nueva relación, de límites diluidos y membranas permeables, el artista/educador “sabe dónde está el poder y su misión es señalar el lugar, facilitar el acceso y lograr la redistribución” (Camnitzer, 2016, p. 21).

Romper esta dicotomía arte-educación, es uno de los grandes retos de las prácticas contemporáneas, procurando dejar atrás la obsolescencia del modelo moderno:

*Hoy es el día en el que debemos reivindicar la necesidad de ejecutar un cambio en las teorías y en las prácticas de la educación artística y emigrar del paradigma de las manualidades al de la educación artística como vehículo de conocimiento.*  
(Acaso, 2009, p. 119)

El propio Camnitzer acuña el concepto “pensar arte” en contrapunto con uno de los objetivos clásicos de la pedagogía artística como es la apreciación del arte. Esta última es una acción de consumo, por lo tanto autoritaria vertical, siempre en peligro de colonizar, en cambio “pensar arte” es algo activo, un mecanismo anti-colonial ya que implica una nueva distribución del poder, es una metodología para formular y resolver problemas, y un mecanismo de liberación y por lo mismo, de conquista de autonomía para el estudiante.

Lo radical del modelo de arte-educación que sostiene “pensar arte”, es dar el paso a proponer

*la participación en el proceso creativo del artista, de igual a igual, compartir el poder creativo después de entender qué relación tiene con el propio poder, y ver a donde lleva ese camino común. En ese trayecto, el que era un recipiente de la obra ahora se convierte en un co-creador. Quizás uno mejor, quizás uno peor, o meramente uno distinto.* (Camnitzer, 2016, p. 16)



#### **2.4. Estándares de calidad de la educación artística**

El segundo objetivo de Seúl vimos que se detiene en la calidad de las actividades y los programas de educación artística, tanto en su concepción como en su ejecución. Esto implicaría: acordar normas de calidad elevadas teniendo en cuenta las necesidades, la infraestructura y los contextos culturales locales; una formación sostenible al alcance de educadores, artistas y comunidades; un intercambio entre la investigación y la práctica; y por supuesto, propiciar la colaboración entre educadores y artistas en las escuelas y los programas extraescolares

Diversos estudios nacionales e internacionales han buscado traducir el concepto de calidad en educación artística (Bamford, 2004; CNCA, 2013). Los factores más destacados son: la colaboración activa entre escuelas e instituciones artísticas (artistas, profesores y comunidad local); la responsabilidad compartida en la planificación, implementación y evaluación; que ofrezca oportunidades de exposición y representación pública; que combine o dialoguen paradigmas entre educación en artes (formación disciplinaria) y a través de las artes (aprendizaje con enfoque artístico y creativo); rica en elementos para la reflexión crítica, la resolución de problemas y experiencias para asumir riesgos; capaz de desarrollar una mentalidad inclusiva, abierta a la posibilidad de todos/as; y que desarrolle estrategias de valoración del aprendizaje, la experiencia y la evolución de cada estudiante.

Todos estos factores son posibles de demandar a la gestión pedagógica de la escuela. Sin embargo hay condiciones externas a ésta que también deben darse, entre ellas, las más relevantes son los procesos de formación inicial y continua de profesores/as y artistas, como también de estructuras administrativas flexibles, de mayor autonomía local, que ofrezca límites más permeables entre la escuela y la comunidad.

En cuanto a lo primero, como ya lo vimos anteriormente, las garantías no están dadas, particularmente en el sistema municipal chileno. La segunda condición tampoco está garantizada, ya que la burocracia administrativa del sistema escolar formal es cada vez más estricta, robusteciendo y no flexibilizando los límites físicos de la escuela, ampliando la “caja negra” ya no solo al aula sino que al espacio educativo en general. Por diversos motivos, algunos más justificados que otros, hemos ido aislando a la escuela de su comunidad y por lo tanto, de los procesos sociales y culturales de su entorno, con consecuencias importante no solo desde la construcción social de los barrios y las comunidades, también desde los procesos de aprendizaje mediados por textos y tecnologías uniformes y uniformantes, sin espacio para en entrelace de los textos con los contextos, con la consecuente desvinculación de los procesos de aprendizaje de los procesos sociales, culturales y políticos de su territorio.

“Conocer y comprender el mundo en que se vive”, una de las once capacidades para la formación del bienestar subjetivo (PNUD, 2012), se ve amenazada permanentemente por esta falta de pertinencia de la educación, por una experiencia escolar débil en esta dimensión, por una educación alejada de la realidad que viven los niños, niñas y jóvenes, que les permita comprender y adaptarse al mundo que habitan hoy.

#### **2.5. ¿Qué evaluamos y cómo evaluamos?**

Desde esta comprensión de la calidad de los procesos y las experiencias artísticas en la educación, es fundamental la pregunta por la evaluación. Seúl señala al respecto,

“establecer sistemas de evaluación de gran calidad, con el fin de velar por el desarrollo cabal de los estudiantes en la educación artística” (UNESCO, 2010).

Si el centro de la experiencia artística está en el proceso y no el producto, es coherente sostener modelos de evaluación más procesuales que de síntesis, más aún cuando la lógica del resultado se asocia más a lo cuantitativo, a las respuestas únicas correctas y anticipadas al momento de la planificación de una actividad de aprendizaje.

*La complejidad de la experiencia vivida a lo largo de una secuencia de educación artística y cultural hace problemática su reducción a una serie de comportamientos elementales. (...) La medida de un efecto no da cuenta de su intensidad, ni tampoco de su calidad. (Lauret, 2008, p. 139)*

Una de las capacidades más relevantes que aporta la experiencia artística en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes es justamente la capacidad de ser original, es decir, de construir su propia respuesta desde una mirada personal y singular del mundo, para lo cual observa Lauret (2008), debemos dejar atrás los ejercicios concebidos con una sola opción de respuesta buena, fomentado por educadores que además de conocer la solución, conocen muy bien los métodos que hay que usar para alcanzarla. Para ello, la planificación no conoce un resultado con anterioridad, sino que promueve y genera procesos abiertos para la construcción personal de estas.

Un proceso artístico bien mediado por los/as educadores, permite y promueve la capacidad de imaginar, de ver anticipadamente, de traer a presencia una imagen no presente, prefigurada en su interior. Aprende a planificar cómo materializar esa imagen, desarrollando con ello el ingenio y la articulación de actividades creativas. En este proceso, los/as estudiantes dialogan con sus facilitadores, con sus pares, y principalmente aprenden a dialogar consigo mismo, desarrollando la actitud de escuchar la interioridad para situarla en el mundo. Formula problemas y los resuelve, anticipando posibilidades que somete a evaluación en el hacer.

En este proceso, lo racional y lo irracional comparten escena, desarrollando con ello la aptitud para soportar la tensión de la respuesta rápida, abriéndose a soluciones “no racionales” y a otra relación con el tiempo.

Las experiencias artísticas aportan a flexibilizar la mente y desarrollar la autonomía, lo que supone el desarrollo de la autoestima, de la confianza en sí mismo. Es tan importante, de acuerdo a la visión de Lauret (2008), el ejercicio de originalidad, de singularidad, como de someterse a la mirada, a la evaluación de los otros, ubicando permanentemente el trabajo del estudiante en el mundo, en su mundo.

Desde esta perspectiva, y volviendo a las once capacidades que inciden el bienestar subjetivo (PNUD, 2012) podemos reconocer la oportunidad única de las artes en la formación en los niños, niñas y jóvenes de muchas de éstas. En el citado estudio del PNUD y UNICEF (Villalobos y Valenzuela, 2012), se analiza el currículum, reconociendo cómo las artes colaboran explícitamente en tres de ellas: experimentar placer y emociones; tener vínculos significativos con los demás; y conocer y comprender el mundo en que se vive.

Concordando con ello, estimo que este análisis es muy reducido al potencial de las artes en el desarrollo de otras capacidades. Por ejemplo:

- Conocerse a sí mismo y tener vida interior: en la capacidad de ser original, con respuestas propias que promueven una mirada personal, reflexiva, que escucha su interioridad.
- Participar e influir en la sociedad: cuando el resultado no es conocido con anterioridad y siempre se encuentra por construir, aportando nuevas visiones, nuevas ideas, desarrollando la creatividad y la innovación.
- Sentirse seguro y libre de amenazas: encontrando las certezas en la capacidad de formular y resolver problemas, y desarrollar nuevas formas de expresión, sometidas al juicio de los otros.
- Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos: el derecho a imaginar y crear, el derecho a equivocarse y a aprender de esto, el derecho a ser único, original.
- Tener y desarrollar un proyecto de vida propio: no solo el proyecto artístico como opción de realización personal, por sobre todo, en la capacidad de planificar y anticipar, y en la construcción de una mirada personal y singular del mundo.

Es claro que para que las artes desplieguen todo su potencial educativo no basta con asegurarle su tiempo y espacio en el currículum, se requiere que lo que allí suceda sea realmente una experiencia artística, capaz de potenciar en los/as estudiantes un pensamiento independiente, crítico y generador. Esto supone poner atención a la planificación, el desarrollo y también la evaluación de los procesos y los productos, con estándares de alta calidad pedagógicos y artísticos.

### **3. La colaboración del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en la transformación del modelo de educación artística**

#### ***3.1. La visión transformadora: La colaboración entre los sistemas***

Como analizamos en el punto anterior, el currículum nacional, tanto en sus objetivos de aprendizaje, como en su plan de estudios, no es suficiente para desarrollar todo el potencial formativo de las artes como vehículo eficaz en el desarrollo las capacidades asociadas al bienestar subjetivo. Tampoco los docentes, en su mayoría sin la formación disciplinar y pedagógica para desarrollar los planes de estudio más allá de lo elemental, pueden ofrecer experiencias artísticas de calidad que den un salto cualitativo desde una pedagogía de reproducción o expresionista, hacia una educación artística como vehículo de conocimiento, de transformación y desarrollo humano.

La colaboración de artistas y creadores en este proceso es fundamental, ya sea de manera individual o colectiva, desde el espacio escolar o desde los centros artísticos y culturales, ofreciéndole a los niños, niñas y jóvenes (NNJ), como también a los docentes, la posibilidad de participar del proceso de problematización, creación y producción de obras, como también en la capacidad de expresar sus visiones sobre el mundo contemporáneo. Este es el ánimo y convicción del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) reflejado en sus programas, como también en la colaboración amplia con el

sistema escolar formal, a través del Plan Nacional de Artes en la Educación (2015-2018), levantado en conjunto con el Mineduc.

### **3.2. Dos programas en curso del CNCA**

#### *Programa ACCIONA*

El programa de Fomento del arte en la educación, ACCIONA, sucesor del programa Okupa (2007), tiene como fin aportar a la calidad de la educación a través del desarrollo de la creatividad, la formación en artes y cultura, y el desarrollo de capacidades socio afectivas de estudiantes pertenecientes a establecimientos educacionales municipales y subvencionados, con altos índices de vulnerabilidad social.

Sus principales objetivos son:

- Fomentar el desarrollo de la creatividad de las/os estudiantes, en un proceso colectivo y de integración de lenguajes artísticos.
- Generar espacios educativos que vinculan la experiencia cultural local de los y las estudiantes con las experiencias culturales globales, a través de la experimentación y apreciación de las diversas manifestaciones artístico-culturales
- Promover en los NNJ la adquisición de una mirada amplia y cercana respecto del hecho artístico
- Diseñar procesos de aprendizaje que fortalezcan las capacidades socio afectivas, propiciando el desarrollo de la autoestima y la responsabilidad individual y colectiva

Además se propone entregar herramientas de trabajo creativo a las/os docentes titulares de los establecimientos participantes, y contribuir al enriquecimiento del Proyecto Educativo Institucional.

Acciona busca posibilitar experiencias artísticas y culturales de los/las estudiantes, mediante una lógica experimental y participativa, de manera preferente, a través de proyectos artísticos culturales, tanto en el aula como en la escuela, guiados por equipos compuestos por docentes y artistas. Se busca con ello que los NNJ descubran y potencien habilidades cognitivas, emocionales y sociales, por medio del contacto e implementación de producciones artísticas y culturales. Desarrollen, por una parte, un pensamiento divergente, creativo, expresivo y, por otra, habilidades vinculadas al reconocimiento de su/s identidad/es, pensamiento crítico, reflexivo y habilidades vinculadas al ejercicio ciudadano.

Sin duda que uno de los aciertos de este programa es su carácter colaborativo, al desarrollarse a través de duplas formadas por un/a docente/a de la escuela y un/a artista externo a ella, financiado por el CNCA. El proceso, implementado en el transcurso del año académico (7 a 8 meses), considera un diagnóstico inicial y una planificación conjunta para desarrollar el proyecto con un grupo. La reflexión pone al centro a los estudiantes, con sus historias y contextos, sus capacidades y necesidades, y el objetivo de colaborar con sus procesos de aprendizaje y desarrollo integral. Las artes actúan como un vehículo para el desarrollo de la creatividad, la construcción de conocimiento y la formación de ciudadanía.

Acciona es un programa que se hace cargo de la desigualdad de los capitales culturales, particularmente de las condiciones de acceso cultural, acortando brechas a partir de experiencias artísticas y culturales. Una forma de acceso, no en lógica de apreciación del patrimonio artístico nacional, sino desde un ejercicio activo de experimentación que permitan desarrollar un pensamiento crítico y creativo, capaz de reflexionar sobre los territorios, además de promover la construcción de una mirada individual y colaborativa. Se entiende como un proceso de educación en artes que permite el desarrollo de mayores y diversas habilidades técnicas y hábitos artísticos.

#### *Programa CECRA*

Desde el año 2014, el CNCA, está desarrollando el programa Centros de creación (CECREA), entendido como un “sistema de experiencias y procesos creativos de aprendizaje”, que permite que niños, niñas y jóvenes (NNJ) indaguen, experimenten, jueguen, conversen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos, a través de proyectos y “laboratorios” de aprendizaje creativo. Es un programa que se desarrolla fuera del espacio escolar, en instalaciones propias o comunitarias, con el fin de colaborar y complementar el proceso formativo tradicional.

Apostamos al desarrollo integral de los NNJ, reconocidos como ciudadanos, con derechos y comprometidos con la construcción y transformación creativa de su mundo. Por ello el propósito del programa es que éstos accedan a experiencias de aprendizaje diversas, que desarrollen, de manera entrelazada, sus capacidades creativas y ciudadanas en un enfoque de derecho. Si bien estas experiencias responden al conjunto de derechos reconocidos por la Convención de los Derechos del Niño, se pretende facilitar y potenciar, por sobre todo, el derecho a imaginar y crear.

Al visualizar a los NNJ como participantes activos de diversas experiencias y procesos de aprendizajes creativos, el primer paso es entender (y ejercer) un co-protagonismo de NNJ y adultos, esto es un cambio en la relación de poder de los modelos pedagógicos tradicionales. Se pretende equilibrar la definición y ejecución de roles entre NNJ y adultos, bajo una lógica de horizontalidad en el quehacer. Un principio fundamental en CECREA es que todo lo que pueda ser hecho y decidido por NNJ, debe ser hecho y decidido por ellos y ellas. El fin es promover y fomentar la autonomía.

El modelo pedagógico de CECREA (figura 1) es un sistema de experiencias, donde se entrelazan laboratorios, proyectos colaborativos y escuchas creativas. Un “laboratorio” es un proceso de aprendizaje en que convergen artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad, permitiendo que NNJ indaguen, experimenten, jueguen, conversen, se cuestionen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos. Se distinguen cuatro modalidades de laboratorios: creativos, de comunicaciones, maestranzas y de autogestión. En un “proyecto colaborativo”, convergen varios laboratorios para el desarrollo de un producto, obra o intervención de escala comunitaria. Por su parte, las “escuchas creativas” son procesos transversales de consulta permanente y trabajo colaborativo, donde NNJ piensan e imaginan permanentemente el programa, integrándose a la gestión del centro.

En el modelo pedagógico se distinguen dos líneas de contenidos y capacidades: ciudadanía y creatividad. El concepto de convergencia, transversal al programa, implica que cualquier actividad o proceso debiese tributar al desarrollo de las habilidades y capacidades de estas dos áreas. De ahí el sentido inicial de convergencia social y

disciplinar para el objetivo esperado en el desarrollo integral de los NNJ, materializada en la formación de una ciudadanía creativa.

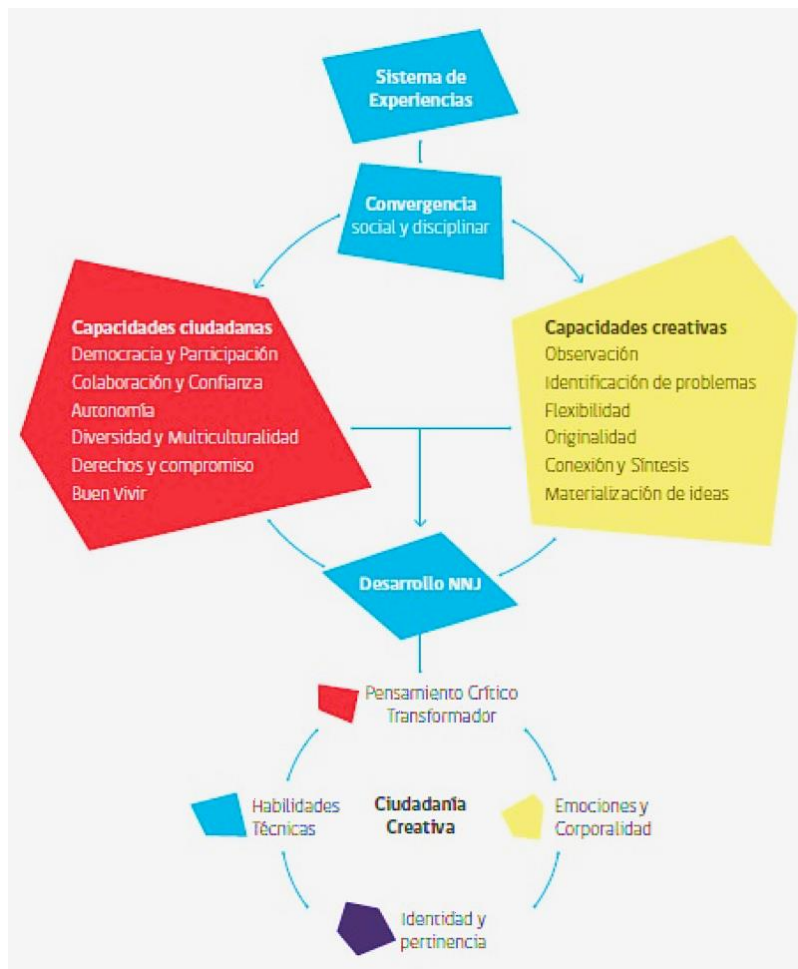


Figura 1. Modelo pedagógico CECREA

Fuente: Elaboración propia.

En este sistema de experiencias, buscamos la formación de ciudadanos/as creativos/as, NNJ con un pensamiento crítico transformador y productivo, capaces de reconocer sus emociones y disposiciones corporales para la acción, con identidad o pertenencia social y cultural y con habilidades técnicas que les permita concretar propuestas de transformación.

Es un programa que nos permite emigrar del espacio de la educación artística tradicional, para ir al espacio del conocimiento emancipador, desarrollado a través de un proceso complejo, con un modo de trabajo convergente, lo que María Acaso (2014, p.12) define como una “remezcla creativa”.

## Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

- Acaso, M. (abril, 2014). La educación artística como vehículo de conocimiento. Conferencia presentada en el *II Seminario Internacional de Educación Artística*. Santiago.
- Bamford, A. (2004). *El factor ¡Wuau! El papel de las artes en educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles: Competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En F. M. Reimers y C. K. Chung (Eds.), *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI* (pp. 67-108). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Camnitzer, L. (septiembre, 2016). Educación, arte y Latinoamérica. Conferencia presentada en *IV Seminario Internacional de Educación Artística*. Santiago.
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano: Una revisión al caso chileno PNUD y UNICEF*. Santiago: LOM.
- CNCA. (2013). *Completando el modelo educativo: 12 prácticas de educación artística en Chile*. Santiago: CNCA.
- CNCA. (2014). *Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1° a 6° básico de artes visuales y música*. Santiago: CNCA.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. Londres: Macmillan.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y curriculum: Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Errazuriz, L. H. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Eyzaguirre, N. (2014). *La reforma educacional. Primeras iniciativas legislativas*. Recuperado de [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion\\_camara\\_diputados\\_02\\_06\\_2014.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion_camara_diputados_02_06_2014.pdf)
- García Huidobro, J. E. y Concha, C. (2009). *Jornada escolar completa: La experiencia chilena*. Santiago: CEPPE.
- González, M. (septiembre, 2015). *El proyecto "Arte como educación"*. Conferencia presentada en el *III Seminario Internacional de Educación Artística*. Santiago.
- Lauret, J. M. (2008). Estado actual de la investigación en evaluación de efectos de la educación artística en niños(as) y jóvenes. En CNCA. (Ed.), *La educación artística. Desafíos para un acceso democrático y de calidad* (pp.135-160). Valparaíso: CNCA
- Mineduc. (2014). *El sistema escolar en Chile no funciona bien*. Revista Educación, 370, 13-41.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- OEI. (2011). *Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la región metropolitana*. Santiago de Chile.
- PNUD. (2012). *Desarrollo humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: PNUD
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Madrid: Grijalbo.
- Rojas, M. T. y Falabella, A. (agosto, 2012). Estrategias educativas de las clases medias: Opciones, deseos y dilemas. Trabajo presentado en las *Primeras Jornadas Clases medias en Chile y América Latina*. Santiago.
- Schleicher, A. (2015). Chile, la OCDE y la desigualdad en educación: El sistema escolar en Chile no funciona bien. *Revista de Educación*, 3, 11-24.

UNESCO. (2010). *Agenda de Seúl 2010: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: UNESCO.

Villalobos, C. y Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172. doi:10.4067/S0718-88702012000200005

## Breve CV del autor

### **Pablo Rojas Durán**

Arquitecto, Universidad Católica de Valparaíso (Chile); Licenciado en Educación y Profesor de Artes Plásticas, Pontificia Universidad Católica de Chile; Magister en Política Educativa, Universidad Alberto Hurtado (Chile). Desde el año 2015, Jefe Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile; anteriormente Jefe del Departamento de Ciudadanía y Cultura, y Jefe de la Sección de Educación de la misma institución. Además ejerce la docencia en el Magister de Educación Artística de la Universidad UPLA de Valparaíso. Y anteriormente en otras universidades del país en materias de educación artística, arquitectura y diseño. ORCID ID: 0000-0003-3056-1434. Email: pablo.rojas@cultura.gob.cl



## Museum Education, Contemporary Architecture and Teenagers. A Step Towards the Shaping of Identity. Two Case Studies from MAXXI Education Department

### Educación de Museos, Arquitectura Contemporánea y Adolescentes. Un paso hacia la Configuración de la Identidad. Dos Estudios de Caso del Departamento de Educación MAXXI

### Educação em Museus, Arquitetura Contemporânea e Adolescentes. Um Passo para a Formação da Identidade. Dois Estudos de Caso do Departamento de Educação da MAXXI

Marta Morelli \*

MAXXI-National Museum of 21st Century Arts

The article examines the educational role of museums –particularly regarding informal architecture education– from a singular perspective, the one of MAXXI-National Museum of the 21<sup>st</sup> Century Arts. It's the first national museum devoted to contemporary art and architecture in Italy and promotes architecture education since its Education Department was set up. Starting from theoretical premises – the work of Eilean Hooper Greenhill above all - the article offers an overview of MAXXI and presents two case studies relating to architecture learning projects devoted to teenagers “RE-CYCLE. Experimental recycling workshop” and “Let me explain you contemporary architecture!” Stressing how museum education can influence the shaping of identity.

**Keywords:** Museum, Education, Learning, School, Art.

El artículo examina el papel educativo de los museos –particularmente en lo que respecta a la educación informal de la arquitectura– desde una perspectiva singular, la del MAXXI-Museo Nacional de las Artes del Siglo XXI. Es el primer museo nacional dedicado al arte contemporáneo y la arquitectura en Italia y promueve la educación arquitectónica desde la creación de su Departamento de Educación. Partiendo de las premisas teóricas –el trabajo de Eilean Hooper Greenhill sobre todo– el artículo ofrece una visión general de MAXXI y presenta dos estudios de caso relacionados con proyectos de aprendizaje de arquitectura dedicados a los adolescentes “RE-CYCLE. *Experimental recycling workshop*” y “*Let me explain you contemporary architecture!*” Enfatizando cómo la educación museística puede influir en la formación de la identidad.

**Descriptores:** Museo, Educación, Aprender, Escuela, Arte.

---

\*Contacto: [marta.morelli@fondazionemaxxi.it](mailto:marta.morelli@fondazionemaxxi.it)

O artigo examina o papel educativo dos museus –sobretudo no que diz respeito à educação informal em arquitetura– a partir de uma perspectiva singular, a de MAXXI-Museu Nacional do Século XXI. É o primeiro museu nacional dedicado à arte contemporânea e arquitetura em Itália e promove a educação em arquitetura desde a criação do seu Departamento de Educação. A partir de premissas teóricas – o trabalho de Eilean Hooper Greenhill acima de tudo– o artigo oferece uma visão geral do MAXXI e apresenta dois estudos de casos relativos a projetos de aprendizagem de arquitetura dedicados a adolescentes “*RE-CYCLE Experimental recycling workshop*” e “*Let me explain you contemporary architecture!*” enfatizando como a educação nos museus pode influenciar a formação da uma identidade.

**Palavras-chave:** Museu, Educação, Aprender, Escola, Arte.

## Introduction

The museum<sup>1</sup> is a living institution, and as such it is constantly changing. In the 21<sup>st</sup> century it is increasingly more often a meeting and interaction place, open to dialogue with different communities and pursuing the objective of making visitors and non-visitors alike active participants in its daily activities. Only through the direct involvement of them it is possible to construct –together– a shared meaning that transforms over time, matching the changes taking place in our societies. The museum also contributes to the shaping of collective values: a process that depends not only on the previous knowledge of its audiences, but also on the perspectives and values of the communities to which they belong. This construction of ideas, however, depends above all on the museum’s cultural and educational strategies.

The educational role of the museum is actually complex: it is about to focus on the learning strategies of the individuals, and the educational potential of such institutions and their collections, and to place them within knowledge of the social and cultural roles that museums play. The American-Canadian scholar Henry Giroux (1992) defined a concept of critical pedagogy that can be helpful in understanding the relationship between museums as cultural organizations and museums as sites for learning. In the middle 1990s the Emeritus Professor of Museum Studies of the University of Leicester (United Kingdom) Eilean Hooper Greenhill (1999) accounts for this connection as follow:

*Critical pedagogy is concerned with the way that students actually construct meaning, what the categories of meaning are, and what beliefs and values students bring to the encounters. Critical pedagogy recognizes that people “write” meaning rather than just encounter or receive it [...]. Museums [as schools do] claim to be for everyone, but both the visitor statistics and the research studies [...] insist that museums are not experienced equally by all.*

*Critical pedagogy, working between cultural studies and educational theory, reminds us that knowledge is always concerned with relationships between power, language, imagery, social relations and ethics. (p. 22)*

Since knowledge and culture construct individual identities, identities are also structured through the relationships above mentioned. Education is centrally concerned with the construction of identity through knowledge and experience, and it is perhaps

---

<sup>1</sup> The use of the term ‘museum’ is intended to include museums and galleries.

here that museums can begin to fulfil some of their potential for individual and group empowerment.

Hooper Greenhill (1992) states “One of the tasks of a critical pedagogy is to provide students with a range of identities and human possibilities that emerge among, within and between different zones of culture, and these museums are well able to achieve” (p. 22), and concludes:

*to perceive the educational role of the museum as a form of critical pedagogy entails understanding the museum within a context of cultural politics [...]; and it means recognizing the fact that museums have the potential [...] to create new contact zones where identities and collections, people and objects can discover new possibilities for personal and social life and, through this, for democracy. (p. 24)*

Starting from these premises, in the middle 2000s the concept of post-museum emerged (Hooper Greenhill, 2007). It deals with a more conscious understanding of the complex relationships between culture, communication, learning and identity that support a new approach to museum audiences. It concerns also the promotion of a more egalitarian society, and the assumption “that culture works to represent, reproduce and constitute self-identities and that this entails a sense of social and ethical responsibility” (p. 1).

We all agree that art and architecture have a *paidentic* (from the Ancient Greek παιδεία, *paidéia*, science or art of teaching) function therefore architecture education is to be pursued as well as art education, especially in a cultural institution as a museum and by means of projects devoted to children and teenagers. But what do teenagers think about museums? According to an Italian research conducted in 2005 (Bollo, and Gariboldi, 2008), the word “museum” has a negative connotation for teens because it evokes closure, normativeness and distance. Negative factors are related to the form not to the content: in particular, they concern museum’s way of visit and manners as well as lack of effective texts and compelling displays. Moreover, teenagers mainly go to the museums during school visits, in fact they link the museum to the school due to the compulsory attendance, the same approach (frontal lesson and traditional guided tour), and the same rules to follow. The research above mentioned found also that the young prefer museums devoted to photography, modern and contemporary history, science and technology because they match teenagers’ life and experiences. Finally, teens report that the most positive and lasting memories are related to emotions felt during the visit rather than contents: emotional dimension seems to be more decisive than cognitive dimension in providing a compelling museum experience. This probably refers to adolescents’ need for identification.

What do teenagers need and request to an informal learning environment such a museum? They call for the chance to express themselves and learn in a creative and engaging way that enhances their self-esteem and autonomy. Finally, they need to discuss their ideas to their peers: particularly during the adolescence, in fact, the socio-relational dimension determines behaviours, decision-making processes, and evaluation of experiences.

MAXXI Education Department has always paid particular attention to schools and teenagers designing many devoted activities and projects. Its work is deeply influenced by the theories presented by Hooper Greenhill as well as by George Hein’s concept of constructivist museum (Hein, cited in Hooper Greenhill, 1999) and one of its tasks is promoting landscape and architecture education in order to provide a more conscious

approach to the world around us. Before examining in depth two case studies related to architecture education and teenagers, a presentation of MAXXI-National Museum of the 21<sup>st</sup> Century Arts in Rome and its Education Department is needed.

## 1. MAXXI and its education department

MAXXI is the first national museum devoted to contemporary art, architecture, photography and design in Italy. In 1997 the Ministry of Cultural Heritage established the National Centre for Contemporary Arts (called MAXXI since 2003), and in 1998 launched an international competition in order to select an original project for the brand-new building. In 1999 the winner was announced: the urban solution of the Anglo-Iraqi architect Zaha Hadid was the most ground breaking among the 273 project submitted by studios from all over the world.

The MAXXI design goes beyond the concept of the building-museum. The complexity of the volumes, the curving walls, the variations and intersections of the levels determine a very rich spatial and functional configuration that visitors may pass through via ever different and unexpected routes. Multiple environments coexist in a sequence of galleries illuminated by zenithal light filtered via a special roof system. The large full height atrium houses the reception services and leads into the auditorium, the galleries destined for the permanent collections, the exhibitions and the spaces devoted to the café and the bookshop.

MAXXI are made up of different departments, the main are MAXXI Art and MAXXI Architecture that promote knowledge in contemporary art, architecture, photography and design through exhibitions, performances, talks, seminars, commissions. MAXXI Art permanent collections are composed of artworks of Italian and international artists from the 1960s to today (Mario Merz, Anselm Kiefer, etc.) with a focus on works of Italian artists from the 2000s (Stefano Arienti, Vanessa Beecroft, etc.). MAXXI Architecture permanent collections are made up of archives (complete and partial) of important Italian architects of 20<sup>th</sup> century (Carlo Scarpa, Pier Luigi Nervi, etc.) and drawings, models, documents and artefacts of Italian and international architects of 21<sup>st</sup> century (Renzo Piano, Toyo Ito, etc.). Around 1.000 prints of over sixty contemporary photographers (Gabriele Basilico, Armin Linke, etc.) enrich MAXXI Architecture permanent collections.

In 2004 an agency of the Ministry of Cultural Heritage (Direzione Generale per l'Architettura e l'Arte Contemporanea) and the chair of Didactics of Museum and Territory of 'La Sapienza' University (Rome) established MAXXI Education Department. Art historians and architects with training in pedagogy and museum education are the staff members. Since the beginning, it has been working on contemporary art and architecture exhibitions –hosted in the so-called Building D while Hadid's museum complex was being built– as well as on MAXXI permanent collections.

Regarding activities and projects on architecture education devoted particularly to children and teenagers, between 2005 and 2008 the Education Dept. carried out experimental workshops for schools in and on the MAXXI's building site. Since the Museum's opening in 2010 MAXXI in *Azione* has been a permanent workshop on the Hadid's building and her way of design. Among the so-called 'special projects' –medium-term and long-term projects involving different targets such as schools, communities,

the elderly, etc.– the Education Dept. in 2011-2012 carried out “RE-CYCLE. Experimental recycling workshop” in collaboration with and sponsored by the Italian Ministry of Education, University and Research and in 2014-2015 it carried out “Let me explain you contemporary architecture!”, in collaboration with Liceo Classico e Linguistico Statale Aristofane (Rome). Both the projects relate to architecture education, secondary schools and teenagers, and will be investigated in this paper.

## **2. RE-CYCLE. Experimental recycling workshop**

The first case-study refers to the project “RE-CYCLE. Experimental recycling workshop”<sup>2</sup> (from now on Re-Cycle Lab). It was carried out on the occasion of the exhibition “RE-CYCLE. Strategies for architecture, city and planet” (December 11<sup>th</sup>, 2011-May 20<sup>th</sup>, 2012). As the title states, the main theme of the exhibition was architecture recycling and recovery and it served the interest of the Ministry of Education, University and Research (from now on MIUR) that decided to sponsor a tailored learning programme devoted to secondary schools.

Re-Cycle Lab was a complex project made up of different parts:

- Step 1 and Step 2 (October-December, 2011): relating to the workshop carried out by the multi-disciplinary German group Raumlaborberlin<sup>3</sup> to build the installation *Officina Roma*<sup>4</sup>.
- Step 3 and Step 4 (January-April, 2012): relating to the so-called ‘distant workshop’ and the final student exhibition set up in *Officina Roma* installation.

In October 2011 the Education Dept. and MIUR launched a national competition to select 20 secondary school students. The ones chosen came to MAXXI from all over Italy to take part in the workshop carried out by Raumlaborberlin (November 24<sup>th</sup> – December 1<sup>st</sup>, 2011). Students and architects built together an installation with recycled materials.

The German group began working on the issues of contemporary architecture and urbanism in 1999. In various interdisciplinary working teams, it investigates strategies for urban renewal and does research, urban and architectural design, and projects interactive environments following the motto ‘no trust, no city’. The Raumlabor group was selected to be involved in such a learning programme because it has already experienced participatory design: in fact, one of its purposes is to engender alternative practices within the city, fostered through cooperation and self-empowerment. Moreover, establishing temporary communities is one of Raumlabor’s tools to create a surrogate notion of a city beyond the capitalist logic of use-value and profitability.

At the beginning of 2012 the second phase of the project-made up of Step 3 (with different stages also) and Step 4 - started. In January the national competition to select 30 secondary school groups was launched. In February and March, the ones selected

---

<sup>2</sup> Re-Cycle. Experimental recycling workshop | MAXXI. (2015). Retrieved December 9<sup>th</sup>, 2016, from <http://www.fondazionemaxxi.it/en/events/re-cycle-laboratorio-sperimentale-sul-riciclo/>. MAXXI Educational Playlist on YouTube (n.d.). Retrieved December 9<sup>th</sup>, 2016, from <https://www.youtube.com/playlist?list=PL2390652B3404FD45>

<sup>3</sup> Raumlaborberlin (n.d.). Retrieved December 9<sup>th</sup>, 2016, from <http://raumlabor.net/>

<sup>4</sup> *Officina Roma* – Raumlaborberlin (n.d.). Retrieved December 9<sup>th</sup>, 2016, from <http://raumlabor.net/officina-roma/>

took part in a seminar about the exhibition contents (it took place at MAXXI and it was watched from Italian schools thanks to online streaming) and in a ‘distance workshop’, that means distance mentoring and tutoring by the Education Dept. in order to help school groups to design their own project of architecture recycling and recovery. Finally, in April there were the exhibition of five selected students’ projects –set up in *Officina* Roma installation– and the award ceremony of the best two.

### ***2.1. Raumlaborberlin’s workshop with students***

Focusing on the workshop carried out by Raumlaborberlin with secondary school students to build an installation on MAXXI square, it was not only a project of architecture education but it was also a social experiment in some sense. It combined twenty 18-years-old guys from all over Italy (who did not know each other and spoke a little English, for the majority) with a group of young architects and landscape planner (who did not spoke Italian, for the majority). They had to work together uninterruptedly for nine days in order to respect the deadline, moreover they had to do much manual labour and had to share ideas with each other to complete the *Officina* Roma installation. Finally, students had also to live together in the same residence.

Students were divided into four groups to better accomplish different manual and non-manual tasks: one of them was to daily update the blog devoted to Re-Cycle Lab project. In order to publicize it, show to teachers and peers the progress of the work and carry out an ongoing evaluation a blog was created. It was updated day to day by students, trainees and coordinators with posts, pictures and videos.

Students’ words and some pictures will help to understand how important were participatory design, autonomy in collaboration, and a good teamworking in order to carry out an effective project (figures 1-6).



Figure 1. Day 1, Students with Raumlaborberlin team before starting to work

Note: ©Inventori di Mondì

*One of the member of Raumlaborberlin group stated immediately that the most important thing is not the artwork itself but the realization process and the people involved in. The project of the installation has not been yet outlined, it can be completed through our ideas. Day 1, Nora*



Figure 2. Day 2, Students at work with Raumlaborberlin team  
Note: ©Inventori di Mondì.



Figure 3. Day 3, Students at work with Raumlaborberlin team  
Note: ©Inventori di Mondì.

*Everybody struggles and, more important, helps one another: everyone of us is always ready to aid and share information with mates. In four days we became expert carpenters. The collaboration is the focus, maybe the most important lesson of this experience that we bring home. Day 4, Metal on Metal group*

*I built. I built a roof with barrels and wood, walls, floors, electric wires in the ground, certainties with which I can work, run, dream. I built something in me that I shared with people never seen before but to whom I owe so much. I gave something to somebody and I received so much in return. Day 8, Giuditta*



Figure 4. Day 5, The building yard

Note: ©Inventori di Mondì.



Figure 5. Day 6, Students at work with Raumlaborberlin team

Note: ©Inventori di Mondì.

*Today is the last day. Going away from here I'll bring with me something new and I'll use it to make out better in my world. I referred to the work concepts as teamwork, willpower, application, that are the basis of the sport I play and this is seldom learnt at school. Everybody is important in what he/she does and for this reason he/she has to do it to the best. We are like the parts of this house: every single screw - if well tightened - contributes to make the house sturdier because it is made up by many little parts that complete it, but only if every one of them is built with care it can make a perfect outcome. Day 9, Chiara*

The whole Re-Cycle Lab project had a very good feedback from everyone involved in (Raumlabor group, teachers, pupils, trainees, etc.), nevertheless it showed some weaknesses, particularly regarding the Raumlabor's workshop. First of all, it represented a very compelling experience both for students and staff but it was limited in time. Moreover, students were very tired because they were neither trained to nor used to carry out several hours of hard manual labour. Last but not least, the coordinators had to pay a strong attention to security issues.





Figure 6. Day 9, *Officina Roma* installation is completed  
Note: ©Inventori di Mondì.

Regarding strengths, the students' words previously mentioned tell most effectively. In fact, the workshop gained an enthusiastic and deep engagement of students; they felt part of the Museum inner community and protagonists of the whole project; they could share ideas and decide steps together with Raumlaborberlin group. Furthermore, pupils acquired new competences in making architecture (the know how) and working in team, meeting goals and respecting deadlines; they learnt the real meaning of cooperation and challenged themselves in problem solving. Regarding methodology, the most important strengths relate to the approach based on a multicultural, peer-to-peer and active experience, and to the ongoing evaluation through the devoted blog.

### **3. Let me explain you contemporary architecture!**

The second case-study investigated in this paper is the project "Let me explain you contemporary architecture!"<sup>5</sup>. It was carried out by MAXXI Education Department in 2014-2015 in collaboration with Liceo Classico e Linguistico Statale 'Aristofane' (Rome), and it also refers to architecture education and teenagers.

The project was carried out in three stages between December 2014 and December 2015 and involved sixty students of a secondary school situated in a peripheral neighbourhood of Rome called Tufello. Pupils were between sixteen and eighteen years old and freely decided to take part in this after-school-time project, that aimed to make them architectural heritage mediators, particularly for their peers.

The project's phases:

---

<sup>5</sup> 'Let me explain you contemporary architecture!' | MAXXI (n.d.). Retrieved December 9<sup>th</sup>, 2016, from <http://www.fondazionemaxxi.it/en/events/te-la-spiego-io-larchitettura-contemporanea-2/>. MAXXI Educational Playlist on YouTube (n.d.). Retrieved December 9<sup>th</sup>, 2016, from <https://www.youtube.com/playlist?list=PL2390652B3404FD45>

- Stage 1 (December 2014-February 2015): guided tours on MAXXI's architecture, collections and exhibitions. Training on the profession of heritage mediator. Tours of selected building and groups of buildings;
- Stage 2 (March-May 2015): producing video-guides. Day devoted to architectural heritage mediation;
- Stage 3 (October-December 2015): publishing online the video-guides (MAXXI's official accounts on YouTube, Facebook, etc.).

“Let me explain you contemporary architecture!” was well integrated in the school curriculum by teachers, especially in a multidisciplinary project focused on the architecture of the city of Rome (from Ancient Roman architecture to modern architecture) (figure 7).



Figure 7. Students filming their peers in Foro Italico

Note: ©Inventori di Mondi.

Between December 2014 and February 2015, students were guided through MAXXI's galleries and trained on heritage mediation, particularly on architectural contents. The Education Department staff worked together with teachers and selected five buildings and groups of buildings that represent modern and contemporary architecture in North-West Rome: MAXXI – National Museum of the 21<sup>st</sup> Century Arts, Auditorium Parco della Musica designed by Renzo Piano, Palazzetto dello Sport designed by Pier Luigi Nervi, the Villaggio Olimpico area and the architectural and sports complex now called Foro Italico (former Foro Mussolini). Students visited and studied all the chosen sites with Education Department staff and their teachers. Some of the buildings (or parts of them) were expressly opened for that purpose (figure 8).



Figure 8. The professional filmmaker is setting the scene at Duce's gymnasium

Note: ©Inventori di Mondì.

One of the goals of the project was realizing video educational tools, that means five online video-guides of the selected buildings designed by teenagers and devoted to their peers. Twenty students among sixty chose to work for this task. Between March and May 2015 the Education Department staff provided lessons and bibliography on each building and group of buildings. Pupils worked in small groups and every one of them was assigned to examine in depth one of the buildings. Moreover, the teens acted as screenwriters (they wrote a script on the buildings), directors (they chose the framings of the video-guides), and actors/mediators (they were filmed while explaining the contents in front of the building). Sometimes they acted also as camera operators helped by a professional video-maker.

At the end of May –as final event of the first two phases– the Education Dept. organized a day of architectural heritage mediation carried out by trained students on and in the five selected sites. The event was mainly devoted to students' peers and schools and institutions of the Roman area in question, such as the *Villaggio Olimpico* recreation centre for the elderly (figure 9).

Between October and December 2015 the five video-guides (in Italian with English subtitles) were published online on MAXXI's official accounts on different social media and reached about 150.000 people thanks to the sharing.

In conclusion, the project "Let me explain you contemporary architecture!" had different strengths and weaknesses. Regarding the last ones, it should be noted that the twenty participants to the production of the video-guides found very difficult to 'translate' specialist language to be understandable to their peers. They were strongly influenced by the traditional scholastic method and accustomed to repeating the same sentences of the books. It was arduous to find their way of write, talk and express themselves. Furthermore, the second stage (writing texts, rehearsing them in front of the camera and then shooting the video-guides) was the most demanding one but it was carried out in two months only (from March to May 2015) due to school calendar and students' tasks and deadlines.



Figure 9. A student/mediator at MAXXI during the architectural heritage mediation day  
Note: ©Inventori di Mondì.

Concerning the project's strengths, it should be noted those pupils –especially the twenty ones– did their best in after-school time because they increasingly grew fond of the project: their free choice is a very significant element. They acquired knowledge and new skills through working in small groups and respecting deadlines. Moreover, the project helped to draw attention to closed or difficult-to-visit buildings (for example Mussolini's gymnasium and the so-called *Casa delle Armi in Foro Italico* complex). Last but not least, the spreading through the Internet: online video-guides were very successful on Facebook. As stated before, they reached almost 150.000 people thanks to the sharing. Both the projects "Re-Cycle Lab" and "Let me explain contemporary architecture!" show that MAXXI Education Department tries to take advantage of the Internet and social media as learning tools.

#### 4. Conclusion

In conclusion of this article, two stories should be noted. Giuditta, one of the participants of the workshop with Raumlaborberlin group, was such influenced by this experience and went to Germany to attend a woodwork school. Time after-words she came back to Italy and started to be trained by a maker of stringed instruments. She found her passion for woodworking and her way as well. Beatrice, one of the twenty students who created the five video-guides of the project "Let me explain you contemporary architecture!" decided to study History of Art at the university. She has been always interested in arts but reported that the experience with MAXXI Education Department influenced her significantly.

Even today there is a need for a clearer understanding of the educational role of museums –particularly as fundamental partners devoted to informal education for schools– and also their role in the shaping of individual and community identity. Due to

cultural politics of the last decades, we barely think to museums as political institutions<sup>6</sup> that hold power to represent a society and address only selected social categories by means of their buildings' architecture, and arrangement of objects in an exhibition (Macdonald, 2007). Referring to Hooper Greenhill (2001), in fact:

*Subjectivity, meaning, knowledge, truth and history are the materials of cultural politics and especially in their inter-relationships with power; the power to name, to represent common sense, to create official versions, to represent the social world and to represent the past. (p. 10)*

Although the museum is no more perceived as unique holder of an absolute truth, it is still recognized as place where an often incontestable knowledge is preserved. In the museum education field, therefore, working with different target audiences such as children, teenagers, communities, and migrants is a way to widen the sharing of this power through negotiation of medium and message. This should be a step towards the shaping of identity, social empowerment and critical consciousness.

## References

- Bollo, A., & Gariboldi, A. (2008). Non vado al museo! Esplorazione del non pubblico degli adolescenti. In A. Bollo (Ed.), *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche* (pp. 107-136). Milano: Franco Angeli.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Hooper Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge.
- Hooper Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- Hooper Greenhill, E. (2001). Museums and cultural politics, University of Leicester, School of Museum Studies. In S. Watson (Ed.) (2007), *Museums and their communities* (pp. 44-68). London: Routledge
- Hooper Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge
- Macdonald, S. (2007). *Exhibitions of power and powers of exhibition. An introduction to the politics of display*. In S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (pp. 176-196). London: Routledge
- Watson, S. (2007). *Museums and their communities*. London: Routledge

## Brief CV of the author

### Marta Morelli

She is an art historian and an heritage educator. Thanks to an internship between 'La Sapienza' University of Rome (course of Didactics of Museum and Territory) and MAXXI, in 2005 she started working at MAXXI Education Department where she is currently working. She wrote the second level Italian degree thesis on the learning activities of Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia of Madrid by means of field

---

<sup>6</sup> About this theme see the influence of Michel Foucault thought in Hooper Greenhill (1992).

research. She obtained the Master of Arts in Learning and Visitor Studies in Museums and Galleries at School of Museum Studies of University of Leicester writing a thesis about the qualitative research project she designed and carried out called MAXXI – Focus Group, realized before the Museum opening. For MAXXI Education Department she curated among others My Iran, the Museum first intercultural project on the occasion of the exhibition Unedited History. Iran 1960 – 2014 and the projects devoted to teenagers Re-Cycle Lab, “Let me explain you contemporary architecture!” and Beyond the Wall. ORCID ID: 0000-0002-3686-4463. Email: [marta.morelli@fondazionemaxxi.it](mailto:marta.morelli@fondazionemaxxi.it)

## Playgrounds: La Importancia Educativa del Espacio Exterior

### Playgrounds: The Educational Importance of Outdoor Spaces

### Playgrounds: Importância Educacional do Espaço Exterior

Virginia Navarro-Martínez \*

Cuartocreciente arquitectura para la infancia

El espacio exterior de juego (*playground*) en la infancia ofrece unas oportunidades de aprendizaje propias. Actualmente la educación se enfrenta a un cambio de paradigma. Este cambio implica replantearse los espacios donde la enseñanza tiene lugar y adaptarlo a los nuevos retos educativos. Y sin embargo, ¿es esto extensible a los espacios exteriores de juego? ¿Ha cambiado significativamente a lo largo del tiempo el modo en el que se juega? ¿A qué desafíos se enfrenta un espacio exterior destinado a la infancia en el s. XXI? Al mismo tiempo la arquitectura, volcada desde la actual crisis económica en su faceta social, se plantea por primera vez el alcance real que el diseño tiene sobre la vida humana. En este contexto los debates en foros internacionales plantean cuestiones como: ¿Puede el diseño desafiar la desigualdad? ¿Podemos “diseñar” la participación de la comunidad? ¿Puede el diseño recuperar el espacio público? ¿Cómo podemos diseñar en la escasez? En el necesario diálogo entre arquitectura y educación, el artículo enlazará ambas cuestiones con el objetivo de profundizar sobre el aprendizaje del niño en el espacio exterior. En un momento en el que el acceso libre del niño a estos espacios es cada vez más limitado, se abordarán los retos que éstos deben resolver y el alcance que el diseño puede tener en ellos.

**Descriptor:** Educación no-formal, Infancia, Juego, Arquitectura.

The outdoor space for playing (*playground*) has its own learning opportunities. Nowadays education is about a paradigm shift. This change involves rethinking spaces where teaching takes place and setting new educational challenges. Nevertheless, is this applied to playgrounds? Has it deeply changed the way children play? What challenges must face an outdoor space for children and youngster in the twenty-first century? At the same time architecture, focused on social issues since the economical crisis, considers the real scope design has on human life for the first time. Discussion in international fora arise questions as: Can design challenge inequality? Can we design community engagement? Can design reclaim public space? How do we design with scarcity? Linking architecture and education, the article will delve further into children's learning in outdoor spaces. Nowadays children access to these spaces is becoming more and more restricted. That is the reason why it is important to tackle the problems current playgrounds must solve and the extent than design can have on them.

**Keywords:** Non-formal education, Childhood, Play, Architecture.

---

\*Contacto: [virginianavarro@telefonica.net](mailto:virginianavarro@telefonica.net)

Na infância o espaço exterior (*playground*) oferece oportunidades de aprendizagem específicas. Atualmente a educação enfrenta uma mudança de paradigma. Esta mudança obriga a repensar os espaços onde o ensino tem lugar além de implicar novos desafios educacionais. Isso, no entanto, será extensível aos espaços de jogo exteriores? A forma de jogar mudou significativamente ao longo do tempo? Quais são os desafios que enfrenta um espaço para as crianças no s. XXI? Ao mesmo tempo a arquitetura, afetada pela atual crise econômica no seu papel social, é considerada pela primeira vez em toda a extensão, através do projecto e da influencia que este tem sobre a vida humana. Neste contexto, as discussões nos fóruns internacionais levantar questões tais como: pode, o projecto, desafiar a desigualdade? podemos "projetar" a participação da comunidade? podemos projetar uma recuperação do espaço público? Como podemos projetar na escassez de meios? No diálogo necessário entre arquitetura e educação, o artigo irá analisar ambas as questões com o objectivo de aprofundar o tema da aprendizagem da criança no espaço exterior. Numa altura em que o acesso gratuito a estes espaços é cada vez mais limitado, serão abordados os desafios e o alcance que o projecto de arquitectura poderá ter.

**Palavras-chave:** Educação informal, Crianças, Jogo, Arquitectura.

## 1. La escasez del juego al aire libre

En 1560 Peter Brueghel el Viejo realizaba el cuadro titulado "Juego de niños". En él aparecen más de 230 niños realizando 83 juegos diferentes en un entorno urbano donde el adulto no existe. A pesar de los cinco siglos que lo separan de la actualidad, podemos reconocer en este lienzo bastantes juegos de nuestra propia infancia (y aún más si hablamos de nuestros padres o abuelos) e incluso algunos que todavía permanecen en ciertas plazas públicas y patios escolares. De hecho no es el tipo de juego en el espacio exterior lo que se ha visto profundamente transformado a lo largo del tiempo, podemos afirmar que la actitud lúdica de los niños del cuadro permanece inalterada, sino la posibilidad de jugar en un contexto libre y sin supervisión. Por primera vez en toda la historia de la infancia nos enfrentamos a una limitación radical del uso del espacio exterior<sup>1</sup>. Por ello es urgente determinar en qué medida afecta esta pérdida al desarrollo infantil y de qué forma el diseño y determinadas estrategias espaciales, sociales y educativas pueden contribuir a su mejora.

Al mismo tiempo se gestan nuevos modelos de enseñanza que buscan responder a las necesidades formativas actuales, replanteándose esta revisión los espacios que deben darles cabida. Si bien parece que el modelo tradicional del aula está a punto de ser trascendido, ¿qué sucede con el diseño del espacio exterior? ¿Está siendo considerado? ¿No deberíamos pensarlo desde las mismas pautas ya que se trata de un espacio educativo?

## 2. La importancia educativa del espacio exterior

El espacio exterior es imprescindible en la infancia. De forma genérica en él se realizan actividades de psicomotricidad gruesa, juego libre y exploración espontánea. El acceso frecuente al mismo, siguiendo la enumeración anterior, ya permite anticipar algunos beneficios: una mejora de la salud (la actividad vigorosa de los niños, estimada de forma

---

<sup>1</sup> Es interesante en este sentido todo el trabajo desarrollado por el grupo de trabajo La Ciudad de los niños perteneciente a la asociación Acción Educativa. Bianualmente realizan encuentros posteriormente condensados en una publicación en los que aparece recurrentemente analizado este tema.



óptima en noventa minutos, está actualmente reducida a veinte), un incremento de la empatía, un desarrollo adecuado del aprendizaje social y una mejora del juego imaginativo.

Pero el espacio exterior también aporta otras experiencias insustituibles para el desarrollo cognitivo: el contacto con seres vivos como animales y plantas, la observación de fenómenos naturales (lluvia, viento, sol, etc.), el juego con materiales moldeables (arena, agua) y el aprendizaje de las relaciones de dependencia entre el sistema social y el sistema natural. Una de las enseñanzas más importantes del espacio exterior es el proceso de socialización, ya que en él se interacciona libremente con otros niños y adultos y se adquieren habilidades como el respeto y la colaboración. También, con su dosis de exploración, favorece la denominada pedagogía del asombro enunciada por Hannoun.

### **3. Contextos del espacio exterior en la infancia: Distintos entornos, distintos aprendizajes**

Si nos centramos en el contexto de la infancia, podemos distinguir tres entornos principales en los que ésta se relaciona con el espacio exterior: el patio escolar, la ciudad (o medio construido) y el entorno natural. Profundizaremos en este artículo en las características principales de los dos primeros.

En el primer caso (el patio escolar) las actividades al aire libre van asociadas al concepto de recreo o deporte, momentos dedicados al descanso y al ejercicio físico como actividades complementarias al aprendizaje del aula. Fue a finales del s. XIX, con el triunfo de la escuela pública, obligatoria y laica, cuando se instituyó el recreo de manera generalizada con la finalidad de reponer a los alumnos de la fatiga<sup>2</sup>. Desde entonces la actividad al aire libre es la otra cara de la moneda de la educación formal, ya que se ha demostrado que estos periodos de esparcimiento benefician al aprendizaje. Como ejemplo de la vigencia y alcance de esta idea destacamos el proyecto *The playtime project* que actualmente (2017) la asociación London Play está desarrollando como experiencia piloto en algunos colegios de Londres<sup>3</sup>. Su objetivo es demostrar que los niños aprenden mejor cuando tienen oportunidades regulares de juego. Este concepto se inspira en el sistema educativo finlandés para primaria, donde el juego se considera una herramienta de aprendizaje y la actividad predominante que deben realizar los niños de esta edad. De hecho las escuelas de este país poseen recreos de 10-15 minutos entre cada una de sus lecciones.

Pero el equilibrio mental y físico del niño no sólo se ve beneficiado cuando éste juega, sino que el mero paseo a pie o en bici por la ciudad produce mejoras en el estado de ánimo, la concentración, la creatividad y la habilidad para resolver problemas. Estas ideas, junto con la necesaria recuperación de la autonomía urbana del niño, son la base científica sobre las que se asienta la propuesta de caminos escolares (recorridos urbanos seguros para que el niño realice solo el camino que separa su casa de la escuela).

A estas ideas hay que superpone el problema de la pérdida del juego al aire libre fuera del ámbito escolar. De esta forma el patio de recreo ha adquirido un peso específico y una responsabilidad mayor que en cualquier otro momento de su historia. La falta de

---

<sup>2</sup> Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/museo.htm> [Consulta 14/01/2017]

<sup>3</sup> Recuperado de <http://www.childinthecity.eu/2016/10/12/putting-play-at-the-heart-of-londons-schools/> [Consulta 14/01/2017]

consideración del niño en el diseño del espacio urbano, la prioridad del coche frente al peatón, la sobreprotección por parte de los padres, el exceso de actividades extraescolares y deberes y la introducción de nuevas tecnologías han finalizado por convertir estas actividades en algo minoritario y en ocasiones inexistente en la jornada infantil. Así que el patio hoy día no sólo complementa y favorece la educación, sino que se ha convertido en ocasiones en el único espacio en el que el niño puede establecer relaciones e interactuar con otros niños de forma continuada.

Por último también son remarcables las oportunidades de aprendizaje que el espacio exterior ofrece en sí mismo y no como complemento a la educación formal, incrementadas cuando en ellos existen elementos naturales. De hecho el uso del jardín como parte fundamental de la educación del niño ya fue introducida por Froebel en 1840 en sus *Kindergarten* en Alemania. A finales del XIX los jardines se incorporaron en las escuelas de Europa y Norteamérica para dotar a los niños de habilidades vitales básicas, así como introducirlos en los beneficios económicos de la agricultura. En Suecia, Austria, Alemania, Bélgica y Rusia los jardines fueron obligatorios en las escuelas, mientras que en Inglaterra los salarios de los profesores dependían del nivel productivo de sus cultivos. En 1930, los avances tecnológicos en agricultura, el desarrollo de los supermercados y el currículum orientado a test y exámenes hizo que se abandonaran. No obstante, estamos siendo testigos de una vuelta de la jardinería y al contacto con la naturaleza en las escuelas, gracias en parte a las aportaciones de autores como Richard Louv. Louv ha investigado la relación de los niños con el mundo natural desde una perspectiva histórica hasta llegar a nuestros días y ha creado el término *nature-deficit disorder* para describir las consecuencias negativas que tiene en la salud y las relaciones sociales del niño la carencia de contacto físico con el mundo natural. De hecho la búsqueda de esta relación se ha convertido en el motor de algunas escuelas infantiles europeas y americanas, ubicadas en medio de bosques, entre las que destacan las Waldkindergarten (“escuela infantil del bosque”) en Alemania, las I Uro ch Skur (“vamos fuera llueva o haga sol”) en Suecia o las Skov Skole (“colegio del bosque”) en Dinamarca<sup>4</sup>. La naturaleza ofrece maravillosas oportunidades de aprendizaje, incluso si su inclusión en la escuela es sólo a través del jardín. No sólo en el sentido ecológico, sino que su estudio puede combinarse con el arte, la lectura, la escritura, la ciencia e incluso con los estudios sociales.

El segundo espacio que abordamos (la ciudad) está íntimamente relacionado, como ya hemos ido avanzando, con el patio escolar. A diferencia del juego limitado en el tiempo y entre iguales que tiene lugar en el recreo, la ciudad ofrece una interacción más rica con el medio a nivel físico (mayor número de estímulos), social (amplio rango de edades y personas), cultural (inserción en un medio determinado) y temporal (permite un desarrollo del juego más dilatado).

La creación de espacios urbanos específicamente destinados a la infancia (*playgrounds*) surgen asociados a los cambios sociales que tuvieron lugar a finales del XIX, coincidiendo con el momento en el que se incorpora el recreo en las escuelas. Estas primeras áreas de juego estaban vinculadas a los parques públicos con el objetivo de solventar la necesidad de jugar al aire libre de los más pequeños y protegerlos del peligro de las calles. En los años 50 y 60, con el *baby-boom* y la generalización del uso del automóvil, dichos espacios fueron adquiriendo importancia de forma proporcional al aumento del tráfico en las calles.

---

<sup>4</sup> Recuperado de <http://bosquescuela.com/experiencias-internacionales/a> [Consulta: 14/01/2017]

Su diseño ha estado a menudo relacionado con los avances pedagógicos de los patios escolares (los areneros que aún hoy aparecen en numerosos parques infantiles tienen su origen en Froebel) y actualmente cualquier equipamiento infantil industrializado fundamenta su razón de ser principalmente en principios pedagógicos y de seguridad.

No obstante, el principal espacio urbano que el niño ha perdido es la calle. Francesco Tonucci reclama en su libro “La ciudad de los niños” la necesidad de que la ciudad vuelva a incorporar en sus aceras y plazas a la infancia y Jane Jacobs ya expuso en los años 60 las oportunidades que este espacio brindaba. La calle es para esta urbanista un lugar más seguro que los parques públicos porque en ella toda la comunidad adulta se responsabiliza de los más pequeños “mientras se dedican a otras cosas”. También cuenta ejemplarmente el aprendizaje cívico que esto supone:

*En la vida real, los niños sólo pueden aprender de la vida en común de los adultos en las aceras de la ciudad (si es que lo aprenden) el principio más fundamental de una buena vida urbana: todo el mundo ha de aceptar un canon de responsabilidad pública mínima y recíproca, aún en el caso de que ningún vínculo afectivo les una. [...] La lección de que los residentes de una ciudad han de aceptar una cierta responsabilidad de lo que ocurre en la calle la aprenden una y otra vez los niños de las aceras que disfrutaban de una vida pública local. Demostrarán haberla asimilado si dan por sentado, al cabo de un tiempo, que también ellos son parte de la plantilla.*

También advierte que parte del encanto de las actividades que se realizan en la calle (escribir con tiza, saltar a la cuerda, patinar, decorar cajas, etc.) está en la complementaria sensación de libertad que conlleva, algo que no sucede cuando éstas deben hacerse en un lugar oficialmente destinado a ello. Según la autora estas acciones deben ser espontáneas y encontrar espacios inmediatamente accesibles, anunciando su desaparición (tal y como ha sucedido) si tales condiciones se pierden.

Reforzando la lectura pedagógica del juego en la ciudad, también conviene destacar las reflexiones de la maestra Penny Ritscher. En 2006 elaboró una lista de los valores educativos que conllevaba esta actividad:

- Se jugaba fuera de casa, es decir, fuera del control directo de los adultos. Los niños aprendían a organizarse entre sí.
- Los más mayores se hacían responsables de los más pequeños.
- Como se tenían pocas cosas, éstas se sabían aprovechar.
- Se sabía sacar provecho de los materiales ocasionales (piedrecitas, cáscaras, hierba, tierra). Al jugar con materiales pobres, se utilizaba y se desarrollaba la creatividad.
- Eran juegos con un fuerte componente sensitivo (olor a hierba, tierra mojada, etc.).
- Se tomaba posesión del espacio: se conocía el territorio.
- Los peligros eran asumibles. Se aprendía a medir las propias fuerzas ante los riesgos.
- Se tomaba posesión del tiempo. Los tiempos eran largos pero “nunca había bastante tiempo”.
- Había continuidad en los juegos. Los niños sabían hacerlos durar por capítulos.
- Eran experiencias compartidas.

Hoy en día los parques infantiles constituidos por una serie de mobiliario de juego prefabricado, en los que la seguridad física prima sobre el estímulo, representan todo el espacio que desde el planeamiento urbanístico se destina a la infancia. La inexistencia por tanto de espacios públicos ricos en experiencias, la desaparición de la vida en la calle, la falta de autonomía y de tiempo del niño y la aparición de juegos alternativos basados en las nuevas tecnologías han concluido por finalizar con la presencia de la infancia en las calles.

Con las premisas anteriormente expuestas empezaremos a analizar los desafíos que debe afrontar hoy día un espacio exterior de juego.

#### **4. Desafíos actuales y nuevas oportunidades educativas**

Loris Malaguzzi hablaba del espacio como el tercer profesor del niño. Quizás son los espacios exteriores de la infancia, por ser escenarios de una educación no formal, uno de los lugares donde este concepto adquiere especial relevancia. Prueba de ello es la aparición en 1990 de las ciudades educadoras, donde se trata de articular y promover unos principios básicos para el impulso educativo de la ciudad<sup>5</sup>, entendiendo que el entorno es determinante para la formación integral de cada persona y capaz de promover actividades de plena igualdad que favorecen el hecho de sentirse respetado y ser respetuoso. Reconocer el potencial educativo del espacio urbano supone un gran avance a la hora de intervenir en su diseño. En la carta que recoge sus principios cabe destacar el reconocimiento de niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho, con posibilidades de asociarse y participar según su grado de madurez.

Con esta visión educativa y el análisis anteriormente abordado podemos enumerar los principales desafíos que afronta actualmente el espacio exterior. Para ello distinguiremos entre el entorno escolar y urbano:

El patio escolar:

- Debe enriquecer la oferta de juegos por edades. Actualmente esta oferta es pobre o prácticamente inexistente.
- Debe prevenir la desigualdad (de género, social o cultural).
- Debe ser accesible a todos (considerar las barreras arquitectónicas).
- Debe relacionarse con su contexto. El patio puede ser fuera del horario escolar un espacio público para los niños o la comunidad.
- Debe incluir elementos naturales.
- Debe permitir la transformación por parte de los alumnos.
- Debe favorecer los retos físicos y cognitivos.
- Debe poseer un espacio suficiente para cada alumno. A menudo las ratios de espacio libre por niño son insuficientes, incrementando la agresividad.

---

<sup>5</sup> Es interesante la lectura completa de la carta. Recuperado de <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/> [Consulta 14/01/2017]

- Debe revisar el tiempo destinado a su uso (interacción más frecuente) y entenderse como un lugar de trabajo, observación, juego y actividades variadas.
- Debe relacionarse de forma más fluida con el aula (desde visual hasta conceptualmente).

Como cierre de esta enumeración, y a medio camino entre el espacio escolar y urbano, habría que añadir el desafío planteado por los caminos escolares: que los niños puedan realizar autónomamente el recorrido entre la escuela y sus casas.

Los espacios urbanos:

- Deben dar prioridad al peatón frente al coche.
- Deben favorecer el intercambio intergeneracional.
- Deben promover el respeto y la justicia social.
- Deben integrar la diversidad cultural.
- Debe prevenir la desigualdad (de género, social o cultural).
- Debe ser accesible a todos (considerar las barreras arquitectónicas).
- Deben ser seguros, implicando para ello a la comunidad.
- Deben recoger las necesidades específicas de ocio de niños y adolescentes.
- Deben integrar la naturaleza en la medida que esto sea posible y ser confortables.
- Deben estar vinculados a su contexto.
- Deben ofrecer desafíos físicos y cognitivos. La seguridad es importante pero no debe primar sobre otros valores educativos.
- No se debe reducir el uso de la ciudad por la infancia a pequeños espacios destinados a un único rango de edad que repiten un catálogo de mobiliario urbano.
- Deben favorecer que su diseño se haga desde la participación incorporando la visión de niños y adolescentes.

Éste último apartado, aplicable también al espacio escolar y recogido en los fundamentos de las ciudades educadoras, representa quizás la oportunidad de aprendizaje más novedosa. Los niños por primera vez pueden decidir y modificar su propio entorno de forma democrática, aplicando así plenamente el artículo 31 de la Convención de los derechos del niño en el que se reconoce tanto su derecho al juego y al esparcimiento como el derecho a la participación en aquellas decisiones que les afecten<sup>6</sup>. De hecho el auge actual de la educación en arquitectura está íntimamente relacionado con la necesidad formativa de los niños acerca de su entorno construido. Los procesos participativos en la infancia demandan la necesidad de este tipo de enseñanza con el objetivo de desarrollar su capacidad crítica, entender y aplicar conceptos como sostenibilidad o ecología y obtener las herramientas necesarias para mostrar sus propias ideas.

Por su parte Liane Lefaivre, especialista en los espacios de juego holandeses realizados por el arquitecto Aldo Van Eyck, analiza la otra cara de la moneda y recoge el interés que aporta a la ciudad aquellas lecturas que incorporan a los niños en el diseño urbano. Éstas

---

<sup>6</sup> Convención de los derechos del niño. Recuperado de [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/iredn.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/iredn.html) [Consulta 14/01/2017]

nos remiten a una forma concreta de urbanismo en el que prima la pequeña escala, se valora el cuidado de los espacios cotidianos y se busca la calidad de vida a nivel de calle. Su visión urbana plantea no sólo la necesidad de volver a considerar seriamente al niño dentro del urbanismo, sino de valorar el potencial que los espacios dedicados a la infancia tienen como lugar público y de relación comunitaria dentro del tejido urbano.

Por último y de forma general, los espacios exteriores destinados a niños y adolescentes deben considerar la incidencia que en ellos tienen los factores sociales, anteriormente expuestos, que afectan a su uso: la sobreprotección de los padres, la falta de autonomía y la escasez de tiempo (debido a las actividades extraescolares o deberes), la deriva del juego hacia las nuevas tecnologías o la pérdida de una comunidad urbana interrelacionada.

## 5. Aportaciones desde el diseño

Actualmente la arquitectura se encuentra inmersa en su faceta más social. Tras la crisis económica de 2008 el descenso de la actividad en el campo de la construcción ha dado lugar a una preocupación por el espacio vacío así como por la reutilización de lo existente, recuperándose con renovado interés el espacio público de la ciudad. Además el arquitecto ha pasado de ser el autor de obras emblemáticas a mediador en el diseño de los vacíos urbanos, incorporando en su diseño no sólo la opinión de los ciudadanos sino incluso la mano de obra voluntaria de los mismos.

En este contexto surgen temas de debate como los planteados por el jurado del *Curry Stone Design*<sup>7</sup>, un galardón entregado a proyectos de carácter social cuyo alcance ha sido especialmente reseñable. Algunas de las preguntas planteadas para este año (2017): ¿Puede el diseño desafiar la desigualdad? ¿Podemos “diseñar” la participación de la comunidad? ¿Puede el diseño recuperar el espacio público? ¿Cómo podemos diseñar en la escasez? En general los diferentes foros tratan de determinar la capacidad social del diseño, la forma de integrar adecuadamente los procesos participativos y algunas soluciones desde la que intervenir con pocos medios.

Es interesante trasladar estas cuestiones al problema planteado en el artículo. Como puede anticiparse, hay cuestiones sociales que posiblemente requerirán más tiempo, pero está claro que el diseño puede favorecer unas respecto a otras. Como punto de partida, podemos enunciar dos: a) Influencias directas o aquellas que provocan, impiden, facilitan o dificultan una determinada conducta o proceso de desarrollo. Un ejemplo de este tipo de influencia puede verse cuando introducimos una estructura de tubos en el patio escolar y, en poco tiempo, la conducta de trepar se ve sensiblemente incrementada. b) Influencias indirectas. Cuando no es el ambiente en sí mismo, sino la percepción e interpretación que los sujetos hacen de distintos aspectos del ambiente lo que condiciona su conducta y la marcha de las actividades. Esto puede observarse en recintos extremadamente limpios que, aunque no esté indicado explícitamente, nos están comunicando que no se puede arrojar nada al suelo<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Aquí aparecen sólo algunas de las preguntas que se debatirán a lo largo de 2017 en el Curry Stone Design Prize. Recuperado de <http://currystonedesignprize.com/> [Consulta 14/01/2017]

<sup>8</sup> Cita extraída del manual *Algo más que un patio de recreo*, pág. 32. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/consolidado/publicacionesdigitales/40-380\\_ALGO\\_MAS\\_QUE\\_UN\\_PATIO\\_DE\\_RECREO/40-380/4\\_CRITERIOS\\_Y\\_REURSOS\\_METODOLOGICOS.PDF](http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/consolidado/publicacionesdigitales/40-380_ALGO_MAS_QUE_UN_PATIO_DE_RECREO/40-380/4_CRITERIOS_Y_REURSOS_METODOLOGICOS.PDF) [Consulta 14/01/2017]

Sin embargo, para exponer la influencia que tiene el diseño en la vida del niño y la comunidad no recurriremos a un listado, sino a tres modelos concretos que resultan ejemplares: el parque de aventuras Glamis (Reino Unido), Superkilen park (Dinamarca) y Geopark (Noruega)

El parque de aventuras Glamis se sitúa en una zona deprimida del este de Londres en la que existen grandes tasas de desempleo y un índice de pobreza infantil en torno al 60%. Originalmente ocupó el vacío que había dejado un hospital demolido, siendo uno de los primeros parques de aventuras londinenses (1969). Los parques de aventuras son áreas de juego donde los niños pueden jugar con material de desecho para hacer sus propias construcciones y columpios (disponiendo para ello de herramientas y la ayuda de un adulto), hacer fogatas, utilizar coches en desuso y cualquier otra actividad que implique transformar el espacio. Desde el punto de vista didáctico, a pesar de lo alejado que está hoy día de los estándares de seguridad, es enormemente formativo y fue muy exitoso en los países nórdicos, Alemania, Suiza e Inglaterra, conservándose aún activos algunos de ellos. En el caso del Glamis Adventure Playground este gran espacio de juego ha servido para generar un lugar aglutinante de toda la comunidad circundante (de diversos orígenes) con el que han podido identificarse. A pesar de que se ha visto obligado a cerrar en distintas ocasiones, el recuerdo de los que jugaron en él con anterioridad ha impulsado siempre su permanencia desde la colaboración y la participación llegando hasta nuestros días. Su ejemplaridad como espacio de juego le ha hecho ser galardonado con distintos premios. En él conviven los espacios de construcción (niños entre 6-16 años) con un taller para reparar las bicicletas, huertos urbanos, una cafetería de comida saludable y una serie de actividades específicas para personas con discapacidad. Invitan además a sus instalaciones a músicos locales, grupos de teatro y gente del circo para que los niños (y adultos) jueguen<sup>9</sup>.

El segundo ejemplo es el Superkilen Park en Copenhague. Este parque de más de 800 metros de largo se inserta en el corazón del barrio más diverso y complejo (étnica y socialmente) de la ciudad. Se trata de un proyecto que mezcla arquitectura, paisajismo y arte. En su recorrido se intercalan una colección heterogénea de objetos procedentes de cada una de las nacionalidades que conviven en el barrio (60 en total). Se trata de objetos de uso cotidiano que, sacados de contexto, se convierten en elementos de juego. Cada uno de ellos incorpora una leyenda en danés y en el idioma de la ciudad de la que procede. La finalidad es reproducir un enclave urbano con la idea de jardín universal. Superkilen es un espacio pensado para los vecinos, que de manera indirecta participaron en todo el proceso de diseño. Al igual que en el caso anterior, ha logrado algunos retos difíciles: crear un lugar multicultural en el que sentirse integrado, transmitir la idea de respeto e igualdad y conseguir identificar a sus habitantes con la propuesta urbana<sup>10</sup>.

El último ejemplo es Geopark, ubicado en Stavanger (Noruega). Este parque presenta un conjunto de características muy interesantes que trascienden el espacio urbano convencional infantil o juvenil. Stavanger es una ciudad destacada en el país por ser el centro más importante de la producción petrolífera. Cuando se solicitó un parque infantil junto al Museo Noruego del Petróleo, los diseñadores decidieron contar para el mismo

---

<sup>9</sup> Recuperado de <http://www.shadwellcommunityproject.org/wordpress/> [Consulta 14/01/2017]

<sup>10</sup> Recuperado de <http://www.experimenta.es/noticias/arquitectura/superkilen-parque-urbano-en-copenhague-de-big-3819/> [Consulta 14/01/2017]

con tres recursos específicos de la zona: por una parte con los expertos geográficos y sísmicos de la industria del petróleo, en segundo lugar con el material (incluido de desecho) vinculado a su producción y finalmente con la intervención de grupos de jóvenes locales para la programación de las actividades del nuevo parque. El parque reproduce en su topografía la reserva de gas y petróleo más importante de Noruega y muestra de forma colorista las capas geológicas que se encuentran sumergidas a más de 2000 metros bajo su principal plataforma petrolífera. Tras esta primera definición topográfica, la segunda fase implicó a los jóvenes en la decisión de los usos entre los que propusieron paseo de bicicletas, escalada, espacio expositivo, zona de conciertos, zona de saltos, juegos de pelota, pista de *skate*, zonas de *graffiti* y áreas de descanso. En la tercera fase las superficies e instalaciones se crearon usando, reciclando y reformando elementos de las plataformas petrolíferas. El parque actualmente es usado por niños, padres y jóvenes a todas horas<sup>11</sup>.

Los tres ejemplos anteriores sirven para demostrar que el diseño puede ser clave en aspectos tan difíciles como la integración intercultural, la transmisión de actitudes de respeto e igualdad, la identificación e implicación de los vecinos en su gestión y mantenimiento, la incorporación de un amplio rango de edad e incluso contar a través de sus elementos, como en el último caso, la historia del lugar donde se ubica. Este potencial educativo del diseño debería ser tenido en cuenta cuando se proyectan espacios públicos, especialmente si van destinados a la infancia. Este artículo trata de demostrar la evidencia de que las cualidades de los espacios exteriores escolares o urbanos resulta hoy día insuficiente y que son enormemente importantes para un momento donde los desafíos a nivel social son tan relevantes.

Evidentemente estos avances deben ir acompañados de otras estrategias sociales, políticas y familiares para que resulten plenamente eficaces. Pero a la vista de la trascendencia formativa que su uso conlleva deberíamos desde el momento presente manifestar y favorecer su adaptación a las nuevas necesidades a las que se enfrentan hoy día niños y jóvenes.

## Referencias

- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Herrington, S., Lesmeister, C., Nicholls, J. y Stefiuk, K. (2007). *An informational guide to young children's outdoor play spaces*. Vancouver: Westcoast Childcare Resource Centre.
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Lefaivre, L. (2007). *Ground up cities. Play as a design tool*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Martínez Soriano, J. P. y Valera Portillo, L. (1992). *Algo más que un patio de recreo. Del patio de recreo a la recreación del medio*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ritscher, P. (2006). *El jardín de los secretos*. Barcelona: Octaedro.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

---

<sup>11</sup> Recuperado de <http://www.helenhard.no/projects/geopark/> [Consulta 14/01/2017]



## **Breve CV de la autora**

### **Virginia Navarro-Martínez**

Es arquitecta por la ETSA de Sevilla (2003) y Máster en Arquitectura y Patrimonio Histórico (2008). Primer premio por su fin de carrera en la XXI Edición del Premio Dragados. Se forma en el estudio de Ricardo Alario, con quien comparte actualmente actividad profesional. En 2011 funda junto a Tibusay Cañas, Laura Organvúdez, Ana Parejo y Sara Parrilla Cuartocreciente arquitectura, una iniciativa creada con el objetivo de mejorar los tres espacios principales en los que se desarrolla la niñez (casa, escuela y ciudad) a través de la investigación, los talleres de arquitectura, la realización de proyectos y el diseño de objetos. Actualmente desarrolla un tesis sobre el espacio de juego exterior en la infancia, dirigida por Ángel Martínez García-Posada. Ha escrito y presentado diversas comunicaciones sobre el playground y el juego del niño en la ciudad. Ha sido coordinadora junto a Jorge Raedó del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la infancia y la juventud celebrado en enero de 2016 en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid) y actualmente coordina y aporta contenido teórico a Ludantia: I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para la infancia y la juventud dirigida por Jorge Raedó y Xosé Manuel Rosales. ORCID ID: 0000-0002-6801-6653. Email: virginianavarro@telefonica.net



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## For a Better Tomorrow

### Para un Futuro Mejor

### Para um futuro melhor

Madeléne Beckman \*

The Swedish Centre for Architecture and Design

This article presents how the Swedish Centre for Architecture and Design (ArkDes) in Stockholm, Sweden work with architectural education to reach social justice as a part of its instruction. It describes some of ArkDes pedagogical ideas as well as presenting practical examples from the work at ArkDes. It also presents international architectural education-work done in Ukraine, Belarus, Moldova and Georgia in collaboration with dance and movement. It stresses the importance of architectural education as a tool to understand your surroundings and ways and methods to enhance knowledge of architecture with the purpose that you tomorrow can make better decisions for the society so that we can create a more equal world. The article shows how architecture education can strengthen learning and improve self-esteem.

**Keywords:** Art education, Rights of the children, Self-esteem, Communication skills, Sweden.

Este artículo presenta cómo el Centro Sueco de Arquitectura y Diseño (ArkDes) en Estocolmo (Suecia) trabaja la educación arquitectónica para llegar a la justicia social como parte de su enseñanza. Se describen algunas de las ideas pedagógicas de ArkDes, así como ejemplos prácticos de la obra de ArkDes. También se presenta la educación arquitectónica desde una perspectiva internacional, trabajo realizado en Ucrania, Bielorrusia, Moldavia y Georgia que incluye danza y movimiento. Se hace hincapié en la importancia de la educación arquitectónica como una herramienta para entender su entorno, formas y métodos para mejorar el conocimiento de la arquitectura con el fin de que se tomen mejores decisiones para la sociedad y crear un mundo más igual. El artículo muestra cómo la educación arquitectónica puede fortalecer el aprendizaje y mejorar la autoestima.

**Descriptor:** Educación artística, Derechos de los niños, Autoestima, Habilidades de comunicación, Suecia.

Este artigo apresenta o trabalho de educação em arquitetura do Centro Sueco de Arquitetura e Design (ArkDes), em Estocolmo, Suécia, cujo principal objetivo é alcançar a justiça social. São descritas algumas das ideias pedagógicas do ArkDes através de alguns exemplos práticos, além das experiências de educação em arquitetura na Ucrânia, Belarus, Moldávia e Geórgia, onde também foram utilizadas a dança e o movimento corporal. É salientada a importância da educação em arquitetura como uma ferramenta para a compreensão do contexto e como forma para melhorar o conhecimento da disciplina com o propósito de permitir uma melhor tomada de decisão para uma sociedade mais igualitária. O artigo mostra como a educação em arquitetura pode fortalecer a aprendizagem e melhorar a autoestima.

**Palavras-chave:** Educação artística, Direitos das crianças, Autoestima, Habilidades de comunicação, Suécia.

---

\*Contacto: [madelene.beckman@arkdes.se](mailto:madelene.beckman@arkdes.se)

ISSN: 2254-3139

[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)

[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 3 de diciembre 2016

1ª Evaluación: 30 de enero 2017

Aceptado: 26 de febrero 2017

## 1. Introduction

To give children a voice based on knowledge is one of the main aims for The Swedish Centre for Architecture and Design, called ArkDes. This has taken us round the world as well as acting within the borders of Sweden. In this article, I'm going to give some examples of how we work and describe some of the projects that I have done the last couple of years within the field of architecture education.

ArkDes is situated in the center of Stockholm, on an island that used to be a naval base. It makes it feel a bit secluded and with a touch of being in the archipelago and yet it is in the middle of the capital. The architecture on the island originates mostly from the classicist era when the navy was located on the island, architecture that plays with the idea of rhythm, order and plastered surfaces as its characteristics. In the old drill hall ArkDes is situated since 1998.

ArkDes was founded as The Swedish Museum of Architecture 1978 by the Swedish state and our collections come from Architects Sweden that already during the 1950's started an archive of photos and later also drawings. For twenty years, the museum was a rather small organization, mostly known amongst people interested in architecture but things were to be changed. In the beginning of the 1990's the museum was looking for other than the Hydrographic Office it was situated in at the time.

Close by, the Museum of Modern Art, *Moderna Museet*, on the other hand was situated in the old naval drill halls. Higher demands on controlled climate and safety made the halls unsuited for art exhibitions but they could suit for exhibitions of architecture. The existing buildings were too small to host a modern museum organization and the *Moderna Museet* also needed new localities. An architecture competition was announced for both a new museum for modern art as well as a building for the museum of architecture. The competition was won by the Spanish/Catalan architect Rafael Moneo. The stipulation to get access to the new buildings for the Swedish Museum of Architecture was that museum was to develop pedagogical programs for children and youth.

In 1998 the museum moved into the new building as well as the renovated old drill halls. In the end of the hall with the permanent exhibition a high glass wall with gigantic sliding glass doors the workshop was situated. The idea is to not to hide the activities for the children in some basement or some other far away area but to put them in the center of the museum where all the visitors can see the activities. The design is thought to lower the threshold for taking part in the activities for both families, adults as well as for schools.

ArkDes is a national authority and therefore an important part of the democratic system in Sweden. A democracy that believes and works for social justice and equal opportunities for all citizens, no matter background, age, sex or religion. We all live together in a man-made environment, in cities, villages and communities. We all use roads, buildings and places that are man-made. I find it therefore utterly important that we also learn and understand how those environments were created, what sort of systems that creates them, why buildings and spaces look the way they do. What does their history tell us about the past and by knowing the past, how do we want to create the future, to work towards the future with equal rights, social justice and freedom of speech for everyone. So we work much with history as well as how spaces are created. When we talk about

architecture we have a very broad definition of it from décor to how to create a sustainable society.

## **2. Methods**

The way we work is based on the idea of that we all learn in different ways. We then have to be able to meet all this way and that is no matter the age of the participants. We also believe in the idea of “learning by doing” and that all the participants are experts on their own environment and therefore specialists in their surroundings.

I think that this is an important statement, that we all are specialist in our own environment. That gives us a meeting between persons that are specialists, not a meeting between someone that knows and someone that doesn't. Then of course we know different things and are specialist in our own fields but yet we both carry our own knowledge and can meet with respect of each other's knowledge. What we are trying to do with our knowledge is to give them a vocabulary, let them put words on their knowledge and enhance the level of knowledge by adding layers of stories to widen their perception of space. What we get is a more vivid picture of society.

I am now going to give you some examples from each field that we work in and in that way try to exemplify how we work to support and improve social justice. Hopefully inspire you how you can work in the environment that you interact in.

### *School programmes*

The exhibitions are one of the corner stones of the education at ArkDes. We mostly work in our permanent exhibition Architecture in Sweden –a thousand years of architecture– function, design and aesthetic. It is a fantastic exhibition with many different layers which gives us the opportunity to tell multiple stories. As a complement to the story we start with an experience of the only architecture that we have access to, our building.

### *The dilemma to work through representations*

Art museums show real art, science museums can show real machines but we can't show the real architecture, with one exception: our own buildings. That makes us a bit unique in the museum family. We are therefore very lucky to have beautiful buildings, both old and contemporary. Buildings of a high quality and well designed. We start our school programs with an exercise when we “walk in the ceiling”. You can really see how many different thoughts are running through in their minds. The younger children from the age of four immediately starts to think of solutions like glue or suction cups, the older mostly look at me as if I was crazy and say that it is impossible and why should they do that? I often ask them to pose that question after we have done the exercise and they accept that. Doing the walk, I hear a lot of laughter and ohh's. So why then? Many reasons. They have been travelling to get to the museum so their attention is a bit everywhere and this is a fantastic way to collect the group and get their attention. You really get an idea of the notion of space, the high ceiling gets deep and you have to step over things that you normally don't have to. The most important, it is great fun. A better feeling than joy, before you get into a learning situation, doesn't exist. So what do we do then? We use mirrors made out of acrylic that we leaning on our noses. When

looking into the mirror we see the ceiling. An exercise that in its simplicity really does the work.

Architecture, unlike other art forms have a very basic side, it gives us shelter and protects us if it is a sound construction and well built. Therefore, that part of architecture is great to study within the subject of technology in schools. All our programs for schools is linked to the school curriculum. In Sweden the schools are a question for the municipalities but the government decides the curriculum. As a national authority we don't have to (or maybe shouldn't) follow the curricula but at the same time we want to be of importance for the schools. Schools today have a strict schedule and little money so we need to be an attractive place, a place where they can fulfil their goals. So we connect our activities to the curricula but we can give something else as well.

When thinking of your days back in school, do you remember visits outside school best or a normal weekday? My guru is Anne Bamford and her book *The Wow Factor* from 2006. And to make a long story short she shows that art education improves learning in all subjects including mathematics and language. Just imagine what the result would be if you used art-rich education processes in those subjects as well. She also finds and here I quote: "Arts education increases co-operation, respect, responsibility, tolerance, and appreciation, and has a positive impact on the development of social and cultural understanding" (Bamford, 2009, p. 144)

#### *The importance of dialogue*

The next part of our school program takes place in the exhibition. We have three main tracks through the permanent exhibition *Architecture in Sweden*. 1. Technology, material and construction; 2. The history of Architecture; 3. City development. The classes can come back five times and then we add Antiquity and the architecture in the Middle Ages and how those periods have influenced architecture in Sweden. More recently Sustainable city development has become more popular, it's a mirror of what happens in our society today. Here we work with the three legs of sustainability; economical, social and ecological.

When working in the exhibition I find it important to find a dialogue with the participants, to find their level of knowledge and have that as a base for the tour. There is no point of talking over people's heads assuming that they know what you are talking about, you have to find common grounds. We work a lot by posing questions. Sometimes open questions that everyone can answer in chorus or asking them to raise their hands and answer individually. One method is asking them to discuss the question in groups of two or three. In that way you activate all participants and the ones that don't like to speak up in public also have a chance to talk. It is also easier to say that "we think" instead of "I think".

Discussions and questions are parts of the method. We also try to implement exercises that the participants can do as a part of the guided tour. Two examples from the track of technology are about steel. We talk about the difference of cast and rolled iron. I give the participants a piece of paper and ask them (preferably in smaller groups) to make the paper able to carry weight. It is a perfect way to talk about and show that just by changing the shape of the paper by rolling or fold (bending) you can make the paper take weight. Then you can connect the exercise to the real material, steel and talk about

beams and then to the building that you are look at. The next exercise shows how we work to get our participants to understand framework. In these two examples we often talk about an elevator in Stockholm or roller coaster's, children seem to know a lot about the last.

The aim is to show how triangular shape is stronger than a square. Two and two, holding hands on each other shoulders and then one person is pushing from the side. And then to feel the difference you ad one person so that three persons holds their hands on each others shoulders', standing in a triangular shape. Then another person pushes again. I find it important and a great opportunity to ground knowledge in your own body. You will never forget what is in you body memory.

Social justice is the focus of this magazine. My point here is that as being a national authority, a national museum, we have to do our best to try to even out the differences in society by focusing on providing the best learning situation possible, in that way we can work to reduce the gap. Architecture is such a vital part of our being, it is nothing that we can get a way from. Therefore, it is very important to get children (and adults) to know why their surroundings look and function they way they do. In that way we get better decision makers in the future.

#### *Work with your hands!*

After the tour in the exhibition we enter our studio or workshop area and let the students work in smaller groups, preferably groups of four people. Our experience says that that is the ultimate size for this workshop. Three is a bit too few and five, to many hands on the work. The workshop is divided into two parts: construction and presentation. The task to build is connected to the theme that the teachers have chosen. We also use this workshop to explain the different professions that creates our built environment. If the teacher has chosen to work with the city-planning track, we let the participants become city planners. We provide a baseplate with the measurement of 200x200 mm. Onto that, they glue paper in different colors that represent hi-density area (grey), water (blue), green space or low-density area (green), main roads (black) and secondary roads (beige). We then provide them with blocks of MDF with the measurement 14x14 mm that symbolize buildings. Each teams have to solve communications, transports, functions and organization of the city with a sustainable approach for the future. They also have to collaborate, make choices and compromise, just as in real life.

Towards schools we always work with workshops as we find it important to work with your hands as well as your head. I often find that participants that have been quite unfocused during the tour in the exhibition have noticed more than you could guess and in the workshop they often excel. Some people don't have easy to express themselves through speech or writing, two skills that in school are highly valued. But there is also a value in being able to express yourself by doing. Sometimes I hear people say that they can't draw or paint but I have never heard anyone in my workshops saying, I can't build. That is something that working to our advantage.

#### *Choices*

In most of our workshops we aim to work in simple materials, materials that schools easily can have access to. Color paper, overhead film and tape. The two luxury things that we use are glue guns, more and more common in Sweden and Artstaws, thin paper

tubes. We strive to work in simple materials for several reasons. One is that schools have little money to buy special material that would only be used for one workshop. We want the schools to be inspired by the workshop and for the teachers to gain more self-confidence to work with three-dimensional work. Tape, color paper and over-head film are some things that exist in every school in Sweden.

Reason number two is that we also struggle with the conception of that architecture is something that just architects does, that it is something difficult. We want to show that we all contribute to architecture and that we all have a good deal of knowledge but not always the words to describe it. Therefore, we try to lower the threshold by using materials that the participants and teachers are used to deal with.

At the end of the program the participants present their work to each other. To engage the participants, I sometimes ask one group to present and another to give positive feedback on the suggestion. This is something that I use in particular when we have the program about architecture history. Then the groups with younger pupils are building a house model with inspiration from an animal. They are asked to think of an animal and what characteristics it has and then implement that in the building. The older pupils or participants they get a type of building that they should give us the best solution to. It can be a house of culture, sport arena or a museum.

Here we try to show them how architects sometimes work with the process of parallel assignments. Simply explained it is an alternative to architectural competitions. With parallel assignments several architecture offices work on the same building and the client can then choose the best ideas from each proposal and join them in the final building. If it is a competition the client follows the suggestion of the winner. It is therefore I ask the responding group to pick up one idea that they specifically liked from the suggestion presented. In the end we have a collection of good ideas and they can all close their eyes while I try do describe how the final building would look like. In the best of worlds, the school take back those ideas and build it. We always give the group an opportunity to bring back the models that they have built.

#### *The importance of teachers*

There is a limit to how many school groups we can meet at ArkDes, therefore teachers are a very important group for us. In that way we reach many children, more that we can directly meet in our eye to eye. We work with open teacher's evenings that is for free to inspire teachers on how to work with architecture and design, both in our museum but also in their classrooms. ArkDes provides workshops for the collegium that they can book for a fee, but most important we work though collaborating with the teacher training at Stockholm University. Here we meet both the teachers and the teachers to be.

In Sweden for the moment you educate yourself to become a pre-school teacher, teacher for the early years (children age 6-12), the later years (children age 13-15) or for the upper-secondary (gymnasium) and then the students are 16-18 years old. When we work with the teacher training it is with teachers to be with alignment towards the early years. We meet them within their courses of technology didactics. The last group from Stockholm University's teacher training is teachers that are graduates and have worked for a while but want to complement their degree with more technology studies.



*International projects*

We also work outside ArkDes buildings with different collaborations to strengthen our possibilities to reach out. We have been working with children living in orphanages in Moldova, Ukraine and Belarus. The theme was “HOME” and the question was “What is home?” This is one of these projects that different professionals work together with different goals, but are still united in the respect for the children. From ArkDes point of view this was a project to provide marginalized children with an opportunity to make their voices heard in a public place. What the outcome was much more, but I will comment on that later on.

In this project and the following we worked with a dance company, Lava Dansproduktion and the choreographer Benno Voorham. It became a close collaboration between architecture education and contemporary dance with influences from contact improvisation. Together we put together a series of architecture workshops in combination with movement. I will take you through a couple of the exercises. As we repeated the project in three different counties there were a development and a constant adjusting to the different situations. Also within one country you could have one plan for the day and then having to change the exercise, stop it or giving it much more time than planned.

*Working in another culture*

A high level of responsiveness was demanded in these projects for many reasons. I was not working with my mother tongue and my knowledge of Russian, Belarusian, Moldovan and Ukrainian is very limited. But yet, the spoken language is just one language; we have so many more to communicate though. Of course I had someone that could translate for me as well but I was a little bit surprised how easy it was to read what was going on in the room during the workshop, immediately to see when some group got stuck or got a problem with the assignment.

We started with an exercise of making nametags. I asked the children to think of a piece of furniture (or a utensil) that could represent them. Then in simple materials they built sofas, beaters, cupboards, pots, mirrors etc. An exercise as a start of getting to know each other and start talking of why did you chose this or that. I may look simple but we tell a lot about ourselves in this way, maybe just a fraction but yet, something. I also find that people think it easier to talk “through” something else, than talking about them selves straight on. And the stories told, they were life changing. It is also a way to work together, side by side with the same exercise. Not supervising but working together. So a question to you dear reader: What utensil would you be today? And why?

It was an excellent combination to do workshops before lunch and then after lunch we danced/moved together and communicated through our bodies, it was truly liberating. We tried to work on the same theme in the workshop and in the dance sessions. When we were building boxes of feelings we also danced in boxes taped onto the dance floor.

The second workshop was a quick one; we did speech bubbles, big ones. It happens something when we work in a big scale. A lot of children are used of working on A4's but not in larger formats. I posed a question to the group: What is the first word that pops up in your mind when you hear the word...home? Take that word and write it down in your speech bubble. We then did them by cutting the bubble out of paperboard and used big markers to write our word. Sometimes we played with the words by

building a story by using the different words with a narrator in the middle of a circle making up the tale. A version of that is to throw in your word in the tale so that the narrator has to integrate your word in the story. It also became a language lesson, as we needed the words in both their native thong as well as in English so that Benno and I could understand what it stood on the speech bubbles.

Early dance exercises that we did aimed to support their bodily self-confidence by trying to find equilibrium between you and a friend, standing toe to toe, holding hands and then slowly lean back till you create a triangular shape. Then you slowly can start to move but always keep equilibrium. You can also do the opposite and lean together, shoulder to shoulder or head to head and under constant contact move through the space.

After that it differed in what order we did the workshops so the order here described is not strict. The project Home was divided into several parts starting with a pilot where about 20-30 children were involved. Then the project started a couple of months later and then it was between 15 and 20 children taking part. In the final stage when the performance was made and performed there were six or seven children acting on stage. Sometimes the children taking part of the project varied a little bit from the pilot to the final project so some of the workshops was repeated or deepened.

#### *Workshop examples*

Personal maps. Maps can look very different from each other but what they have in common are that they describe a reality in scale. In this exercise we draw our own personal maps of places that are important for us. In the pilot we asked the children to draw places that are important for them today and in the project we deepened the exercise by letting them draw one map of important places for them when they were six and one for the future along with places of importance today. It is good to do this exercise on a paper that is minimum A3 and using a marker or a pen rather than a pencil. Crayons can work if they leave a clear imprint, otherwise it can be a bit lame.

I find it important to work in as many different materials as possible. Each material gives us a specific possibility to express one thing while another material gives us another possibility. There is also a thought in that that some people like to draw, some to build and some to tell a story. With a variety everyone finds something that they like and find it easy to communicate through.

If you were to leave home and move to a new place, which three items would you bring to make you feel at home at the new place? A very relevant issue in todays society for a lot of people and for these children a reality. With very few personal items each becomes very important. I asked the children to make the items in *plastilina* (colored modelling clay) and then draw a room where the items fitted. There were district differences between the different counties telling much about the situation the children were living in. One country the beds were most common, in one the cellular phone and in one the bible.

Mixed together with the workshops there were dance sessions. Quite early we practiced the feeling of being in a group and respond to each other by doing different exercises. There were the exercise Start and Stop, that one is the leader and when that person stops, the group stops and when the leader starts everyone starts to move. An alternative version or a development on that is that the group moves and when one

person stops, the group stops. This is to practice our attention to what happens in the space and act on the impulses that we get from our surroundings. The stop and start exercise can be developed into that you also add different speeds as walking slow, fast, running etc. In another session we did the diamond, one person leads the group and is standing/moving with the rest of the group behind. When the leader turns someone else becomes the person that stands in the front and in this way you take turns to be the leader.

One of my favorites is the Box of Feeling. It can be altered into different questions but the idea is always the same. You are supposed to build a feeling inside a box so clear that when another person is looking into your box, the person will feel the feeling that you intend. In this case we asked the children to think what feeling they get when they hear the word home. And I was very clear that it was the relation between the word home rather and then configure that into a cardboard box using colored paper, artstraws, scissors, glue, yarn, and fabric as well as cut outs from magazines. They can also control the light situation inside the box by doing different kinds of openings in the box. If you want to play with light one can always glue thin tissue (silk) paper in different colors over the openings. The difficulty in this exercise is that you are NOT supposed to make a room with chairs, a ceiling, windows etc. It is the feeling that you are going to form. When you are done one can take a strong flashlight and move it above the box to see how the light and scenery changes while the flashlight change its angle. It becomes a little bit like how the sun travels over the sky during the day. This also became a popular exercise that we sometimes made the decision to spend a lot of time on.

One of the more spectacular and imaginative workshops is the Superhero family. An idea that originally comes from Iceland and that I saw an Icelandic architect by name *Guja Dögg* facilitate in Lahti, Finland during Finland's year of being the European Capital of Culture. The concept is that you as the workshop facilitator create families (four or five in each family). Then everyone has to choose a super power that they would like to have, for example being invisible, have extendable arms etc. The task is then to create a home for all these different needs using tape, strings and sticks. Of course the children get so into this exercise that they find a lot of other materials. When the building is built they transform themselves into super heroes by using black plastic bags, black face paint and black tape. A little show is then taking place when each family present their building and how it is adapted to their specific need. Striking is how much care they take of each other and how they really adapt the space to the needs. Wonderful stories are built.

Sometimes it is best to precede the Superheroes workshop with a workshop that more focuses on different ways to construct a space. This is an exercise that can serve different purposes, it can focus on construction or you can let it have a subtler meaning. The workshop starts by that I let the children do a space analysis of a place by using a simple map of the space. They are then looking and experiencing the space and notice things like light, wind, entrances, movement, one thing on a separate map. When you look on the maps that are created you can do a space analysis to decide where the best place for example a bench is. Here I asked them to identify the place where they felt as safe as possible. When all this was done they were to erect a construction on that place.

As they have been working in four different groups I presented four different materials that they were going to use. One group got wooden or bamboo sticks, one fabric, one strings and the last one rolled paper rolls. In addition to their material I gave them

some yarn and tape, preferably masking tape (do not use duct tape because it is too strong and gives you a huge job dismantling the constructions). Then they explore the different possibilities that each material holds and find pros and cons designing with them. And as always the children present their ideas to each other in the end.

On occasion they are out of energy and standing to listen to a lot of presentations is almost impossible. If you have a choice, divide them into smaller presentation groups so that they can present and listen just once, or can they do the presentation by filming it and then show the film later on or just take the presentation another day. As I have stated before, I find it important to pay attention to how the group reacts and act on the input that you get so that the learning situation becomes as good as possible.

The last exercise that I will describe here is a drawing exercise. Here it is important to use a big paper, at least A2 in size. Start by folding two sides towards each other so that they meet in the middle of the paper. You have now created an outside and an inside. On the outside you draw or paint where you live now and on the inside you draw where you live in the future. It becomes a very beautiful and symbolic effect to have now on the outside and the future a bit hidden inside. And again, I find it useful to work with big sheets of paper. You get another relationship between the paper and your body when you have to interact much more physically whilst drawing.

### **3. Magic results**

When working in projects I often experience The Day Three Crisis. The first day, everything goes well and you start to get to know each other, day two you are still polite and day three the participants feel secure enough to start to criticise and questioning. Day four you are back on track. In a project there are things that are ok, something that definitely doesn't work the way you thought and then there are those magic moments.

In project Home there were a girl in the Superheroes family workshop that always will be etched in my memory (or actually there are two but here comes one). The girl had the super power to become invisible by just turning her hat. The rest of the family had powers as turning everything into fire or to prophesy. The child that could start a fire had a small boxed room so that her fire wouldn't spread and the seers had a space where she could "turn off" her ability to be able to rest. It was a very nice little house under a tree and very well planned. We all looked forward to hear the invisible superhero to present her place but all we saw was a swab ladder going up the tree. She presented her ability and then explained that as she could be invisible, so was her space. It was so beautiful with the swab ladder going up into the crown. It really ticked everyone's imagination.

All the stories told, workshops made and dance sessions together built the foundation to a dance performance. On stage there were six professional dancers that all had been taking part of the project and then six or seven children. The performance toured each country and then the whole project was repeated in the next country. On stage a sound artist was present as well so it was a meeting between architecture, dance and music. The audience responded very well to the performance saying that it was highlighting important questions, that they were very moved and that the children were fantastic. In

total about 10000 persons have seen the performances and then also heard the children's stories. Children that society don't very often listen to or give space to.

In another project, this time in Sweden, working with teenage refugees, the magic moment came when we were doing a movement exercise called the mirror. In the group there were a big group of Afghani boys and then a mixed group from a lot of different countries. They had recently arrived to Sweden and didn't know each other that well, so different situation than in project Home where the children knew each other. We had been forewarned that there were big troubles in the group and little respect between different gender and nationalities. One of the girls had a vision loss and was very reclusive, always seeking support from an adult at all times until we started the Mirror exercise. You divide the group into two and from each group a leader stands in front of the half group. The leaders of the two groups are then starting to act in silence as if they were each other's mirror images. And behind them the groups follows the in their turn.

We were all a bit surprised when the very cautious girl position herself in the front position and everyone else followed her. You could feel the concentration in the air and everyone was there in both body and soul. The teachers sat on the side actually crying because they were so moved by what happened and for maybe ten minutes there were full focus on the exercise and when the music stopped everyone burst out into hurrays' and applauses.

Afterwards the teachers told us again that they had such issues with respect in the group and that they were working a lot with value work but in this exercise we had succeed to do all that work for them. Now they had a totally and much better starting point for their work in the classroom. I also believe that we gave them strength to continue and prof for that it was possible to succeed.

These projects have not been evaluated or the results haven't been measured in any formal way. What I and we have been our own experiences and what the adults and children involved has told us. A filmmaker followed Project Home and the documentary of the project called DOM-HOME has won the Golden Cube Awards, an award that the UIA (Union Internationale des Architectes) has to promote architecture education. You can find the documentary via ArkDes webpage, [www.arkdes.se](http://www.arkdes.se). It is 23 minutes well spent if you ask me. In this documentary one of the girl's state that before she didn't trust adults but now she has learnt that you can do that. I also remember that in one of the gatherings in Belarus, the participants made a reflexion that they now saw each other with new eyes and that they had an opportunity to show other sides of themselves.

It is exhausting and very intensive while you are in the process as all your tentacles are out and try to understand what's happening and block for this or that, redirecting and support the process. And it is worth every penny and is extremely rewarding when you succeed, when you make a difference.

#### **4. Discussion and conclusions**

I find that this way of working with architecture education is a very rewarding way to work as an educator and also that it provides the participants with different kind of skills and more opportunities to express themselves. We are often very focused on oral or writing skills but here we support the children that are better to express themselves in other ways. And I must stress that that is equally important as writing or talking. If

you look at the Swedish school curricula today it focusses on four different abilities: Understanding, Facts, Skills and Familiarity. We also talk a lot about a wider idea of what literacy is.

Architecture education is fantastic to fill and work with those abilities because architecture education gives us a holistic way of learning and working. And as we all have a relationship to architecture it is easy to start talking about and working with. Within architecture education you can fulfil goals in language, mathematics, technology, history, art and more. But you also get a better understanding for your surroundings and that gives you a great starting point for further discussions and taking part of the development of society.

I can see that the children taking part in architecture education (maybe especially the ones with low self-esteem) gets higher self-esteem and build up a lot of self-confidence. Those are important feelings if you are going out into the society and want to take an active part in the development of it. That in combination with a higher understanding and knowledge of architecture and city building is a fantastic combination. We need knowledge to be able to change the future.

## References

Bamford, A. (2009). *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* Münster: Waxmann Verlag.

## Brief CV of the author

### Madeléne Beckman

Curator Learning at the department Exhibitions and Learning at The Swedish Centre for Architecture (ArkDes) and had a career as an educator, curator and teacher at different museums. Madeléne's work at ArkDes has focussed on working with young people and teacher training since she begun there 2002. Creating educational programmes, making participatory exhibitions as well as giving lectures and facilitating workshops in Sweden and abroad have been a part of her career. She is also a funding member and a board member of Playce, an international network for built environment education and is a co-opted member to ARKiS (Architecture in Schools) in Sweden. Madeléne Beckman has studied Integrated Conservation of the Built Environment at Gothenburg University and has published articles in magazines, books and blogs on architecture history, gender and architecture education. Email: [madelene.beckman@arkdes.se](mailto:madelene.beckman@arkdes.se)

## Built Environment Education. Fostering Growth in School Children

### Educación Ambiental Construida. Fomento del Crecimiento en los Estudiantes

### Educação Ambiental Construída. Promovendo o Crescimento em Crianças Escolares

Magdalina Polinova Rajeva \*

Children Architectural Workshop

The focus of this paper is on the importance of communicating architecture to children in Bulgaria in order to increase their attitude towards the built environment and to develop their understanding of different social tendencies which affect it. The aim of this article is by investigating and analyzing different theoretical studies in the field of the Built Environment Education to create a general outline of an architectural course that can be used as a teaching method enabling creative educational growth of children in school in favour of a more just society. The paper introduces the developed methods and concepts concerning Built Environment Education in Bulgaria.

**Keywords:** Children, School, Architecture, Education, Environment.

El objetivo de este trabajo es comunicar la importancia de la arquitectura a los niños en Bulgaria con el fin de aumentar su actitud hacia el entorno construido y desarrollar su comprensión de las diferentes tendencias sociales que lo afectan. El objetivo de este artículo es investigar y analizar diferentes estudios teóricos en el campo de la Educación Ambiental Construida para crear un esquema general de un curso de arquitectura que pueda ser utilizado como un método de enseñanza que permita un crecimiento educativo creativo de los niños en la escuela para el desarrollo de una sociedad más justa. El documento presenta los métodos y conceptos desarrollados acerca de la Educación Ambiental Construida en Bulgaria.

**Descriutores:** Niños, Escuela, Arquitectura, Educación, Ambiente.

O objetivo deste trabalho é comunicar a importância da arquitetura às crianças em Bulgária com o objectivo de as sensibilizar para o ambiente construído e para o desenvolvimento de uma compreensão das suas dinâmicas sociais. O objetivo deste artigo é investigar e analisar diferentes estudos teóricos no campo da Educação Ambiental Construída para criar um curso de arquitetura que pode ser usado como método de ensino e permitir uma educação criativa na Escola e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. O documento apresenta os métodos e conceitos desenvolvidos relacionados com a Educação Ambiental Construída na Bulgária.

**Palavras-chave:** Crianças, Escola, Arquitetura, Educação, Ambiente.

---

\*Contacto: [m.rajeva@gmail.com](mailto:m.rajeva@gmail.com)

## **Introduction**

The focus of this paper is on the importance of communicating architecture to children in Bulgaria in order to increase their attitude towards the built environment and to develop their understanding of different social tendencies which affect it. By building young people's personal relationship with the city where they live from a childhood age turns them into responsible adults in the future. Active citizenship is educated gradually. The creation of a positive attitude towards the cultural heritage and an awareness of the relationship between human activity and changes that occur in urban areas would help children to understand their role in determining the appearance of cities and the right to require quality urban environment. The aim of this article is by investigating and analysing different theoretical studies in the field of the Built Environment Education to create a general outline of an architectural course that can be used as a teaching method enabling creative educational growth of children in school in favour of a more just society. The paper introduces the developed methods and concepts concerning Built Environment Education in Bulgaria and presents two projects conducted by the organization "Children Architectural Workshop".

In the past 40 years' architects realised the importance of citizen participation in defining the spaces inhabited by them and started to work in a direction to increase public demand for an environment of better quality. In this context the children education in built environment turns to be a prior task for society. At the same time the global crisis in the field of school education creates prerequisites for the emergence of different platforms and alternative educational formats that are intended to extend the knowledge obtained by the students. In the past decades the school program in Bulgaria was focused mostly on logical and linguistic intelligence. The education system encouraging left brain activity, often neglect aesthetic, feeling, and creativity. The concept of intelligence has changed through years and in 1983 the American psychologist Howard Gardner introduced the theory of multiple intelligences in his book "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences". It is proven that social and emotional learning can help students successfully resolve conflict, communicate clearly and solve problems. Through Built Environment Education children can improve their self-confidence, empathy and social skills something that is not a prime task in the traditional education. It emphasizes on learning by doing, developing different interdisciplinary hands-on projects. It is a lifelong learning which provokes children's critical thinking and social engagement. According to Bloom's taxonomy the top levels of classification of educational learning objectives in the cognitive domain are analysis, synthesis and evaluation. The students are expected to assess information and come to a conclusion, to present and defend opinions by making judgments. According this Built Environment Education develops student's ability to work in a team, to observe, to notice problems and find out new creative solutions. It can support school curriculum, because is a familiar sphere that can give meaning to many abstract theories and turn them into practice. It provides a wide range of creative, cross-curricular learning opportunities for young people. With its interdisciplinary character the city is seen as a learning book that can be a source for investigating the continuity and change in the society. Nowadays it is a challenge for Bulgarian teachers to find new ways and methodologies for creating a broader education frame regarding student's individuality and emotions.



*Home, school and neighbourhood send a message to children about their place in the world. For good or ill they provide the context, the 'cadre de vie' which so affects the physical and psychological quality of their lives, and in which they start to grow into their future roles as citizens. (UIA Architecture & Children Work Program, 2008, p. 4)*

## 1. Theoretical justification

The ability to learn is one of the most outstanding human characteristics. Learning occurs continuously throughout a person's lifetime. Child's environmental education begins unconsciously with the very moment of his/her birth and is connected with the discovering of the surrounding world. Exploring his or her immediate surroundings, the child gradually expands the boundaries of his or her world developing personal skills and senses. In harmony with the natural and the built environment, the process of learning is connected with experimenting, collecting memories and upgrading our knowledge. The growth is based on an individual's way of perceiving, thinking, feeling, and doing. It is an active interaction with the built environment from which children are gathering information about space, form, colour, etc. The curiosity is the leading force which brings the child step by step towards new horizons. Until their 6th year of life children love learning by playing. They start school and suddenly all freedom and pleasure disappears. In traditional Bulgarian schools the teacher-centred model of teaching impedes student's emotional and motivational aspects of learning. Gradually children lose their inherent curiosity and the will to obtain knowledge. At the same time the school curriculum has been created by adults with no reference to child's interests or experience. Its character is more theoretical than practical and remote from nowadays society and everyday life. The child's natural relation with the city is interrupted.

Over the years many professionals like philosophers, psychologists, architects, pedagogues and etc. became interested in the relation between young people and city where they live in order to establish new understanding of children's role in our society. The idea to include the city as part of the learning process is not new and has been known for a long time. Even in ancient Greece, Athenian pedagogues lead their students out of the physical boundaries of the school, introducing them the built environment and exploring different social interrelations and processes that happened in real life (Davis, 1960). Later on during the Enlightenment period in 18th century, in the context of changing social environment and growing citizens' participation, philosophers like John Locke and Jean-Jacques Rousseau stressed on the importance of shaping children minds early and developed the idea of relating education more with the living environment than with text books. In his book "Some thoughts concerning education" Locke criticizes the existing education curriculum and teaching, emphasizing on the importance of experience. He finds that learning has to be enjoyable and related to child's interests and inclinations. One of the most important parts of his theory about learning is related to the idea of play.

*If this were minded as it should, children might be permitted to weary themselves with play, and yet have time enough to learn what is suited to the capacity of each age. But no such thing is consider'd in the ordinary way of education, nor can it well be. That rough discipline of the rod is built upon other principles, has no attraction in it, regards not what humor children are in, nor looks after favorable seasons of inclination. And indeed it would be ridiculous, when compulsion and blows have rais'd an aversion in the child to his task, to expect he should freely of his*

*own accord leave his play, and with pleasure court the occasions of learning; whereas, were matters order'd right, learning anything they should be taught might be made as much a recreation to their play, as their play is to their learning.* (Locke, 1884, p. 27)

In his book “Emile, or on education” philosopher Jean-Jacques Rousseau (1762) continues Locke’s ideas for education developing his thoughts about strengthening child’s character and moral sense. The author examines ideas concerning relations between the individual and society and provides guidance for how to teach a boy to have a good citizenship. According to Rousseau the whole process of learning has to be in accordance with nature, giving the child an opportunity to explore and experiment. Except from nature, people can learn from other men, or from circumstances related to their personal experience and interest. The children should be taught according to their abilities enabling them to make mistakes and not protect them all the time. According to the author the education consists not in studies, in reading or writing, or in duties, but in well-chosen plays, ingenious recreations and well-directed experiments. Already in the 18th century, Rousseau developed the progressive idea of learning by doing through the surrounding environment, including material world on the one hand and human interrelations on the other –an idea which will be a starting point for the progressive movement which will rise a century later. The author believes that by strengthening both body and mind and developing all his senses the student will turn gradually in a self-confident man who doesn’t know everything that goes on in the world, but knows very well what he ought to do, and how to do it. According to the author one of the fundamental principle in all good education is not to teach the child knowledge, but to give him a love for it, and a good method of acquiring it when this love has grown stronger (Rousseau, 1889).

Over a century later, in the late 19th century the progressive education movement adopted part of the ideas developed during the Enlightenment period. One of the most prominent educational reformers and follower of the idea for experiential education is the philosopher John Dewey. In his book “Experience & Education” (Dewey, 1997a), Dewey makes comparison between traditional and progressive education, analysing the positive and negative sides of both. The imposition scheme from above and from the outside typical for the first one is opposed to the cultivation of individuality which characterise the second one. Static against dynamic and learning from abstract theories against learning through experience. According to the author “the subject - matter of traditional education consists of bodies of information and of skills that have been worked out in the past; therefore, the chief business of the school is to transmit them to the new generation” (Dewey, 1997b, p. 17). Dewey finds out that the main problem of this education is that the knowledge incorporated by adults in the textbooks doesn’t correspond to the experience and abilities of the young. The abstract principles are incomprehensible and the only way to become concrete is through their application. On the other way progressive education gives the students the freedom to experience and experiment. It is more connected with the changing world and the presence rather than the remote future and past. The author emphasises on the importance of the quality of the experience and its continuity. He recommends educators to consider the cultural, social and built environment, because they are also parts of the process of interaction which can change one’s personal experience.

In 1978 Colin Ward published “The child in the city”, a book that influenced the work of many professionals working in the field of Built Environment Education. It explores the relationship between children and their urban environment and examines different ways in which young people experience their surroundings. In his book Ward emphasizes on the capacity of children to adapt any environment to the purpose of playing, unconsciously learning from its architectural elements and social relations. The theme of the urban context is developed in the chapter “The city as resource” where Colin Ward writes:

*The city is in itself an environmental education, and can be used to provide one, whether we are thinking of learning through the city, learning about the city, learning to use the city, to control the city or to change the city.* (Ward, 1990a, p. 176)

Our urban environment can be studied in many aspects including the “hard city” of buildings, places and artefacts and the “soft city” of human contacts and activities. Ward advises teachers to use their local human resources in order to build up the autobiography of a place from the experiences of its inhabitants. In every neighbourhood there are old and retired people who will be happy to be interviewed by the children. Further on Colin Ward emphasis on the importance of children’s participation in shaping their surroundings because young people “learn the art and the technique of citizenship, not through admonitions or through lectures on civics, but from involvement in real issues” (Ward, 1990b, p. 158).

In the book “Spaces for children” there is a chapter “Children’s participation in planning and design: Theory, research and practice” (Hart, 2013a) written by Roger Hart. The author outlines the benefits of young people’s participation in environmental planning and design, investigating its psychological aspect. Roger Hart explains the social and psychological benefits of the constructive play with materials and its significance in human development. Through building, children come across

*The learning of adult roles; the opportunity to deal with emotional conflict; the discovery of physical processes and principles of spatial relationship; the ordering of the world as a means of establishing one’s place in it and sense of control over it and, perhaps most important of all, the development of a sense of environmental competence.* (Hart, 2013b, p. 223)

At the end of the chapter Hart concludes that the children have to be encouraged to participate in built environmental decision making because it is their democratic right and responsibility.

All of the investigated writings are related to the idea that learning through experience help children to obtain deeper and long-lasting understanding of nature of things and processes in their everyday life. The city is presented as an inexhaustible source of knowledge encouraging children’s curiosity and passion for study. By exploring and examining local built environment young people develop an awareness of space, time and change. They understand the relations between the individual and society and realize themselves as participants in different social and cultural processes. The role of play for child’s natural growth appears to be an important factor for all of the researched authors. They consider that learning has to be enjoyable and related to child’s interests and inclinations, criticizing the existing educational practices which are abstract and removed from everyday life. The necessity for urgent change in the school curriculum comes out as a prior task for all of the writers and the idea for implementing

a new innovated program related to social, cultural and built environment emerged. Based on the investigated theoretical research, mentioned above, it can be concluded that generally Built environment education:

- Puts the child in the centre of the educational process
- Supplements the existing curriculum with cross-disciplinary activities
- Helps for better understanding and practical application of traditional learning
- Includes city as a teaching resource
- Connects the already existing studies with the processes which influence our built environment
- Emphasizes on learning through playing, increasing young people`s interest and curiosity through positive and healthy experiences
- Respects children`s interests and experience
- utilizes diverse materials emphasizing on recycle ones

#### *Learning Objectives*

During the last annual meeting of the World Economic Forum in Davos (January 2016) a new report “The Future of Jobs” concerning the employment, skills and workforce strategy for the future was presented. According to this study the top three skills, workers will need in 2020, would be complex problem solving, critical thinking and creativity. Nurturing further these competences will help children`s realization in the future and can serve as a starting point for developing a new interdisciplinary teaching course concerning built environment which can be implemented in school curriculum, supporting the use of a diversity of approaches to learning. It can be summarised that the main objectives of the built environment education are:

- to increase students` awareness of the spaces they live in and their understanding of the relation between people`s activities and changes in our environment both natural and built
- to understand the relation between sustainable development and future quality of life, respecting traditional building techniques and materials within a cultural context
- to give children a possibility to exercise their sensitivity, imagination, taste and critical judgment
- to develop children`s skills for observing, analysing and problem-solving
- to develop children`s skills for working in a team and communicating
- to give students an opportunity to experiment with different techniques and real materials

## **2. Methodology. Lessons from the Bulgarian experience**

In Bulgarian National Primary School Curriculum architecture is introduced in art education (mainly history, composition, light, form and colour). Design education is a small part of the object “Lifestyle and technology”. According to State educational requirements for curriculum content this course is designed to build the foundations of technological literacy and competence of students as an essential element of their common culture. Students rediscover the manmade world, its relations with the environment, realize the power of science and technology and participate in it. By designing, constructing, modelling and manufacturing different products and technological systems children gradually become capable to operate effectively and creatively. However, the focus is put primarily on exploration of materials and making models using work instructions. At the same time teachers are not fully confident in their knowledge of specific terminology related to architectural education, because their training usually doesn’t include any courses in architecture. Another problem is the lack of funds for the purchase of various materials that are needed for the practical exercises.

The idea of introducing Built Environment Education in Bulgaria is connected with Henry Pluckrose, a primary head teacher and lead trainer of many programs in the UK. During the 1990`s he conducted several workshops with teachers and students in Bulgaria and was invited to write an article for Bulgarian magazine “Architecture”. There he presented the main topics in his Built environment program and gave examples from his personal practice. According Pluckrose, by exploring the city, children gradually understand that every “architectural intervention in the landscape is a mark of history” (Pluckrose, 1997, p. 20). It had to pass over a decade for these ideas to come into practice and be perceived in Bulgaria.

In 2011 Children Architectural Workshop (see: <http://archforchildren.com/>) was found, a non-profit organization meant to inspire and emotionally engage children in architecture-related activities. It is the first school in Bulgaria dedicated to architecture and urbanism that’s adapted especially for children and their parents. The team organizes a variety of architectural courses and after school architecture activities. They also participate in numerous cultural events in Bulgaria. In the last years the organization took part in various collaboration projects in different museums and schools working together with teachers and museum workers. For the period of their existence they worked with more than 4,000 children, developing projects like Architecture and children, Summer in the museum, Sofia through the children`s eyes, Nature, art and architecture summer school, History of architecture, Urban awareness and etc.

### ***2.1. Architecture and children, program in Sofia, Bulgaria***

In 2014 Children Architectural Workshop received Special mention in Institution category of Golden Cubes Awards, a competition conducted by UIA Architecture & Children working program. The international jury evaluated Bulgarian interdisciplinary program named “Architecture and children” which explores many aspects of architecture. This informal educational course is an extra-curriculum one which is held every Saturday (three groups with 15 children each) between October and June at the Union of Architects in Bulgaria, Sofia and is adapted for children between 5 and 12 years. The tutors of the project are two architects, 12 architectural students and one

artist whose role is to conduct and facilitate a discussion asking questions and adding information where is necessary. Supplementary materials like films, books, photos are provided in order to improve children`s understanding and to keep their interest. Every lesson starts with a short introduction of the theme concerning theory and explanation of the task. After that by participating in different hands-on activities children learn by doing individually or all together and understand the main natural principles by practice. In the last part of the lesson the students usually present their work before the others imagining fantastic stories related to the theme. Various materials like paper, cardboard, wood, clay, wire, earth, concrete, etc. are used in this course, emphasizing on recycle ones. The students in every group are usually from different schools and age which provokes new acquaintances and improve their social experience. Learning from each other is part of the process and usually the children take a leading part in definition of the problem at the beginning of each lesson. During the practical work the students are encouraged to help each other and experiment if the task allows. In all our exercises at the end we don`t rate the children`s creations but encourage their individual and team work focusing on the whole process and not on the final result. As a continuation of our main course at the end of the school year in June we organize architectural workshops outdoor which aim to improve children`s competences by creating real one to one scale projects. In these exercises the students have the possibility to practice their already obtained knowledge and skills in managing with real life situations and increase their awareness towards the built environment.

#### *Main topics*

The architectural course Architecture and Children is structured on ten basic topics which allow the creation of interdisciplinary program based on various themes in the area of art and science, developing a broader minded and progressive education system ultimately related to society and everyday life. This classification was influenced by UIA Working Program Architecture & Children Guidelines (UIA WP Architecture & Children, 2008) and is adapted to the specific of Bulgarian cultural and social context.

*Architecture and Environment:* The children investigate the relationship between the natural landscape and the architectural building, by exploring their surroundings. The aim is to develop student`s senses for perceiving built environment and to create initial skills for understanding simple maps and plans-read, interpret and use them for their orientation. Through city observation the students understand the relation between people`s activities and changes in our environment both natural and built. They also recognize the connection between sustainable development and future quality of life and investigate the possibilities for recycling and reuse of materials in the building of spaces to inhabit.

*Architecture and Sensitivity:* The students experience their environment and learn by observing with all their senses –sight, touch, hearing, smell and even taste. By exploring spaces in different ways the children improve their skills of eyes and develop visual memory, raise their awareness of sounds and recognize different sources, understand the relationship between smell and atmosphere of the place, exercise their sense of touch by examining different textures. The students notice the connection between materials, spaces and sounds and learn to connect visual images of different materials with their tactile surfaces. They also start to understand how the light and colour influence space perception and explore how architects use it in the design of their buildings.

*Architecture, Structure and Composition:* The students understand the nature as a main model which inspires the creation of various architectural forms and structures. They develop a sense of scale, rhythm, shape, balance and stability of three-dimensional compositions understanding the meaning of load-bearing structures and experiencing forces of compression and tension. The children also understand the concept of scale finding out the link between human proportions and building measures.

*Architecture and Function:* The children develop their awareness of functional requirements of activities housed in a building. They explore the major stages in forming habitable space by examining the transition from natural shelters to the current functional environment around us. By defining basic human's activities like housing, learning, working, relaxing, etc., the students learn to recognize different building types and understand how they reflect people's life style and culture.

*Architecture and Cultural Background:* The children understand building traditions and their formation in relation to specific cultural, social, climatic, geological, and political conditions. They create a positive attitude towards Bulgarian historical heritage and monuments thinking about national and cultural identity. The study of different cities throughout the world raises students' knowledge of foreign cultures and traditions.

*Architecture and History:* The students examine continuity and change in the structure and form of buildings and settlements. They examine the city as a space to accumulate and rethink historical and spatial experience. The children understand the interactions between different cultures during the years and begin to recognize cultural heritage as national treasure. Students explore relationship between old and new architecture, developing critical thinking and assessment.

*Architecture and Technology:* The students become interested in exploration of traditional and modern building constructions and techniques. They become familiar with different building materials, developing an awareness of the importance of their energy efficient and sustainable utilization. The children understand the relation between physical characteristics of the materials and how they influence the differences in building's form and scale.

*Architecture and Design:* The students become familiar with the task of an architectural concept, understanding the aim of plans, drawings and models as main architecture instruments. They recognize the members in the process of designing. The children examine the physical characteristics of space - size, shape, texture, proportion, scale, mass and colour and obtain basic skill in designing a simple plan and model.

*Architecture and Other Arts:* The children experience the integration of different art forms into an artistic whole that aesthetically organizes man's material and spiritual environment. They connect architecture with other visual and performing arts like sculpture, painting, music, dancing, theatre, film, etc. The students develop their sense of scale, proportion, rhythm and composition and acquire initial understanding of perspective.

*Architectural Workshop Outdoors:* The children participate in various outdoors activities and experiment with practical tasks creating real one to one scale models. By taking part in different city tours they learn to explore and analyse the local environment, developing their communication skills through discussions and exercise their opinion

and critical judgment. The students become capable in the process of design and develop their technical competencies in working with different materials and instruments.

## 2.2. Urban awareness project, Plovdiv, Bulgaria

Urban Awareness is a pilot project for architectural education in school that was conducted at St. Sofronii Vrachanski High School, Plovdiv, as part of the festival One Architecture Week (see <http://edno.bg/one-architecture-week-2016/festivalat>). In 2016 the issue of the festival was focused on the topic of citizen participation in the creation of the urban environment. In this context the project Urban Awareness aims to stimulate young people's sensitivity and critical view at their surroundings. The program was developed and tested by the "Children architectural workshop" and aims to broaden the scope of knowledge of small citizens of the city, focusing on the role of the urban environment as a learning tool. Developing awareness and desire for active citizenship is a process that must begin in early childhood. Examining closely their city, students form a sense of belonging, social responsibility, national identity and pride. The training involved two architects, one pedagogue and 18 students from 6th grade. The project was implemented in the period March-May 2016 during the second school term, and was structured in 10 weekly exercises with duration of two hours each.

### Main Topics

*Our city:* During the course the children investigated and analysed their district and school. They perceived the city as a living organism which was dependent on people's activities. The students started to distinguish the different types of buildings according to their function and tried to define possible types of human activities in them. They drew a mind map, giving examples from their neighbourhood. The children examined photos of three different cities, analysing the urban environment and discussed what kind of people live there and what is their social status. At the end they played a role game in which each student has a random role (child, retirement, driver, cyclist, a mother with a small child, builder, unemployed, etc.). Depending on their role the students put their requests for changes to the mayor and the chief architect of the city (in the role are the teacher and the architect) (see figure 1).



Figure 1. The students drew a mind map, giving examples from their neighbourhood  
Source: Elaborated by the author.

*From home to school:* The students investigated maps in different scales: the city, the neighbourhood, the schoolyard. They learned to use simple maps and plans by playing



the game Treasure hunt. They started to understand the basic signs and markings and finally could find their own apartment buildings on the map. They drew their route from home to school and discussed the reasons they choose it, places of interest, meeting a friend, fastest way etc. (see figure 2).

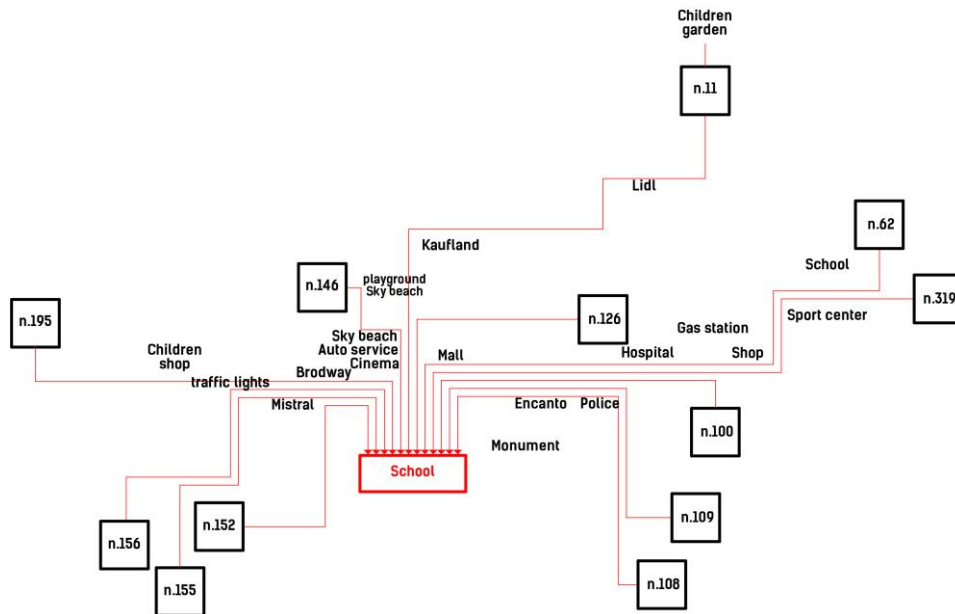


Figure 2. From home to school  
Source: Elaborated by the author.

*Making route:* The students started to understand the building traditions and their relation with the local culture, social, geographical and political context. Students explored examples of different buildings around the world and discussed their origin and the conditions that influenced them. The children walked around the neighbourhood and identified sites they like and those they do not like. At the end they created a tourist route of all their favourite places (see figure 3).

*Investigation:* Students explored the surrounding built environment with all their senses: vision, touch, hearing, smell and even taste. They defined different feelings and atmosphere of the surrounding spaces. The children examined the natural light in the classroom in various hours of the day and analyse its impact on the orientation of the rooms and furnishing. They worked in groups and created maps of senses - map of noises, light/shadow map of smells and more. At the end they analysed the finished cards and defined the pleasant and unpleasant places in the school.

*Dreams in school:* The students examined examples of various school buildings in the world, discussing what they liked. They thought about the architectural intervention that would improve their school environment. The children made collages on black and white photos of the facades of the school and its interior space adding flowers, greenery, additional elements, street furniture and more. They were introduced with the work of the architect and get acquainted with the complete process of design and construction. They understood the purpose of different drawings and models and became acquainted with the architectural drawings of the school (plan, section, elevation), learning the main

architectural elements. They explored different floors of the school adding lost doors, windows, columns and other missed elements on the plan (see figure 4).



Figure 3. Model of a route of children's favourite places in the district  
Source: Elaborated by Maria Dacheva.



Figure 4. Collage of a dream school made by student  
Source: Elaborated by the author.

*Making models:* On the base of their observations and analysis, finally the students decided to design and create a bench in the school yard by using Euro palettes, because there were no places for sitting there. The location was chosen carefully because their bench had to be protected from sun and rain. They made a research and examined different examples of this kind of furniture. The students created a model of Euro pallet

from cardboard in scale 1:10 and after that tried different three-dimensional structures and compositions of individual models. They thought about the relationship between human proportions and the furnishing that they used (see figure 5).

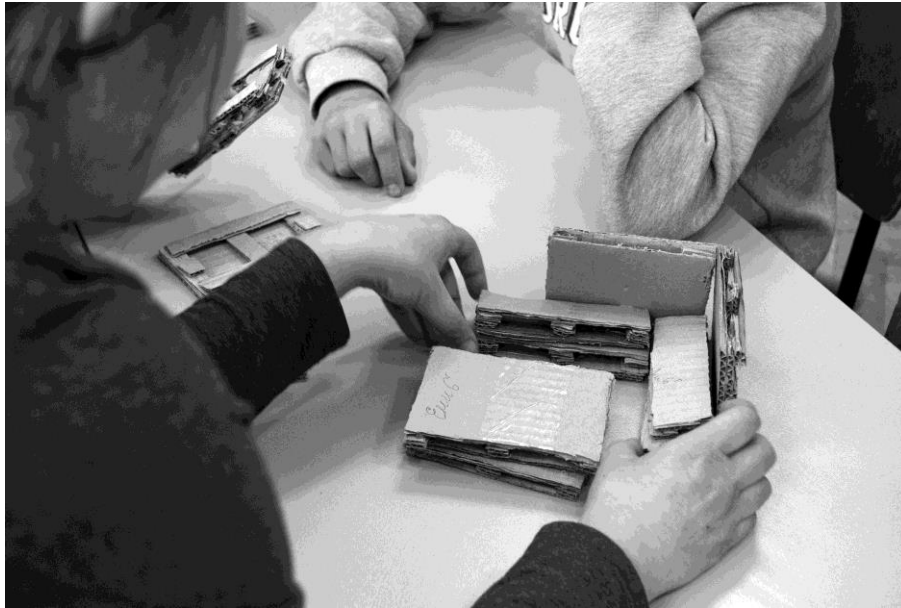


Figure 5. A model of a bench, made in 1:10 scale  
Source: Elaborated by Nina Toleva.

*One to one scale:* At the end of the project the students created one to one scale furniture and vertical garden made by recycled EUR-pallets. They developed their technical skills to work with different materials and instruments like saws, grinding machine, level, screwdriver and etc. The children could observe how this bench became a favourite stop for many other students. They were feeling responsible for the place and took care for it (see figure 6).



Figure 6. Students making one to one scale furniture, using EUR-pallets  
Source: Elaborated by Nina Toleva.



### **3. Results**

Observing children's development during the two courses it was noticed that their interest towards architecture was gradually increasing. It became clear that pupils were really excited experiencing their personal and familiar environment, feeling a sense of identity. They became curious about the relation between people's activities and the changes that occur with the surrounding neighbourhood areas and understood what sustainable environment was. Students' observations started to be more precise and they developed a sense towards different details in the built environment pretending being detectives or explorers. By participating in different hands on activities children improved their fine motor skills and became acquainted with the design process, developing sense of scale, shape and stability of three-dimensional compositions. They had been learning through playing without realizing that and were really excited to find similar topics in their school programs. During the last several workshops it became clear that students increased their self-confidence and social skills. By participating in individual or team activities, even some children who were very shy at the beginning, started to be more active and enthusiastic finding new friends in the group. At the end of the school year it was observed that children became more precise and patient in their work. Gradually they increased their competences and confidence in problem solving situations and visual expressions, revealing more freely their creative potential. They also became familiar with many specific architecture terms which were introduced to them before. Some of the students were really very surprised that they enjoyed playing with recycled materials more than with plastic toys and constructors from the shop. Constructing one to one scale structures and working with real building materials created a sense of pride and significance in the young people.

It can be concluded that the architectural course includes practical exercises and activities close to the interests and competencies of students, by which they:

- Consolidate and build upon already acquired knowledge, skills and attitudes in school.
- Build cross-curricular connections.
- Apply the learned in school in their everyday life.
- Became actively involved in the improvement of their environment.

### **4. Conclusions and future directions**

Nowadays the crisis of rapid urbanization needs urgent actions. During the years, adults' attention towards children gradually increases and the idea of introducing built environment to young people became a priority task for many city and country authorities. It is of a great importance that children find this kind of learning familiar and close to their former experience. They enjoy it. The investigation of different theoretical writings showed that the idea of introducing city as an educational resource is not new and could support the traditional school curriculum with a wide range of cross-discipline activities. Gradually in the year's people have developed their awareness towards the urban knowledge and understand its positive outcomes for children. The need to maximize the dissemination of this education puts its introduction in public schools where most children can benefit it regardless of their social, cultural or religious

affiliation. The suggested architectural program is designed to supplement the existing school curriculum in Bulgaria with cross-disciplinary activities including city as a teaching resource. It has been conducted in Sofia and Plovdiv and still has to be implemented in more schools in Bulgaria. The program was evaluated by the local municipality in Plovdiv and it is going to be tested in a Roma minority neighbourhood in the city (Stolipinovo) in order to improve the relationship between the school and the neighbourhood by bringing the children back to school and providing an alternative to the static theoretical classroom activities. This is the beginning in the long process of spreading Built Environment Education in Bulgaria and can serve as basis for future investigations. Some of the following activities include the creation of a network of teachers, schools and architects, organization of teachers' training courses and developing educational printed materials. Nowadays it is important people to understand that the future quality of the environment we inhabit will be defined by our children, and their ability to make important choices will depend on the skills and knowledge they gained during their education. Because as Roger Hart writes "democratic responsibility can be acquired only through practice and involvement. It does not arise suddenly in adulthood through simple maturation; it must be fostered directly from an early age" (Hart, 2013, p. 217).

## References

- Davis, W. S. (1960). *A day in old Athens: A picture of Athenian life*. New York, NY: Biblio & Tannen Publishers.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Hart, R. (2013). Children's participation in planning and design: Theory, research and practice. In C. S. Weinstein & T. G. Davis (Eds.), *Spaces for children: The built environment and child development* (pp. 217-239). London: Springer Science & Business Media.
- Locke, J. (1884). *Some thoughts concerning education*. London: C. J. Clay, M.A. and Son, Cambridge University Press Warehouse.
- Pluckrose, H. (1997). Built environment education. *Architecture Magazine*, 2, 1-2.
- Rousseau, J. J. (1889). *Emile; or, concerning education, extracts*. Boston, MA: D.C. Heath & Company.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emile, or on education*. Paris: Dent & Sons
- UIA Architecture & Children Work Program. (2008). *Built environment education guidelines*. Retrieved from [http://media.wix.com/ugd/578646\\_c93a3d1c37fa4ccb95b780271d7140f4.pdf](http://media.wix.com/ugd/578646_c93a3d1c37fa4ccb95b780271d7140f4.pdf)
- Ward, C. (1990). *The child in the city*. London: Bedford Square Press.

## Brief CV of the author

### Magdalena Polinova Rajeva

Master Degree in Architecture from the University of Architecture, Civil Engineering and Geodesy in Sofia in 2001. She runs her own architectural studio "ArchPoint" in Sofia. In 2011 she co-founded the Children Architectural Workshop, a non-profit organization, meant to inspire and emotionally engage children in architecture-derived

activities. Thousands of students and participation in numerous cultural events has drawn the attention of the UIA Golden Cube Awards to their unique interdisciplinary approach and in 2014, the international jury awarded them with a Special mention for the project Architecture and Children. Representative of the Union of Architects in Bulgaria in the UIA working program “Architecture and Children” since 2014. ORCID ID 0000-0001-6010-7246. Email: m.rajeva@gmail.com

## Sistema Lupo, un Método Educativo desde la Arquitectura. Pensar y Aprender Haciendo

### Sistema Lupo, an Educational Method from Architecture. Thinking and Learning by Doing

### Sistema Lupo, um Método Educativo a partir da Arquitetura. Pensar e Aprender Fazendo

Fermín González Blanco \*

Ie University | Universidad Internacional

Sistema Lupo es un método didáctico nacido desde la arquitectura. Se sintetizan en este texto las metodologías y fuentes seguidas que configuran una filosofía híbrida donde se entremezclan el constructivismo social, el objetivismo e incluso el materialismo filosófico. Lupo es pensar y hacer, es *learning by doing*, es teoría y práctica, es pensar con las manos. Una experiencia pedagógica activa basada en el acto constructivo y mental, donde los bloques de construcción de diferentes materiales y tamaños constituyen una herramienta fundamental sobre la que tejer una red de conocimientos y experiencias que nos hacen viajar desde el objeto a la ciudad, desde la vanguardia a la tradición, desde lo abstracto a lo figurativo.

**Descriptores:** Arquitectura, Juego educativo, Juguete educativo, Dinámica de grupo, Transferencia de conocimientos.

Sistema Lupo is a didactic method born from architecture. In this text are synthesized the methodologies and sources followed. Together they form a hybrid philosophy, where social constructivism, objectivism and even philosophical materialism are intermingled. Lupo is to think and to do, it is learning by doing, it is thinking with hands. It is an active pedagogical experience based on the constructive and mental act where building blocks of different materials and sizes constitute a fundamental tool on which a network of knowledge and experiences, that can make us travel from the object to the city, from the avant-garde to tradition or from abstraction to figuration.

**Keywords:** Architecture, Educational game, Educational toy, Group dynamics, Knowledge transfer.

O Sistema Lupo é um método didático nascido na Arquitetura. Neste artigo são sintetizadas as metodologias e as fontes que foram seguidas para criar uma metodologia híbrida em que se mistura o construtivismo social, o objetivismo com o materialismo filosófico. Lupo é pensar e fazer, *learnign by doing*, é teoria e prática, é pensar com as mãos. Uma experiência pedagógica activa baseada no acto construtor e mental onde os blocos de construções de diferentes materiais e tamanhos constituem uma ferramenta fundamental sobre a qual tecer uma rede de conhecimento e experiências que fazem viajar do objecto até a cidade, da vanguarda até à tradição, do abstracto ao figurativo

**Palavras-chave:** Arquitectura, Jogo educativo, Brinquedo educativo, Dinâmica de grupo, Transferência de conhecimento.

---

\*Contacto: correo@ferminblanco.com



*Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí. (Confucio, 551 a. C. - 479 a. C.)*

## Introducción

La libertad personal, la fuerza del individuo frente a la sociedad, la teoría y la práctica, la investigación, el juego, la colaboración, el proyecto, la seriación, etc. Todos estos conceptos han servido para guiar un proyecto de investigación, de búsqueda y acción que bajo el común nombre de Sistema Lupo ha desarrollado numerosos talleres, productos, y experiencias donde arquitectura y educación han estado siempre presentes pero abiertos a muchas otras expresiones de arte y conocimiento.

Tratando de contribuir en este número de educación y justicia social, el artículo repasa todo el proceso seguido hasta el momento actual. Analiza el desarrollo metodológico del proyecto desde su aplicación inicial a su transformación en método generalizable gracias a la colaboración con otros centros y equipos. Se analizan las conclusiones parciales de cada una de estas fases y finalmente se incluyen unos ejemplos que influyen en la filosofía del proyecto. Son fuentes diversas procedentes de la arquitectura, el arte, el pensamiento o la industria que abastecen el proyecto nutriéndolo de contenido teórico y práctico.

Fruto de toda la experiencia también se han obtenido unas conclusiones comunes desde el punto de vista del usuario pero también unas conclusiones internas que afectan al propio equipo, ¿habrá otra forma de enseñar sino es aprendiendo al mismo tiempo?

## 1. La protohistoria. La génesis de Sistema Lupo

Serán varias las causas que de modo simultáneo deriven en el inicio de esta investigación y que condicionen su orientación y posterior desarrollo.

Fisac Huesos VariOs<sup>1</sup> fue una exposición homenaje al arquitecto manchego Miguel Fisac que desde 2007 recorre gran parte de la geografía nacional divulgando los valores de la arquitectura y la ingeniería, también del patrimonio contemporáneo y del trabajo interdisciplinar. Su paso por diferentes museos genera el encargo de desarrollar una didáctica para niños que muestre estos valores. Paralelamente la candidatura impulsada desde el ayuntamiento de A Coruña para la inclusión de la torre de Hércules en el listado de obras Patrimonio de la Humanidad ofrecerá la posibilidad de desarrollar una serie de proyectos de carácter didáctico donde la seriación, la actividad manipulativa de bloques (primero eran cajas de marisco) y el trabajo en equipo derivará en Sistema Lupo.

Huesos VariOs constituye la fase divulgativa de la tesis doctoral “Los huesos de Fisac, la búsqueda de la pieza ideal<sup>2</sup>”. El núcleo de esta investigación se centra en el metódico trabajo realizado por el arquitecto Miguel Fisac en el campo de la industrialización. Durante toda su trayectoria profesional Fisac proyectó, fabricó e incluso trató de

---

<sup>1</sup> Mas información de la exposición comisariada por Fermín Blanco en la web [http://ferminblanco.com/web/?page\\_id=221](http://ferminblanco.com/web/?page_id=221) A esta exposición se suman otras investigaciones en el campo de los procesos comunitarios Arquitectura EnTera [http://ferminblanco.com/web/?page\\_id=366](http://ferminblanco.com/web/?page_id=366) y Penamoa el silencio del que sabe. [http://ferminblanco.com/web/?page\\_id=418](http://ferminblanco.com/web/?page_id=418)

<sup>2</sup> La tesis fue defendida en la Universidad Politécnica de Madrid en 2010 y a continuación fue premiada en la VIII Bienal Internacional de Arquitecturas (2010/11).

introducir en el mercado una serie de piezas de hormigón con secciones huecas, que denominó “huesos” y que pretendían resolver todos los condicionantes de la construcción en una solución única. Para ello, Fisac desbordó los límites de su profesión y recurrió a técnicas propias de la ingeniería. Se salió de la academia para introducirse en el mercado y cultivó una presencia social en prensa para divulgar sus ideas sobre la arquitectura y su compromiso con la sociedad.

Gran parte de la experiencia que se muestra en este artículo no es sino el intento de aplicar algunos de estos principios en un proyecto aparentemente alejado del mundo de la arquitectura industrializada pero que mantiene un hilo conductor de esta historia. La arquitectura, la sociedad, la teoría y la práctica, la acción. También el trabajo en equipo y la creatividad siempre asociada a nuestra profesión (figura 1).



Figura 1. Taller explicativo de la construcción de puentes a partir de dovelas y técnicas de hormigón postesado dentro de la exposición Fisac HuesOs Varios. Museo Patio Herreriano. Valladolid (2008)

Fuente: Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Rk0wbsa33EY>.

Superada esta fase inicial comenzaría la investigación postdoctoral, para ello se decide establecer una metodología de acción y crear un material propio de apoyo que terminaría por ser el gran referente del trabajo, la parte más visual. Un sistema constructivo basado en bloques con siete formas todos de igual espesor y proporcionales entre sí de modo que permitan múltiples aparejos y combinaciones. Se diseñó un modo de unión que permita compresiones y tracciones a través de unas geometrías propias de la ebanistería como son las colas de milano y se apostó por dar continuidad al EPS como material, por sus cualidades de ligereza, economía y por tratarse de un material inocuo apto incluso para un uso alimentario.

Las geometrías elegidas se estudiaron para permitir cierto grado de figuración en las construcciones, esto se logra fundamentalmente gracias a las tres piezas curvas. De modo paralelo se tramita la patente con fines de autoprotección pues parecía razonable que el invento ya existiera y pudiera generar algún problema de derechos finalmente no ha surgido problema alguno en ese sentido<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>Sistema Lupo está protegido bajo la patente Nacional 200902060 Juguete de construcción desmontable a partir de bloques ligeros de gran tamaño y procedimiento para su fabricación. Parte de sus versiones están en abierto bajo licencias creative commons y algunas aplicaciones como lupo virtual es descargable libremente desde la web [www.sistemalupo.com](http://www.sistemalupo.com)

## 2. Trabajar trasgrediendo los límites metodológicos

Definido el material y los objetivos se realizan las primeras aproximaciones metodológicas. Esto supondrá un proceso de mejora y perfeccionamiento continuo que aún hoy continúa abierto. Es esta fase la que mejor define lo heterodoxo de la aproximación epistemológica.

Más allá de todas las cualidades y capacidades que posee la arquitectura como disciplina, están los intentos por generar momentos, experiencias que proporcionen las condiciones óptimas para el desarrollo personal y creativo. No se trata de generar dogmas pero tampoco admitir el todo vale, decía el filósofo Gustavo Bueno que pensar es pensar contra alguien, y tal vez algo de esto existe también en la educación, cuando se plantea una metodología no quiere decirse que sea la única posibilidad pero evidentemente se niega alguna.

Sistema Lupo no ha tratado de negar abiertamente ninguna metodología ni estrategia pero sí se ha alineado con los métodos activos, experimentales, con el trabajo en equipo, con el *learning by doing* (Dewey, 1907), con la investigación como arma educativa... Esto deriva en una serie de influencias cruzadas que hacen difícil circunscribir el proyecto a una única línea de pensamiento. En ocasiones las referencias son incluso contradictorias. Se estudian las comunidades y también la fuerza del individualismo como arma de desarrollo de las sociedades al más estilo objetivista de Ayn Rand (2005). Se apuesta en ocasiones por el denostado modelo de clase magistral, se han utilizado métodos tan antiguos como los bloques de construcción y materiales ancestrales como la madera sin tratar o el barro pero eso no ha impedido desarrollar aplicaciones en soporte digital, ni el apoyo en aplicaciones web, en películas o en dibujos animados, prácticamente todos los medios son válidos o al menos útiles.

Se han estudiado los métodos educativos clásicos (Pestalozzi, 2009) y también los "modernos" y de modo crítico se advierten sus virtudes y tanto en unos como en otros una recurrente tendencia (salvo honrosas excepciones) a la creación de élites culturales y por supuesto económicas. Las bases educativas pertenecen a una tradición más que asentada. Pestalozzi, Piaget, Montessori, Vygotsky, Freire, Waldorf, Gardner, Malaguzzi... cada uno con sus peculiaridades han puesto en práctica, han escrito y han abierto caminos.

Cómo ejercer este magisterio con los condicionantes de nuestra época es el cometido de nuestra generación, como docentes, como padres, o simplemente como ciudadanos.

## 3. ¿Por qué trabajar desde la arquitectura?

Sistema Lupo propone una didáctica basada en el proyecto. Análisis teórico, aproximación experimental y conclusiones. Para experimentar este proceso mental enriquecido con la experiencia del trabajo colaborativo la metodología se apoya en el tradicional juego de bloques. A partir de esta herramienta se generan retos y desafíos al participante tratando de generar o mantener una motivación que sirva de estímulo al acto educativo. Esta fase incluye por supuesto el juego (Huizinga, 2012; Sutton-Smith, 1997).

Esta metodología de proyecto y ejecución es inherente a la tradicional manera con que la arquitectura ha sistematizado su educación ya sea de manera experimental o a través de

modelos. Por eso resulta tan natural su aplicación en la educación y tal vez en parte por este motivo es cada vez mayor la presencia de equipos de arquitectos en procesos educativos (Encinas Hernández, 2015).

Trabajar por proyectos, *design thinking*, analizar para prototipar una idea en corto periodo de tiempo es algo que los estudiantes de arquitectura hacen desde primer curso.

Esto se traduce en hablar teóricamente sobre el tema a tratar, mostrar ejemplos, debatir y plantear un reto con un componente creativo.

Se trabaja con diferentes niveles de dificultad y acompañamiento desde fases completamente guiadas (siguiendo planos), o partes creativas donde el participante proyecta una solución al “problema/reto” planeado.

Y todo ello dentro de una dinámica que hoy llamaríamos “gamificada” donde el juego es el aglutinante de todas las partes, donde el deseado “aprender jugando” (Caillois, 2001) nace de manera casi natural. Todo ello es propio de la arquitectura y resulta atractivo para el participante, no se está inventando nada nuevo, cualquier escuela de arquitectura ha utilizado esta metodología (tal vez excluyendo el juego) desde antiguo.

A todo lo anteriormente comentado se suma el gran abanico de conocimientos que abarca la arquitectura desde la técnica al arte pasando por el planeamiento urbano y territorial o el diseño por citar los más reconocibles. Esto dota a la profesión de una especial predisposición teórica para la convivencia con otras disciplinas. Si bien la integración con otros campos no es algo especialmente fomentado en las escuelas de arquitectura la cruda realidad del mercado laboral hace patente estas potencialidades (figura 2).

### **3.1. Del proyecto al método. Puesta en práctica (2008-2016)**

Sistema Lupo surge desde el ámbito museístico, y su aplicación como tal se desarrollará en la Fundación Luis Seoane de A Coruña, primero a través de talleres vinculados al contenido de las citadas exposiciones de arquitectura, diseño y tecnología y posteriormente en formato de cursos anuales que se denominan Nenoarquitectura.

El equipo cuenta con un perfil de monitores especializados que enriquecen la didáctica, salvo excepciones son arquitectos titulados con master en educación y licenciados en educación y en Bellas Artes con experiencia en didáctica de museos (figura 2).

En la primera edición (2008) se inician los talleres con un único grupo de 8-12 años de edad, el segundo y tercer año dos grupos de 6-9 años y 10-12 años y finalmente el cuarto año tres grupos de 4-5 años, 6-9 años y 10-12 años. Los talleres se distribuyen finalmente en 3 trimestres de 10 sesiones de dos horas y media de duración y con niños desde 4 a 12 años divididos en tres grupos; Tropieza (4-5), Empieza(6-9) y Despieza (10-12), con grupos de 12-15 niños cada sábado en el centro con un monitor por grupo.

Fruto de la experiencia se modifican dinámicas y se crean protocolos algunos de los cuales siguen en permanente evolución. Se generan de modo progresivo más de 200 retos en formato ficha descargable y el material necesario se sistematiza en cajas de 65 bloques. Es una didáctica experiencial, los niños nunca se llevan nada físico a casa, terminado el taller la construcción se desmonta y vuelve a su caja haciéndose ellos partícipes de la recogida como parte del taller. La experiencia vivida les acompaña en su viaje de vuelta. Sólo al final de cada trimestre se llevan un pequeño cuaderno de obra en

el que se reflejan los trabajos, apuntes, y reflexiones sobre el tema tratado en cada jornada.



Figura 2. Taller sobre movilidad urbana. Secuencia metodológica de un taller sobre arte y diseño basado en la Vespa, icono del diseño industrial

Nota: La secuencia muestra la construcción guiada siguiendo planos de un modelo clásico de Vespa, el desmontaje y proyecto de un nuevo medio de transporte, obteniendo como resultado el prototipo Flash-gaviota un vehículo anfibio (tierra, mar y aire).

Fuente: Recuperado de la Exposición Fundación Torrente Ballester (2016).

Como primeras conclusiones de los primeros cursos de Nenoarquitectura se observa:

- Que se genera una adhesión al proyecto por parte de niños y familias. Estas iniciativas en ámbitos no reglados no son viables si no existen matrículas. El centro mantiene y refuerza la presencia de los cursos creando el tercer grupo y abriendo Nenoarquitectura al contacto con los artistas y las obras de la programación anual lo que supone un enriquecimiento del proyecto.
- Los niños no pertenecen al mismo ámbito, proceden de diferentes barrios y colegios. Muy pocos proceden del entorno más inmediato del museo (ciudad vieja), casi todos se desplazan en vehículo particular cada sábado hasta los talleres, incluso hay casos de desplazamientos de más de 125 km lo cual para la geografía gallega es una distancia considerable. La sensación de no repetición, de enfrentarse al reto, a la investigación, al juego... convierten el taller en un reclamo para el niño.

El conocimiento de su ciudad y entorno inmediato es reducido aunque si son conocedores de los hitos patrimoniales.

1. Existe un público objetivo para este tipo de talleres que parte de la iniciativa familiar, un alto porcentaje de padres pertenecen al ámbito educativo o artístico.
2. La actividad constructiva requiere un proceso de concentración que no debe exceder los 30-40 minutos y debe alternarse con sesiones de debate o participación.
3. El uso de materiales monocromos favorece la visión conjunta de la construcción final. Se han hecho pruebas coloreando los bloques y aunque en un principio genera un efecto positivo la construcción genera un rechazo por parte del niño que no ocurre con el monocromo. Esto es aplicable a los bloques de gran escala.

4. El trabajo con bloques de diferentes tamaños (manteniendo la relación de escala) favorece la aproximación individual o en pequeños grupos al reto previo a la fase de trabajo en grupo. La riqueza de participación e intercambio de ideas de grupos reducidos entre dos o tres integrantes es fundamental antes de encarar la gran construcción.
5. Se observa un buen funcionamiento de las sesiones grupales en las que los participantes asimilan unos roles diferentes a los que muestran en sus grupos originales. También la ruptura con la rutina al no seguir las sesiones casi nunca la misma estructura e incluso realizarla en diferentes espacios del museo.

A partir de esta primera experiencia el proyecto de investigación se convierte en método a raíz de la posibilidad de colaboración con otros centros y equipos por toda la geografía peninsular. Las estrategias serán diferentes, flexibles<sup>4</sup> en función de los centros receptores del material (Habraken, 1999).

La cuestión es cómo transferir la experiencia del equipo a un tercero de modo ordenado y claro. Generalmente se opta por las sesiones de formación aunque esta fase dependerá en gran medida del centro receptor. En este punto entran en juego diferentes circunstancias. Por un lado se abre una línea ligada al “producto”, la posibilidad de industrializar los bloques y también en parte la didáctica. Cómo colaborar con diferentes equipos educativos, qué aportar en cada caso. A los retos anteriormente citados se suma la estimulante tarea de entrar en el ámbito doméstico desde la industria y la educación. En un intento por democratizar la arquitectura y todos los valores que transmite y ante una situación de cambio tanto tecnológico como institucional y social, se decide apostar por un planteamiento flexible multiplataforma manteniendo las siete geometrías, extendiendo los bloques al mundo virtual, cambiando los bloques de tamaño, de material, experimentando con bloques comestibles, autoconstruibles, editables, transformables, etc... Y convertir el proyecto en algo útil para las diferentes realidades educativas que podemos encontrarnos y las que aún están por descubrir.

Esto ha llevado a colaborar con entidades muy diversas, con universidades públicas y privadas, con franquicias de las llamadas de “bajo costo”, con administraciones, con fundaciones, con museos y también con colegios... Pasados 8 años y fruto de este trabajo más de 50.000 niños han participado de estas propuestas.

Las conclusiones parciales (figura 4) que se obtiene de esta fase pueden resumirse en:

- La implicación del docente, tallerista o responsable es parte fundamental del proceso. Como es bien sabido la figura del educador es clave en la mediación y aplicación de cualquier sistema. La aparición en momentos concretos de la figura del especialista o la figura invitada también es importante.
- Los colegios que trabajan por proyectos aceptan estas metodologías con mayor facilidad y generalmente como refuerzo de algunas sesiones o temáticas dentro del currículum general del curso.

---

<sup>4</sup> La flexibilización del método y su aplicación se basará en parte en las lógicas expuestas por Habraken (1999) sobre la creación de soportes base que sean manipulables y adaptables según las necesidades y abiertas a la participación del usuario.



Figura 3. Imágenes de talleres realizados con diferentes materiales y en diferentes centros. De izquierda a derecha: patrimonio contemporáneo (Escuela de Arquitectura de Donostia. Homenaje a Peña Ganchegui), Construcciones submarinas (Aquarium Finisterrae, A Coruña). patrimonio histórico (Zamora Románica), Dos en uno (CGAC y Museo do Pobo Galego, Santiago de Compostela), Semana de la Rehabilitación (Ateneo Comercial de Porto), Talleres de Nenoarquitectura (Fundación Luis Seoane), Proyecto Acueducto Mutante (Segovia), Calle Museo ( Museo Nacional de Escultura, Valladolid), Frio Estudio del desastre (LABoral Centro de Arte, Gijón), Lo profundo es el aire( Museo Chillida Leku, Hernani), Yin yang Tulipwood (Casa de los Picos, Segovia), construcción con tierra (Fundación Cerezales, León)

Fuente: Elaboración propia.

- En aquellos centros más impermeables a recibir una metodología integrada en el currículum, la aplicación de Sistema Lupo se circunscribe al área de conocimiento o curso del profesor implicado o al devaluado mundo de las actividades extraescolares.
- Los ciclos más receptivos para estos cursos son los de educación infantil y primaria.
- Los museos y centros cívicos vinculan generalmente su uso a la arquitectura propiamente dicha, en el caso de centros de arte contemporáneo también al autor. (ver proyecto MIESe+). Sin embargo se

han desarrollado aplicaciones en campos completamente alejados de la arquitectura como el coaching, la improvisación, o la toma de decisión en fatiga dentro del ámbito deportivo...

- La ficha/reto que constituye la parte guiada de un taller es utilizada fundamentalmente como medio de acercamiento al juego, los códigos de color y la sistematización de las fichas ayudan tanto al participante como al monitor y son demandadas fundamentalmente cuando el monitor no es arquitecto.
- Las posibilidades de aparejo y sus geometrías hacen que el sistema se adapte a múltiples formas, la posibilidad de construir los iconos o símbolos de cada localidad o barrio aumenta las sinergias con la comunidad local. Todas estas creaciones generalmente terminan en un gran dossier del que todos pueden abastecerse fomentando el efecto red. La catedral de Oporto termina por ser una catedral medieval en el dossier general que puede ser utilizada en Burgos dentro de una didáctica sobre arquitectura medieval, lo mismo en las murallas de Lugo o los acueductos de Tarragona o Segovia, por no hablar de las pirámides que viajan de Egipto a México y de las clases de historia a las de geometría.
- Las redes sociales ayudan en la recogida del *feedback*, parte de los retos propuestos proceden del uso creativo de los propios niños y los diferentes centros retroalimentan con sus propuestas la didáctica.

Al tiempo que el equipo avanza y se pulen las metodologías han ido apareciendo otras circunstancias que de un modo u otro afectan a la toma de decisiones. Fundamentalmente temas relacionados con la producción de materiales, con la distribución, con los sponsors y con la autogestión económica del proyecto.

Cada vez que se ha tomado una decisión vinculante y estructural podemos decir se ha hecho siguiendo una ética de producción evitando generar precariedad en un campo ya de por sí precarizado hasta extremos inconcebibles.

Los productos están controlados en toda la cadena de producción y se fabrican desde la Península Ibérica a través de fabricantes locales tratando de generar beneficios en las comunidades de origen. Se siguen medios pseudoartesanales incluso cuando la fabricación se sistematiza y todo proyecto que pasa a nivel de producto es certificado por los laboratorios correspondientes. En este sentido se entiende como fundamental el texto con los consejos para el diseño del juguete (Munari, 2013) en el que se enuncia en varios de sus puntos la necesidad de colaboración con profesionales expertos en procesos industriales, en psicología, en pedagogía y en didáctica durante el proceso de diseño del juguete. Desde Sistema Lupo se trabaja en la ampliación y adaptación de este listado, introduciendo al niño en el proceso de diseño y fabricación de las propias piezas, colaborando con artistas en los talleres vinculados a los museos o profesionalizando la etapa posterior del juego y el taller en la que siempre existe contenido didáctico vinculado a la actividad constructiva. Se entiende el trabajo de una forma profesional en la que por supuesto nadie trabaja sin estar asegurado, son comentarios inocentes pero que cabe resaltar pues la falta de profesionalidad en el sector es más que preocupante y el abuso del apoyo en estudiantes no remunerados o el voluntariado es una constante



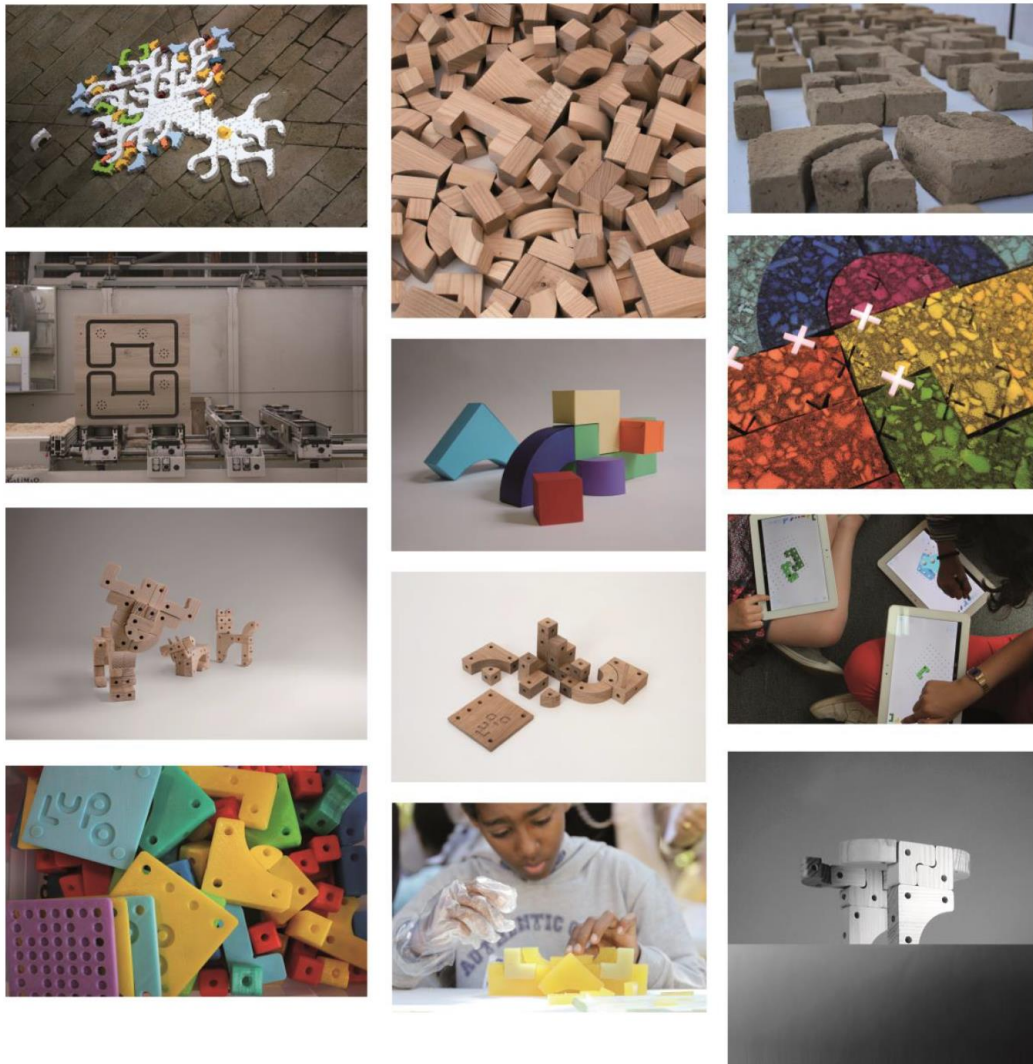


Figura 4. Imágenes de diferentes productos algunos de ellos experimentales, donde se trabaja con las posibilidades de materiales y técnicas de fabricación diferentes, algunas de las cuales incluyen al participante como generador del producto. Super Lupo, Eco Lupo, Lupo Plot, Lupo virtual, Lupo ñam...

Fuente: Elaboración propia.

Con ánimo de que este texto sirva de ayuda tanto a quienes se dedican al diseño de herramientas o métodos educativos como para aquellos que estén involucrados en la comunidad educativa o simplemente en el desarrollo de productos para este ámbito, el resto del artículo constituye un listado analítico de experiencias didácticas que por un lado han servido de referencia y por otro lado han enriquecido al equipo asentando el método. Por este motivo esta parte está dedicada tanto a las conclusiones extraídas de la puesta en práctica del proyecto referidas al usuario final como a las experiencias que nos han enriquecido al equipo en este viaje desde la arquitectura a la educación.

*...Es bien sabido que cada uno se mueve como si tuviese dentro una (o más de una) teoría. Esto también es verdad para los educadores: sean conscientes o no, ellos piensan y actúan siguiendo teorías personales que deducen de historias que, en ocasiones, son difíciles de reconocer. El problema es cómo asociar esa teoría con la*

*educación de los niños, con las prácticas relacionales y con las normas del trabajo...*  
(Malaguzzi, 2011, p. 83)

### **3.2. La universalidad de la baja tecnología y el anonimato. Un caso práctico: el ayatori**

Ayatori, juego de hilos, *cat's craddel*, *sokatxo*, juego de la pita, figuras de cuerda... Diferentes nombres desde diferentes lugares nos remiten a este juego. La potencia del juego deriva de la simplicidad del material necesario, una simple cuerda atada en sus extremos y de la técnica que admite diferentes grados de dificultad y posibilidades. A esto se suma la dificultad añadida de no poder ser jugado por un único jugador sino que la dinámica es por parejas (figura 5).

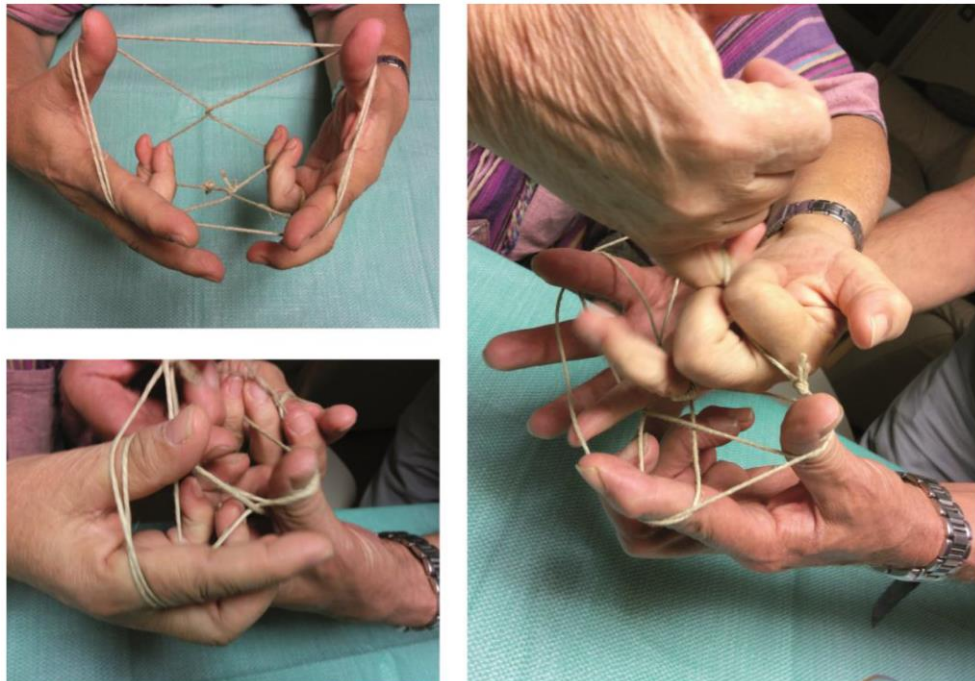


Figura 5. El ayatori no entiende de edad, pareja de primos rememorando las geometrías de los hilos sesenta años después

Fuente: Elaboración propia.

Las cuerdas pasan de estructuras planas a tridimensionales a través de la posición de los apoyos en dedos extremos. Estos juegos generan destrezas manuales, estimulan la psicomotricidad fina, y también la visión espacial a través de las estructuras bi o tridimensionales obtenidas. Destacan por la simplicidad de medios y sus múltiples posibilidades. No suelen acompañarse de libros de instrucciones ni manuales y sin embargo sus posibilidades han pasado de generación en generación a través de la tradición oral y visual. Por supuesto su origen es desconocido y se hunde en el principio de la historia y sin embargo aún hoy funciona.

Estas propiedades básicas constituyen un referente en Sistema Lupo, se ha tratado desde el principio de generar estructuras con un grado de complejidad tal que no puedan ser acometidas por un único participante forzando la colaboración desde la propuesta del reto. Por otro lado también se utilizan las técnicas de la simetría o doble simetría y los grupos para favorecer la creación de sub equipos, parejas o tríos dentro del equipo

general de montaje. Todo ello dentro de una lógica de trabajo en equipo. El reto del fórmula uno que figura en la documentación de la patente pretende reproducir el espíritu de la escudería con sub equipos haciendo ruedas, chasis y motor más que la gloria del piloto como héroe solitario.

### 3.3. La repetición, las variantes y el infinito

Cualquier proyecto es una oportunidad, cualquier detalle puede ser un buen momento para desarrollar tu yo creativo así lo demuestran casos como el de la piedra laberíntica de Silo. En la asturiana localidad de Santianes de Pravia, se encuentra una joya del arte pre-románico o arte Asturiano, la iglesia de Santianes es la más antigua dentro de este estilo y abre un nuevo modo de entender la arquitectura medieval en Europa. Son numerosas las influencias que este estilo genera en Lupo, el uso del módulo a partir del pie carolingio o sus variantes geométricas y volumétricas. Sin embargo en este caso destacamos una pequeña placa conmemorativa que ha generado gran cantidad de literatura, una enigmática piedra fruto de la habilidad y genialidad de algún cantero de la época (s. IX). La conocida como piedra laberíntica de Silo es una caliza donde han sido grabadas una serie de letras ordenadas según una trama de 19 columnas y 15 filas que reproducen la frase *Silo princeps fecit* (lo hizo el príncipe Silo) el juego que plantea, consiste en comenzar la lectura desde la S central y tratar de leer con la única condición de que la lectura se haga hacia el exterior de la trama pudiendo girar el sentido de la lectura en cualquier punto. Diferentes estudios han tratado de averiguar las múltiples combinatorias a que da lugar este simple juego (figura 6).

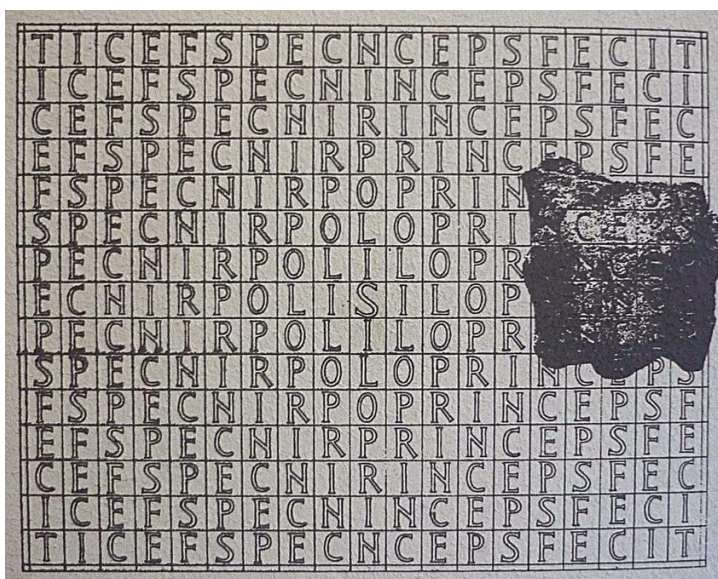


Figura 6. Reconstrucción de la piedra laberíntica original a partir del fragmento encontrado en la restauración de 1975 según F. Diego Santos. Su disposición permitía múltiples lecturas de la frase básica, a partir de una S central girando en cualquier letra siempre hacia el exterior: *Silo princeps fecit*

Fuente: Elaboración propia.

Un acto común como es la firma de la obra puede terminar por convertirse en un auténtico acto artístico e intelectual. Con su realización el cantero demostró mucho más que sus habilidades manuales en el trabajo de la piedra.

### 3.4. Esther Ferrer y la búsqueda del infinito

La dicotomía entre el individuo y la sociedad, lo personal y lo comunitario, o entre la unidad y el infinito, ha influido en la obra de diferentes artistas, en este sentido la obra de Esther Ferrer ha sido un referente. Su obra es íntima completamente personal y sin embargo sus aportaciones en el mundo del arte son estimulantes y dan muestra de esa importancia del individuo en la sociedad (figura 7).

Unido a esta obsesión por agotar un recorrido investigador en el caso de Ferrer es destacable también el formato de performance en que ha desarrollado gran parte de su obra, lo que supone un juego abierto a los acontecimientos, un proceso. Cuando Ferrer interactúa con su público, plantea un juego, y en ese sentido se expone a perder el control absoluto del resultado. El hecho de utilizar un género como la performance evidencia aún más ese peligro del accidente, de la pérdida de control. El concepto de abrir un campo de juego con ciertas normas pero sin un claro final es sin duda el principio fundamental de un buen taller creativo.

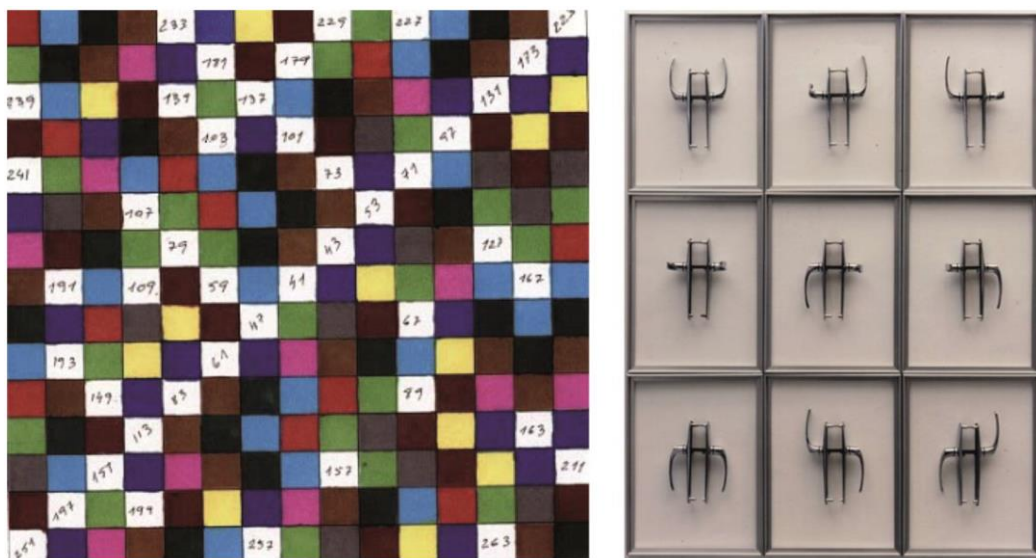


Figura 7. Izquierda: Espiral 5. Ullan. Proyecto para obra. Serie: números primos.  
Derecha: Marcos y manillas. 96x78x12 cms. Pieza dentro de la exposición: En el marco del arte matemático (Permutaciones)

Fuente: Elaboración propia.

Tanto el anonimato comentado en el punto anterior como el extremo personalismo del autor de una obra han resultado atractivos. Y el trabajo continuado durante años sobre las posibilidades de los bloques no deja de mantener este pulso obsesivo para intentar obtener hasta la última gota del limón. La repetición es además un hándicap y un estímulo, ser capaces de generar dinámicas que no agoten al equipo ni al participante. Crear experiencias *site-specific* es una estrategia pero crear dinámicas para los mismos niños durante muchas sesiones es ya otra historia y bien los saben los profesores que cada día intentan mantener la motivación durante un curso completo. Por este motivo Sistema Lupo se centra en servir de complemento a los educadores y dotar de experiencias que entren de manera natural casi sin forzar en los objetivos del currículum. No pretende aprovechar los evidentes beneficios a corto plazo del paracaidista que llega un día al aula y se va, lo que interesa es introducir ingredientes en

la herramienta para hacerla útil durante varias sesiones de manera casi infinita. La complicidad del docente o mediador es por tanto fundamental.

### 3.5. Luis Seoane y el laboratorio de formas

La Fundación Luis Seoane ha sido la cuna de Sistema Lupo y su espíritu ha impregnado el mismo. Luis Seoane fue un artista polifacético que trabajó en el campo de la pintura, el muralismo, pero también el diseño gráfico, también trabajó en el campo editorial o en la radio y en colaboración con Isaac Díaz Pardo creó en 1963 el Laboratorio de Formas auténtico centro creativo donde investigación, arte y empresa se fusionan a través de un proyecto cultural e industrial<sup>5</sup>.

Desde el Laboratorio de Formas y desde las fábricas de O Castro y Sargadelos se genera un ambiente de investigación y producción donde seminarios, charlas, y conferencias darán paso a un proceso de industrialización de productos domésticos con calidad artística y componentes patrimoniales y culturales. Los productos con que la marca Sargadelos inundó las viviendas durante años, están plagados de referencias culturales, sociales e históricas (figura 8).



Figura 8. Izquierda: Luis Seoane posando con la colección de jarras-cabeza de personajes históricos de Sargadelos. Diseñadas por el propio Seoane durante los años 70, la colección estaba compuesta por 19 personajes relevantes de la historia de Galicia y 10 personajes de la historia de España en un claro intento de acercamiento de la cultura y de la historia a todos los hogares. Derecha: versión de Lupo Block, versión doméstica de 13 piezas en maderas frondosas

Fuente: Elaboración propia.

Hoy en día ese espíritu de Luis Seoane se difunde a través de la fundación que lleva su nombre. Una texto fundamental para interpretar su figura y pensamiento es el titulado “acerca de la integración de las artes” (1962) escrito en el boletín de la Universidad de Buenos Aires donde el artista muestra su tesis en favor de una verdadera integración artística.

En ese sentido los talleres si bien utilizando la arquitectura con hilo conductor han sido permeables a cualquier experiencia artística y se ha tratado de complementar con

---

<sup>5</sup> El proyecto parte de la recuperación de las instalaciones de la empresa Sargadelos cuya famosa planta circular (1972) será realizada según los planos del arquitecto Andrés Fernández Albalat tercera pata de este tridente fundamental.

artistas, diseñadores y artesanos aprovechando las sinergias propias del programa anual del centro.<sup>6</sup>

Desde el año 2008 se ha planteado un proyecto de divulgación en tres niveles que se retroalimenta. Bajo diferentes nombres se han desarrollado cursos anuales para adultos sobre investigación en arte y arquitectura, talleres para profesionales y talleres infantiles. Los talleres infantiles, la mencionada Nenoarquitectura<sup>7</sup> ha asumido en parte la teoría procedente de los cursos para adultos, generalmente fruto de tesis doctorales y trabajos de investigación tanto dentro como fuera del ámbito universitario. El componente investigador ha sido un continuo desde el nacimiento de estos talleres tratando de mantener la coherencia y el rigor de los temas tratados. El equipo didáctico de Sistema Lupo ha sido el encargado de fagocitar esta información y hacerla digerible para las distintas edades y circunstancias.

### **3.6. El juego debe ser limpio, la derrota (siempre parcial) forma parte del juego. Ramón LLull. Ars combinatoria**

El gran pensador mallorquín ha sido este año (2016) homenajeado al cumplirse los 700 años de su fallecimiento, la sucesión de actos han puesto nuevamente el foco sobre sus ideas, la exposición del CCCB *La máquina de pensar*, ha sido una gran muestra de la contundencia y vigencia en nuestros tiempos de un pensador del siglo XIV (figura 9).



Figura 9. Izquierda: Ars Magna Generalis. Ramón Lull. 1275-1315. Centro y derecha: momentos cumbre previos a una demolición en un taller de Nenoarquitectura  
Fuente: Recuperado de Fundación Luis Seoane.

Lo que Lull llamó su Arte, es un método de razonamiento que deja a un lado los textos sagrados para centrarse en su análisis e interpretación. Método que representó a modo de juego con figuras redondas y triángulos y una serie de relaciones. A través de estos juegos dialécticos, el pensador intentaba convencer mediante argumentos al contrario.

<sup>6</sup> Proyecto Matrioska. Realizado en la Fundación Luis Seoane el año 2015 en colaboración con Idoia Cuesta.  
[http://ferminblanco.com/web/?Page\\_id=2172](http://ferminblanco.com/web/?Page_id=2172)

<sup>7</sup>Nenoarquitectura. Ejemplo de taller realizado durante el curso en:  
<http://sistemalupo.ferminblanco.com/blog/2016/02/26/ciudades-sumergidas/>

En este caso entran en disputa las religiones. No se trataba de humillar a su oponente sino de convencer a través de razones que no pudieran ser alteradas (Joan Santanach).

La imagen tradicional de Lull como pensador abierto al diálogo ha sido últimamente discutida desde la crítica y hay quien considera que en realidad el juego, en apariencia abierto, está trucado y sólo conduce a un resultado, a un único vencedor. En este caso al cristianismo como religión verdadera frente al judaísmo o a al pensamiento musulmán.

En el juego de la filosofía, se establece el debate como campo de juego donde debe haber un vencedor y un vencido y esto se hace a través de unas tesis que deben ser demostradas a través del razonamiento. Dependerá de las habilidades de los contendientes y su capacidad de raciocinio y dialéctica el resultado final.

En el caso que nos ocupa el concepto coge fuerza y es al tiempo punto de discordia. La competitividad, innata o cultural, hace que el niño tienda a competir por ejemplo creando torres más y más altas, haciéndolas más rápido o más espectaculares. Las catedrales medievales, las torres urbanas o los palacios y sus jardines barrocos también participaron de esta competitividad del mundo adulto sin embargo sus valores como metodología educativa son negados sistemáticamente y conocemos sus perversos efectos. Incluso cuando sirven para reforzar lazos comunitarios siempre lo hacen para enfrentarnos a otras comunidades. El carácter competitivo en una dinámica de equipo debe ser siempre canalizado en favor de de auto-superación (personal o de grupo). Perder o fracasar en el intento tampoco debe ser vivido como un drama, las demoliciones y colapsos que a menudo acompañan a los talleres se viven dentro de una normalidad relativa que debe ayudarnos a levantarnos nuevamente. El fracaso es siempre parcial y está incluido en el proceso del hacer, la gestión de este sentimiento de frustración inicial también necesita ser entrenado.

### ***3.7. La importancia del manual. Actividades guiadas y libres. Frío estudio del desastre. Los carpinteros***

En 2010 Sistema Lupo fue invitado por Laboral Centro de Arte (Gijón) para realizar una didáctica basada en la exposición *Pasajes. Viajes por el hiper-espacio*. La exposición mostraba una selección de obras de la colección Thyssen- Bornemisza Art y entre ellas se encontraba una magnífica instalación del colectivo cubano Los Carpinteros (figura 10 y figura 11)

La obra *Frío estudio del desastre* sirvió de hilo conductor a la didáctica, se propuso un taller con personas mayores, principalmente mujeres implicadas en asociaciones vecinales de diferentes barrios de la ciudad. Posteriormente se desarrolló un programa didáctico infantil para aplicar a través del equipo propio del centro durante el periodo de exposición.<sup>8</sup>

Aún siendo ésta una obra impactante y expresiva, el equipo se vio completamente seducido por su formato. La obra no existe en depósito alguno, lo que la fundación Thyssen compra y almacena son unas instrucciones de montaje. Es decir la obra consiste en una receta que incluye los “ingredientes” necesarios y el modo de combinarlos, incluyendo en este caso los refuerzos propios en la parte superior del boquete, bien es sabido que es más fácil realizar un muro completo que una apertura en el mismo, y qué

---

<sup>8</sup> Más información sobre el proyecto en: <http://sistemalupo.ferminblanco.com/blog/2015/04/06/lupo-los-carpinteros-2/>

duda cabe que la dificultad aumenta exponencialmente si lo que deseamos es construir una demolición.



Figura 10. Frío estudio del desastre. Los Carpinteros. Laboral centro de arte y creación industrial. Gijón. 2010. Instrucciones de montaje y ejemplo de obra terminada  
Fuente: Elaboración propia.

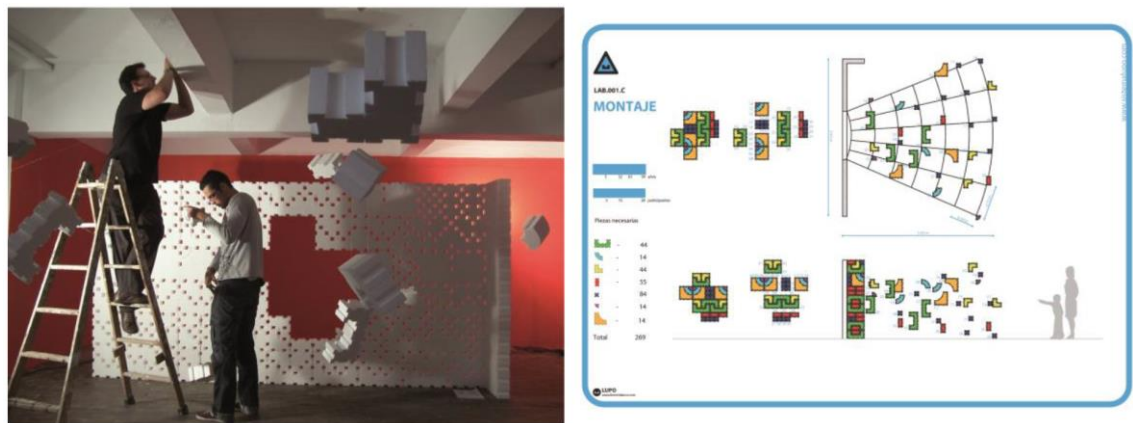


Figura 11. El taller didáctico se realiza en colaboración con una asociación de mayores que serán los encargados del montaje expositivo. Se explica la vulnerabilidad de las estructuras arquitectónicas a través del estudio del muro y la relación espacio-tiempo en la instalación artística  
Fuente: Elaboración propia.

La importancia del manual es algo que se ha ido poniendo en valor progresivamente a través de los investigadores, en este sentido los estudios de Juan Bordes (2007) sobre los juguetes de construcción a lo largo de la historia, aclaran la importancia del manual que tradicionalmente acompaña al juguete de bloques, los libros del tutor auténticos tratados de geometría, aritmética, cristalografía o gramática son la clave en ocasiones para valorar la fuerza educativa del juguete.

El trabajo sobre el libro/manual de apoyo es una constante que ocupa gran parte de los esfuerzos actuales del equipo de Sistema Lupo. Más aún en un momento como el actual, en que el libro de texto está satanizado, en parte con gran razón, en virtud de una



industria muy dirigida y gestionada generalmente desde órdenes religiosas que, aprovechando sus mercados internos de redes de centros, se han extendido incluso a la educación pública mercantilizando el instrumento educativo, en clara connivencia con las administraciones implicadas.

### **3.8. El empoderamiento de lo infantil. Sandra Cinto. Sao Paulo**

Sandra Cinto es una artista brasileña con sede en Sao Paulo caracterizada por obras que aúnan el carácter sensitivo, reflexivo y comunitario. En sus murales trabaja la gran escala a través de la aparente fragilidad de la línea para generar efectos sorprendentes a través de la repetición. En ocasiones estas líneas son realizadas con la colaboración de comunidades que aportan sus esfuerzos dentro de un proyecto común (figura 12).



Figura 12. Sandra Cinto. En Silencio

Fuente: Recuperado de Fundación Luis Seoane. A Coruña.

“En Silencio” es una instalación *site-specific* en la que recrea un gabinete de trabajo, un lugar del que el creador está ausente pero en el que se evoca la dureza y vacuidad del acto creativo mediante la presencia de una mesa frente a la que la artista sitúa un violonchelo sobre una pila de libros, dominados ambos elementos por una montaña de papel, restos de partituras inacabadas que nos remiten al sufrimiento del esfuerzo repetitivo del artista.

A partir de esta obra se propone el proyecto “*Tetraktys*, el aparente silencio de los planetas”, ese misterio que ya desde la antigüedad clásica, ocupó a los pensadores. El filósofo clásico tenía un compromiso con la investigación y la sociedad envidiable. En él recaía la tremenda responsabilidad de dar respuestas a los grandes enigmas que la comunidad reclama. Serán estas primeras hipótesis y teorías las que traten de acercarnos a un entendimiento global del mundo en todas sus escalas, desde la estructura de la hoja de un árbol hasta el orden cósmico. En este emocionante momento de la historia, la música, la geometría y consecuentemente la proporción tomaron especial protagonismo. La música de los cuerpos celestes, su relación con el monocordio o la geometría presidieron los escritos y pensamientos de la época y serán los protagonistas de la didáctica propuesta.

El proyecto se realiza coincidiendo con la clausura de la exposición y también con el final de uno de los trimestres de Nenoarquitectura, en estas jornadas los grupos y las familias se unen entremezclando las edades e intercambiando roles.

Se trata de crear una nueva exposición aprovechando los momentos de vacío entre el desmontaje y montaje (figura 13). Estos momentos son siempre muy sugerentes en un centro de arte y los niños se sienten dueños del espacio. La propuesta consiste en aprovechar el vacío de la sala para crear una nueva exposición y abrirla al público durante un par de semanas. El material del montaje se obtiene reciclando el material de la exposición original (cajas de cartón y bolas de papel arrugadas). Este efecto de empoderamiento del niño, de visibilidad, genera un efecto muy positivo en su valoración del trabajo. Los talleres infantiles abandonan su común marginalidad y el centro les da el protagonismo del que raras veces gozan, la complicidad con el artista es fundamental para el buen desarrollo de la actividad y el resultado final puede llegar incluso a complementar la obra<sup>9</sup>.

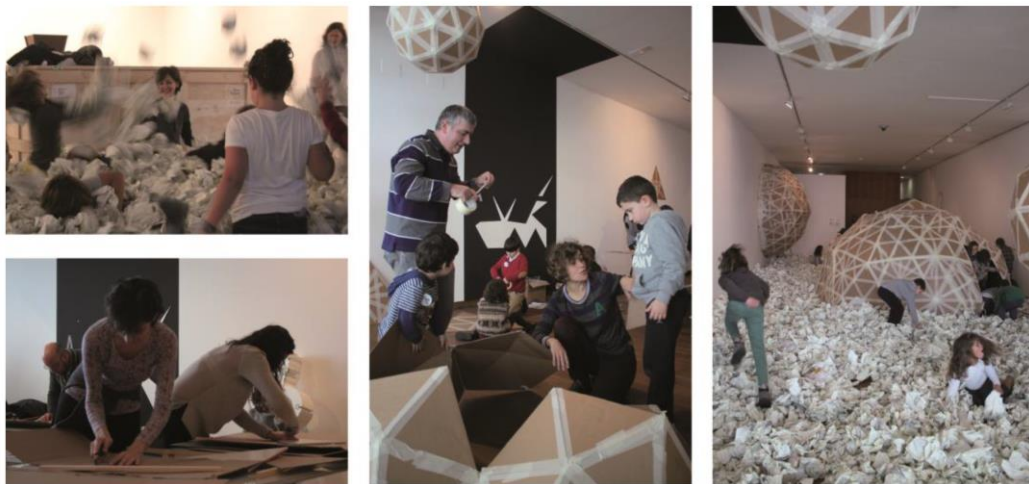


Figura 13. Imágenes del taller familiar Tetraktys realizado en la Fundación Luis Seoane y realizado en unas condiciones totales de complicidad y cooperación con la artista

Fuente: Elaboración propia.

### ***3.9. El espacio educa. Antonio Flórez. El arquitecto de las escuelas***

Antonio Flórez es uno de esos arquitectos cuya fama no alcanza grandes niveles de popularidad. Su obra sin embargo es rica y ha dejado una huella profunda en la arquitectura escolar de la España del siglo XX. Conocido como el arquitecto de las escuelas fue director de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, que estrechamente vinculada a la Institución Libre de Enseñanza fue pionera en el tratamiento del espacio arquitectónico<sup>10</sup>. Bajo la máxima del espacio educa, la oficina proyectó una serie de prototipos educativos (1924). Estos prototipos pretendían dotar al rural de escuelas capaces de satisfacer unas necesidades educativas activadoras de la esperada revolución social que siguiendo el pensamiento de Ginés de los Ríos deberían proceder de la educación del pueblo.

---

<sup>9</sup> Puede consultar más información sobre este proyecto en: [http://ferminblanco.com/web/?page\\_id=2297](http://ferminblanco.com/web/?page_id=2297)

<sup>10</sup> El principio que posteriormente Loris Malaguzzi enunciaría sobre la importancia del tercer profesor.



Figura 14. Izquierda: Planos de los distintos prototipos escolares propuestos por Antonio Flórez. Centro: Imagen del aula del CEIP Ortigueira en Santa Cruz de Ribadulla en 1968. Derecha: Aseo para aulas de infantil finalizado en 2016

Fuente: Elaboración propia.

Los modelos se proyectan siguiendo unas condiciones poblacionales y también climatológicas abstractas capaces de adaptarse a las diferentes circunstancias ambientales y topográficas del país. Entre 1920-1936 se construyeron varios de estos prototipos a lo largo de la geografía y en años posteriores, ya desaparecida la Oficina y enterrados los objetivos de la misma, sus formas pueden apreciarse en los proyectos de muchas de las escuelas levantadas siguiendo en parte su apariencia estética. Es sin embargo esta apariencia estética lo menos importante de lo que pretendía ser un auténtico avance en las conquistas del individuo. Bajo el peso de una larga dictadura se sacudieron los principios de una educación laica y científica que pretendía ser potenciadora de una modernización que tardaría en llegar. La década de los treinta es una época convulsa en Europa, de crisis generalizada y de difícil convivencia entre modelos.

Las escuelas proyectadas por la oficina compartían un doble componente que parece un sello de la personalidad del propio autor (según la opinión de la crítica) y también acorde a los difíciles momentos (Guerrero et al., 2002). Aunaban al tiempo la vanguardia higienista relativa a instalaciones, ratios profesor-alumno, metros cúbicos de aire, niveles de iluminación natural, ventilación y orientación, etc. Todos ellos elementos propios de las líneas emparentadas con la racionalidad de las vanguardias internacionales de principios de siglo. Sin embargo esta proa de lanza programática choca en lo arquitectónico con un estilo clásico, lleno de gestos académicos, cubiertas de teja con pronunciados aleros al estilo montañés, alzados de orden clásico con sus ritmos, sus combinaciones de ladrillo y mortero con zócalos de piedra. Todo ello genera una arquitectura “antigua” incluso convencional que mereció la agria crítica del GATEPAC. En su defensa podemos decir que resulta ciertamente digna, su presencia es representativa, institucional adjetivos éstos que realmente se echan en falta en la arquitectura escolar de la segunda parte del siglo XX, (salvo excepciones obviamente).

La arquitectura escolar perderá esta dignidad en un momento dado, así como su carácter de pieza singular, urbana y pasará a caer en una deriva de anonimato de bajo coste y falsa practicidad de la que aún no nos hemos recuperado.

Desde el curso 2014/15 Sistema Lupo está involucrado en el proyecto “Repensando la escuela” en uno de los pocos prototipos educativos construidos en aquellos años (1927), concretamente el centro público, CEIP Ortigueira en Santa Cruz de Ribadulla. A Coruña.

Gran parte de las metodologías empleadas y las conclusiones parciales pueden verse en el apartado de la página web de sistemalupo dedicada a lupo en el cole<sup>11</sup>.

Se trata de actualizar las metodologías de investigación y acción, las pedagogías progresistas (Ramón García, 2016) propugnadas desde la Institución Libre de Enseñanza y tratando de adaptarlas a nuestra época. Se propone un proceso participativo a toda la comunidad para tras un proceso de análisis del edificio y su entorno, acometer el proyecto y obra de la ampliación del centro uniendo los cuerpos de infantil y primaria así como el aprovechamiento y mejora del campo de juego y resto de instalaciones. Esta fase, que sería objeto de otro artículo, y excede los objetivos aquí comentados, está en desarrollo curso a curso con la colaboración de los alumnos, del claustro, las AMPAS, antiguos alumnos y las administraciones local y autonómica, es decir con el apoyo de toda la comunidad educativa.

### **3.10. El paso a la acción real. Matta Clark. Anarquitectura**

Son muchos los arquitectos de formación que han decidido canalizar su actividad creativa a través del arte. Entre ellos la figura de Gordon Matta ocupa un lugar fundamental. Su trabajo en el campo de la escala y de la acción, la violencia de sus actos apoyado en el carácter efímero de las acciones, aportan una componente experiencial que resulta muy sugerente para la acción artística y su didáctica. Todo ello sumado al hecho de registrar sus acciones (foto y video) descartando la supervivencia de la obra física y reforzando el valor del proceso frente al fin último de la obra de arte objeto (figura 15).

La escala natural, es algo fascinante casi para cualquier rango de edad. Trabajar con bloques de gran tamaño que permitan construir por encima de nuestras cabezas es una experiencia sorprendente. Cuando Gordon Matta realizaba sus cortes y mostraba los interiores de edificios en ruina, trabajaba ese gran salto de escala que los arquitectos realizan desde la maqueta a la realidad pero en dirección opuesta, directamente a escala natural. Sustituyendo el *cutter* y tijeras por sierra circular. Su anarquitectura proponía reflexiones sobre la geometría, los cortes, la manipulación del positivo y del negativo no sólo en la realidad material sino también en fotografía en lo que supone además otro valor de su obra en lo referido a la conexión entre disciplinas.

Como parte de las acciones del primer año dentro del proyecto Repensando la escuela comentado en el punto anterior se utilizaron las estrategias de *building cut* como hilo didáctico durante un curso<sup>12</sup>. Esta didáctica se extiende a todas las áreas de conocimiento, la profesora de inglés propuso visualizaciones de videos y documentales como apoyo durante sus clases, el profesor de música analizó la importancia del sonido en la obra de Gordon Matta, las cónicas se explicaron sobre el patio escolar y el resto de profesores adaptaron diferentes tareas al tema sirviendo como hilo conductor de una parte del curso aumentando el compromiso de los niños con el proyecto.

---

<sup>11</sup> Se puede consultar mas información del proyecto en: <http://sistemalupo.ferminblanco.com/blog/category/repensando-a-escola/>

<sup>12</sup> Puede consultarse mas información sobre este proyecto en:  
<http://sistemalupo.ferminblanco.com/blog/category/repensando-a-escola/>

A día de hoy la antigua casa del maestro perforada por la intersección de un cono imaginario sirve de casa de juegos conquistada por los niños<sup>13</sup>.

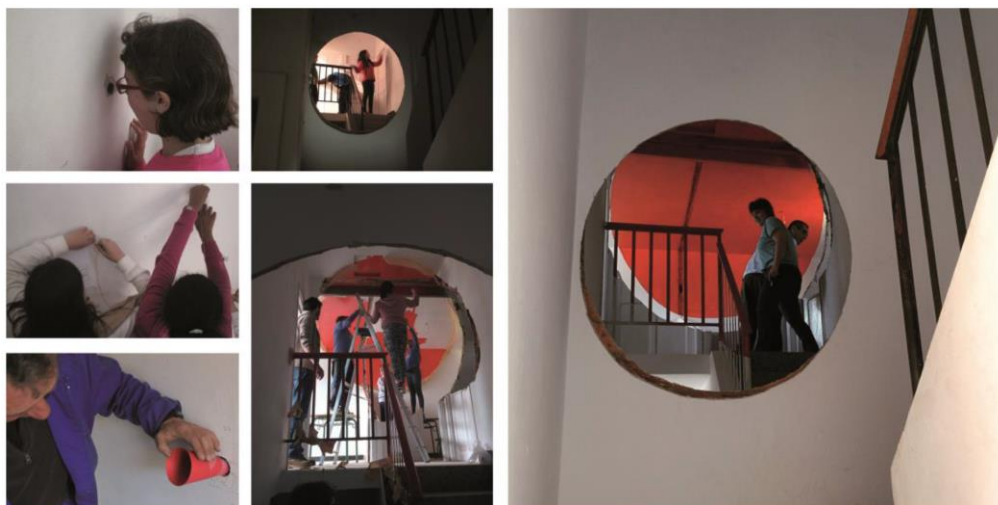


Figura 15. Proceso de apertura del cono realizado en el interior del edificio anteriormente dedicado a las viviendas de los maestros y que se encontraba en desuso. Actualmente el edificio es un espacio de juego que acoge la maqueta del centro elaborada por los propios alumnos y sobre la que se reflexiona acerca del futuro del colegio

Fuente: Elaboración propia.

### **3.11. El autor. La enseñanza a partir de los maestros**

Uno de los métodos tradicionales de aprendizaje en la profesión de la arquitectura (el segundo oficio más antiguo del mundo según el profesor Ricardo Aroca) es sin duda la estrecha relación maestro-discípulo. Este método que se remonta al principio de las civilizaciones nos remite a los oficios, al aprender haciendo, a la masonería, al conocimiento oculto como valor a proteger (figura 16).

Hoy en día esta idea criptica donde el maestro acumula conocimiento y sólo lo cede a sus más estrechos colaboradores está en crisis. Hoy asistimos a la era del conocimiento compartido, los productos *open source*, las licencias *creative commons*, la participación en los procesos de diseño... Sin embargo el individuo sigue siendo un factor fundamental, siguen existiendo gurús, *influencers* u otros personajes de nombres más amables que guían procesos y proyectos. Sigue existiendo el maestro, aquel que nos indica caminos, que abre horizontes. En solitario o formando parte de equipos de trabajo, desde laboratorios o desde la empresa privada, en abierto o en cerrado pero ahí están los maestros.

Por este motivo, porque los maestros siguen existiendo y nos siguen motivando, desde 2013 desarrollamos una serie de didácticas basadas en las figuras que han hecho evolucionar nuestra profesión y creemos que en parte a las sociedades a las que han servido. En colaboración con el Centro Galego de Arte Contemporáneo de Galicia (CGAC) se desarrollan estos cursos para aprender de nuestros referentes, analizarlos siempre de modo crítico y aprender de sus aciertos y de sus errores. Bajo el título común

---

<sup>13</sup> Una selección de todo este trabajo puede verse en las revistas escolares de cada curso y en el blog del centro en: <http://ceip-ortigueira.blogspot.com.es/>

MIESes+<sup>14</sup> cada edición busca figuras que hablen del Manifiesto, la Imaginación, la Experimentación y el Sentimiento. Las diferentes aproximaciones son o pretenden ser herramientas en manos de los participantes para eludir el dogmatismo y evitar visiones unidireccionales y cortoplacistas. La misma profesión ha sabido reconocer y dar cabida a expresiones tan diferentes como los manifiestos de Le Corbusier, Mies o Koolhaas, al carácter experimental de Frey Otto o Bucky Fuller, la creatividad de los Eames, Niemeyer o Utzon y la sensibilidad de SANAA o Lina Bo Bardi por citar algunos ejemplos. Un recorrido por su obra y su pensamiento nos hace visitar realidades y enfoques muy diferentes, países y momentos históricos, materiales, sociedades, guerras, golpes de estado, nos hacen en definitiva entender lo que fuimos y lo que somos ayudándonos a formar una visión crítica de nuestra realidad inmediata y proponiendo mecanismos para proponer, para investigar, para avanzar. Al mismo tiempo se ayuda en la difícil cruzada de poner en valor el patrimonio arquitectónico más reciente, el gran olvidado (figura 17).

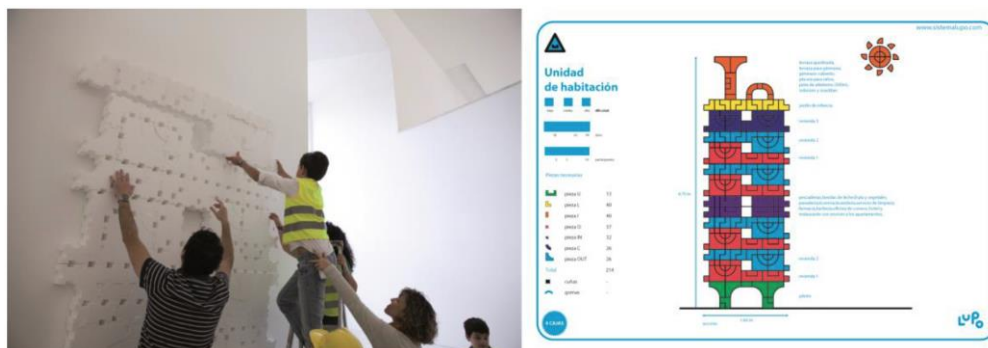


Figura 16. Taller didáctico MIESé+ sobre la figura de Le Corbusier. Parte de la didáctica sobre las unidades de habitación y sobre los procesos de prefabricación y montaje de las distintas unidades de vivienda que formaban el edificio  
Fuente: Elaboración propia.



Figura 17. Taller didáctico MIESé+ sobre la figura de *Le Corbusier*. Didácticas basadas en los 5 puntos para una nueva arquitectura propuestos por el arquitecto suizo. Ficha propuesta y resultados creativos  
Fuente: Elaboración propia.

<sup>14</sup> Puede consultarse mas información sobre este proyecto en: <http://sistemalupo.ferminblanco.com/mies-e/>

### 3.12. Los romanos. A Luz de Lupo

Romana por dentro y Neoclásica por fuera la Torre de Hércules ha llegado al siglo XXI manteniendo el mismo uso, *A Luz de Lupo* supone un proyecto iniciático que dio origen a Sistema Lupo y que reúne una parte importante de los principios que aquí se proponen.

La construcción vertical en torre, es una aspiración del hombre desde antiguo y también del niño desde bebé. En este proyecto se trata de reproducir los problemas que plantea la construcción en altura, para una vez entendida la estructura, intervenir sobre ella de modo creativo.

Para ello se apostaba por un material; el popular *poroexpand* en su versión no menos popular de cajas de pescado. Con ayuda de estas cajas se plantean actividades explicativas de distintas técnicas constructivas tanto romanas como actuales que los jóvenes pueden utilizar para la construcción. Como ejemplo de las posibilidades del sistema se realiza la construcción de un prototipo instalado en la escalera de Honor del ayuntamiento de A Coruña que reproduce la estructura romana a escala uno a cinco respecto a la original, y se realiza posteriormente con el mismo material una exposición donde se recrea la planta de la torre a escala mitad.

El objetivo final es doble, por un lado de conocimiento e interpretación del monumento y por otro lado intervención sobre su estructura. Al igual que Giannini en el siglo XVIII remodeló la estructura romana adaptándola en clave Neoclásica, las nuevas torres surgidas de la imaginación de los más jóvenes serán reflejo de nuestra época (figura 18).



Figura 18. A Luz de Lupo es un posicionamiento desde la arquitectura en favor de la candidatura de la Torre de Hércules a patrimonio de la Humanidad. Se trata de una exposición itinerante sobre el edificio donde la forma de la exposición se realiza siguiendo la geometría del faro romano, realizando itinerancias en la Fundación Luis Seoane, en el Ayuntamiento de A Coruña, en los distintos centros cívicos de la ciudad y en la Escuela de Arquitectura de A Coruña

Fuente: Elaboración propia.

Sobre el porqué del nombre del proyecto, Lupo fue un arquitecto romano de origen lusitano autor de esta torre. Se sabe poco de su vida pero lo cierto es que firmó a los pies de la torre de Hércules la obra con su propio nombre algo no muy habitual en el mundo romano donde el arquitecto queda generalmente en el anonimato al servicio del emperador.

Gaio Sevio Lupvs firmó seguramente con orgullo su obra, una obra que aún hoy mantiene el privilegio de ser el único faro del Imperio que sigue en uso. Desde 2009 la

torre forma parte de la lista de obras Patrimonio de la Humanidad y esa universalidad de una obra local es un auténtico faro guía para el equipo<sup>15</sup>.

Años después la didáctica llevaría Sistema Lupo a otros puntos del Imperio y Roma ya no se separaría de la didáctica (ver Acueducto Mutante)<sup>16</sup>. Con esa practicidad que tenían los romanos, tan amigos del módulo, de la proporción y de la seriación. Auténticos precursores de la prefabricación en abierto de proyectos donde cada arquitecto fue capaz de elevar un acueducto, un teatro o una calzada según unas directrices pero todos diferentes, adaptados al terreno y circunstancias de cada comunidad local que hoy las siente como suyas y son auténticos iconos y símbolos indiscutibles.

Se decide dejar las cajas para el final de este decálogo de referencias como vuelta eterna a los orígenes así también los bloques en cada taller vuelven a la caja a la espera de ser abierta en próximas aventuras (figura 19).



Figura 19. Caja de Timber Lupo  
Fuente: Elaboración propia.

#### **4. Conclusiones finales**

Sistema Lupo nunca planteó metas a largo plazo, si pasados ocho años se sigue desarrollando esta actividad se debe sobre todo a una circunstancia fundamental y es que la metodología funciona, el juego, los bloques y el acto constructivo son estimulantes. Esto hace que los niños vuelvan a los talleres cada semana, que los museos renueven sus programas y que las franquicias no descataloguen los productos. Y mientras el proyecto se autoabastece con la actividad que genera se mantienen abiertas líneas de investigación que permiten establecer una serie de conclusiones.

---

<sup>15</sup> Puede ampliar información sobre este proyecto en el siguiente enlace: <http://www.ferminblanco.com/aluzdelupo/edu/etsac.html>

<sup>16</sup> Puede consultarse mas información sobre el proyecto Acueducto mutante en el siguiente enlace: <http://sistemalupo.ferminblanco.com/blog/2016/02/26/acueducto-mutante/>



Dando por hecho las virtudes de estrategias educativas de mezcla de edades, cambio de roles, talleres familiares, presentación del proyecto final...factores todos ellos que generan dinámicas siempre positivas y dejando a un lado los beneficios propios del juego de bloques como son la capacidad de concentración, la visión tridimensional, la psicomotricidad, etc. Lo cierto es que el juego de bloques posee unas condiciones atávicas, inherentes al niño que lo hacen atractivo. No muestra flaqueza con el paso de los años, los niños siguen amontonando bloques y disfrutando con la libertad que les plantea el acto de construir e imaginar.

A partir de estas consideraciones pueden destacarse las siguientes conclusiones:

- Establecer pequeñas normas de conducta genera beneficios en el desarrollo del taller. El comportamiento del grupo requiere de unas condiciones ambientales amables, este ambiente es fundamental para el buen desarrollo de cualquier actividad pedagógica pero en los casos de trabajo con material de gran formato el orden es fundamental.

Por este motivo se establecen unos protocolos de recogida y selección del material en la llamada “cantera” que sigue a cada proceso de desmontaje.

- No se observan en los talleres patrones que diferencien el comportamiento de niños y niñas frente a los retos propuestos. Tal vez una ligera tendencia en algunos niños a trabajar de modo aislado fuera del grupo pero nada que genere patrón generalizable.
- Los patrones de comportamiento entre ambiente urbano y rural o comunidades grandes y reducidas son cada vez menos evidentes<sup>17</sup>, mientras que las diferencias derivadas de la capacidad económica de las familias es cada vez mayor (Ward, 1990a; 1990b). La capacidad de comunicación y trabajo en equipo está dañada en todos los casos por el abuso de la tecnología y la evidente falta de juego colaborativo o juego de calle o patio.
- En las edades comprendidas entre 4 y 9 años los niños reclaman lo figurativo, citando a Juan Bordes “el niño debe conquistar la figuración” y acompañarle en este desafío es parte del proceso.
- En paralelo al punto anterior se desarrollan actividades de “construir al natural”, construcciones al exterior que favorecen los ejercicios de observación óptimos para edades de 9 a 12 años.
- El juego simbólico es complementario de la abstracción que genera el bloque y fase previa a las dos anteriores (Abad Molina, 2011).
- Al tratarse de una herramienta didáctica, su uso y aprovechamiento es adaptable a objetivos variables, ya sea en educación especial, en altas capacidades o en ámbitos universitarios (ver proyecto *yin yang*)<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Las diferencias ya observadas por Colin Ward en los años 70 y 80 parecen hoy ser menos evidentes, el efecto de la tecnología parece ejercer de agente homogeneizador.

<sup>18</sup> Puede consultarse mas información sobre este proyecto en el siguiente enlace: <http://sistemalupo.ferminblanco.com/blog/2015/03/31/3439/>

- El concepto juego es extensible a todas las edades (José Luis Linaza) y por tanto aplicable a la tercera edad o en juego adulto en general. En este sentido mantener una estética sobria de colores neutros o naturales (en el caso de la madera) favorece el tratamiento psicológico. En casos de demencia senil por ejemplo su uso no genera la humillante sensación de vuelta a la infancia entendida como incapacidad de ser útil.
- La gestión de la frustración tras la siempre temida demolición es una de los momentos más tensos y también estimulantes de un taller. El modo como el grupo se recupera de una demolición es un test de resiliencia tanto del individuo como del grupo.
- En la época de las tecnologías siguen estando en vigor las actividades manipulativas, es decir, que aun habiendo lupo digital y diseño 3D, la gran mayoría de niños prefieren construir con piezas reales. De hecho, el formato de gran escala es la estrella de los talleres y los participantes muestran constantemente una inquietud por generar construcciones que les superen en altura o en las que se puedan meter dentro, casi como si quisieran volver a la cueva como refugio en el que sentirse a salvo.
- La satisfacción generada al superar un reto o la toma de decisión sobre la colocación de los bloques son actos de reafirmación de la personalidad tanto individual como del grupo.

En todo el proceso por supuesto se han cometido errores muchos derivados de la falta de experiencia inicial y otros fruto del atrevimiento o la excesiva carga de trabajo en un mismo taller. Experiencias como las comentadas de los bloques de diferentes colores terminados por no ser exitosas tal y como se comentó en el capítulo correspondiente, y alguno de los intentos de producir Lupos experimentales resultaron poco rentables a la hora de industrializar debido al valor y aprovechamiento de los materiales o a las técnicas de fabricación propuestas.

El recortable Lupo DIY resulta dificultoso para las edades muy tempranas porque requiere de una ejecución cuidada para asegurar que las tolerancias entre piezas sean mínimas, su uso es sólo recomendable cuando la ejecución se deriva a los adultos perdiendo parte de su fuerza educativa.

El uso de disfraz (con chaleco y casco) no genera un acuerdo entre el equipo, si bien tiene un efecto positivo de ambientación entre los más pequeños puede llegar a resultar incómodo, incluso puede interpretarse como una manera de uniformar al personal lo que se encuentra muy alejado conceptualmente del propósito del proyecto.

Como conclusión puede afirmarse que toda esta experiencia demuestra a través de un proyecto de investigación, la posibilidad de desarrollar un método a través de la arquitectura y el juego apoyándose en fuentes heterogéneas y proponiendo al participante un rol activo y protagonista para pensar y aprender haciendo.

## **Agradecimientos**

Sistema Lupo agradece a todos los que han participado en el desarrollo y aplicación de este proyecto de investigación aplicada. A todos los centros implicados y también a

colectivos como, Arkiplay, Arquect, Arquitectives, Arquitectura Minúscula, Chiquitectos, Engalabernos, Hablar en Arte, Parada Facultativa, Nenoos y a los que se han quedado en el camino o han reorientado sus investigaciones.

También a la organización de los diferentes Encuentros de Educación e Infancia en el MNRS y a los seminarios de Juguetes y arquitectura de MediaLab Prado de donde han salido tantos aprendizajes, y sobre todo a los niños y a sus familias.

## Referencias

- Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias: Sus profesores desde Rousseau a las Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Dewey, J. (1907). *The school and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Encinas Hernández, J. (2015). *Arquitectura temprana: Estrategias didácticas de formación arquitectónica en el sistema educativo actual desde la enseñanza secundaria* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
- Guerrero, S., Górriz, V., Vega, J., Martínez de Castilla, N., Gil, D., Alarcó, B., ... y Linés, P. (2002). *Antonio Flórez, arquitecto (1877-1941)*. Madrid: Residencia de Estudiantes de Madrid.
- Habraken, N. J. (1999). *Supports: An alternative to mass housing*. Londres: Urban International Press.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Linaza Merino, J. L. (2000). *Jugar y aprender*. Madrid: Pearson Educación.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Munari, B. (2013). *¿Cómo nacen los objetos?* Barcelona: Gustavo Gili.
- Pestalozzi, J. E. (2009). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Barcelona: PPU.
- Rand, A. (2005). *El manantial*. Buenos Aires: Grito Sagrado.
- Ramón García, M. (2016). *How children understand their local environment: Visualization and participation. Madrid 2009-2014*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, C. (1990a). *The child in the city*. Londres: Bedford Square Press.
- Ward, C. (1990b). *The child in the country*. Londres: Bedford Square Press.

## Breve CV del autor

### Fermín González Blanco

Es doctor arquitecto y profesor de Construction Systems en IE University. Ha realizado exposiciones, impartido cursos y conferencias relacionados con la arquitectura, el diseño y la didáctica por gran parte de la geografía nacional e internacional. Su tesis doctoral Los huesos de Fisac: la búsqueda de la pieza ideal recibió el primer premio en la VII Bienal Arquia/tesis 2010/11 y marca el inicio de una serie de proyectos de carácter

divulgativo sobre la transferencia del conocimiento desde la técnica y el arte a la sociedad. Basado en la pedagogía activa y ahondando en la difícil relación teoría-práctica, en 2008 patenta Sistema Lupo, un sistema modular con fines didácticos que se industrializa en diferentes versiones y sirve como banco de experimentación del estudio. Los talleres y didácticas desarrollados desde esta multi-plataforma forman parte de un proyecto encaminado a profundizar en los cambios educativos y su adaptación al presente. ORCID ID: 0000-0001-9986-229X. Email: correo@ferminblanco.com, info@sistemalupo.com

## Making a Difference in Education through Built Environment Education

### Hacer una Diferencia en la Educación a través de la Educación Ambiental Construida

### Fazer a Diferença na Educação através da Educação Ambiental de Construção

Mina Sava <sup>1\*</sup>  
Vera Marin <sup>2</sup>

<sup>1</sup>De-a Arhitectura Association. <sup>2</sup>Urban Transition Association

The present text is a testimony about the beliefs and actions of a group of people which grows bigger every year, related to the built environment education in Romania. By giving information and tools for understanding the environment we live in, the people are better equipped to make choices, to analyze a specific situation, to avoid being tricked. In this way, it is a path towards more social justice. The history of this group is not long: it has started only 5 years ago. Moreover, the story is told by two of the members of the group (registered as NGO 3 years ago). So, do not expect an academic, objective text based on carefully designed research with lots of data collected and analyzed, but more of an essay about principles, ideas, about ways of making a difference in the education system. Every child has the right to know about the complex processes that transform the built environment he or she lives in. This kind of education is reinforcing the ideas of being part of the society, contributing, showing respect for the heritage, for the others, and develops the children's creativity, critical and practical thinking.

**Keywords:** Education, Environment, Volunteers, Architecture.

El presente texto es un testimonio sobre las creencias y acciones de un grupo de personas que crece cada año, relacionadas con la educación ambiental construida en Rumania. Al dar información y herramientas para entender el ambiente en el que vivimos, las personas están mejor equipadas para tomar decisiones, para analizar una situación específica, para evitar ser engañadas. De esta manera, es un camino hacia una mayor justicia social. La historia de este grupo no es larga: ha comenzado hace sólo 5 años. Por otra parte, la historia es contada por dos de los miembros del grupo (registrado como ONG hace 3 años). Por lo tanto, no esperen un texto académico y objetivo basado en una investigación cuidadosamente diseñada con una gran cantidad de datos recopilados y analizados, sino más bien de un ensayo sobre principios, ideas, sobre maneras de hacer una diferencia en el sistema educativo. Cada niño tiene derecho a conocer los procesos complejos que transforman el entorno construido en el que vive. Este tipo de educación refuerza las ideas de ser parte de la sociedad, contribuyendo, mostrando respeto por el patrimonio, por los demás, y desarrolla la creatividad de los niños, el pensamiento crítico y práctico.

**Descriptores:** Educación, Medio ambiente, Voluntarios, Arquitectura.

---

\*Contacto: [mina@de-a-arhitectura.ro](mailto:mina@de-a-arhitectura.ro)

O presente texto é um testemunho sobre as crenças e as ações de um grupo de pessoas, cada vez mais numeroso, relacionadas com a educação ambiental na Romênia. Dando informações e ferramentas para a compreensão do ambiente em que vivemos, as pessoas estão melhor preparadas para tomar decisões, para analisar uma situação específica ou para não serem enganadas. Desta forma, é um percurso para uma melhor justiça social. A história deste grupo não é longa: começou há apenas 5 anos e é contada por dois dos membros do grupo (registrado como ong há 3 anos). Portanto, não se trata de um texto acadêmico e objetivo baseado numa pesquisa cuidadosamente preparada com muitos dados recolhidos e analisados, mas mais um ensaio sobre princípios, ideia e, sobre maneiras de marcar a diferença no sistema educacional. Toda a criança tem o direito de conhecer os processos complexos que transformam o ambiente construído em que vive. Este tipo de educação reforça a ideia de ser parte da uma sociedade, contribuindo, mostrando respeito pelo patrimônio, pelos outros, além de desenvolver a criatividade das crianças e o pensamento crítico e prático.

**Palavras-chave:** Educação, Ambiente, Voluntários, Arquitetura.

*De-a arhitectura cultural program activities are partially financed by the Chamber of Romanian Architects (OAR) and the Union of Romanian Architects (UAR), through the funds of the "Architecture Stamp Tax".*

## 1. About De-a arhitectura

“De-a Arhitectura” Association is a Romanian organization of architects and teachers established in 2013. The group founding members have worked together since 2011 on “De-a arhitectura” cultural program, a small cultural project of the Chamber of Romanian Architects, Bucharest branch, but in 2 years it became a national network.

The name is difficult to translate: “De-a arhitectura” is a Romanian wordplay, that approximately means “let’s play the game of architecture”. “De-a ...” is an expression that children use when they name or discuss what game to play. And we all know that the best way to learn is by playing. The name does not only appeal to children, it appeals also to architects, being similar to *Vitruvius De arhitectura*. But the most important thing is that it suggests a game. And games have rules. Because “De-a arhitectura” team dream of a world where everybody is aware of the written or unwritten rules of the build environment and have a built environment common sense. These are the best tools to make better living places in the future.

The idea to start with the build environment education in schools was present in the thoughts of many fellow architects. Many have thought of counting on the education system in order to ensure that the future generations will be more informed and more prepared to produce better living places. But, to make it happen, the first step was to transform built environment content into teaching materials with simple language and easy to use and attractive exercises. The next step was to make sure that this teaching material will be used in schools, and not just in a few schools and not just for a few years. This challenge was not obvious to the group at the beginning. It implied the construction of a whole system that includes, beside the teaching materials, also training methods for teachers and built environment professionals who want to go in the schools, human resources skills, financing tools and project management, communication and public relations activities, knowledge about the education system and its stakeholders. The group had to learn from doing and to build up a strategy for growth and for insuring continuity.

During this half a decade, the team have worked with children, teachers, parents, but also with architects, planners, designers and landscape designers. Three educational programs for schools have been created and applied for different age groups. Along with this programs for schools were developed conferences for children, on architecture and creativity and various workshops, some in connection to architectural and urban events or for art museums. To support all this activities the team realized that they needed well trained people, good educational tools and money, so they have to do: training courses for teams of teachers and architects, completed with conferences on this topics, research teams for new projects and also fundraising projects.

Each person of the initial team or who joined afterwards has done some reading in the field of pedagogy or on the relationship between the built environment and wellbeing of people. Some people of the team are part of academia. But, this team is more focused on doing than on the theoretical approach. Hopefully there will be some research projects that would help the group to better evaluate the impact of the courses on the children, their parents and grandparents, or the teachers.

In the initial phase, the mission of “De-a arhitectura” was “to bring architecture education in schools, in order to open the children’s eyes to the values and complex issues of the built environment”. After 5 years of intensive working with children, teachers, architects, parents, education institutions, etc., the team has rewrote the following mission statement which takes into consideration three categories of important stakeholders: the beneficiaries (children, adults), the partners among the built environment professionals, but also the partners that are to be found among the professionals in the education who are in great need for changing their teaching methods.

*We build with education. Our construction grows when:*

- *The children and the adults understand and cherish built environment values and they are active members of their communities in which they share places.*
- *The built environment professionals are involved, through education, in the society.*
- *In education, playing, experimenting and being creative are taken serious.*

## **2. The need to know about the built environment**

The Romanian battle for a better living (built) environment is fought against ignorance! No matter the problems they are faced with, the places where we live can only make sense if they are also occupied culturally, and the design which matters is in fact the one which establishes emotional connections between the subject (individual or community) and space. These begin with knowing and acknowledging the space connected rights and obligations of citizens, civil society organizations, public administration (elected representatives and civil servants), and businessmen. On this front of the battle against ignorance, the objective is not to invent the tools (they exist already), but to raise awareness and to unlock the consciousness of adults and children alike. This is the only way to achieve a level of understanding of the processes of transformation of the built environment. And those who do understand these processes are better equipped to act in the future, to adapt in a world of uncertainty, to help balance the forces that make the built environment: users' needs for comfortable spaces, the desire to act to generate economic profit, governance rules and responsibility to provide quality public services.

Architecture is not generally part of the Romanian's culture, even of the most sophisticated. The society does not share the idea that design could contribute to solving or reducing social-economic problems, and does not recognize that well thought design is an intrinsic part of the solution. Design is not understood as a whole: beauty+utility+resistance, where all the parts work together, instead it is perceived as a fad, a luxury that cannot come before we can solve the other issues (utility and resistance). Whether residents of large, growing cities, or of shrinking cities with no appeal whatsoever, whether in rural villages richer or poorer, people lack models of better living situations. The still existing rural values are disregarded, and this in a country with the highest rural population in the EU.

In the general confusion, many developers have ignored wilfully or through ignorance / indifference, and for a higher profit, basic elements of the comfort of those who buy apartments or houses. After a state controlled economy, the primitivism of entrepreneurship made the neo-liberal model to be embraced by many developers, who met very low resistance until recently.

Local administrations have superficially adopted slogans, lacking a well-rounded understanding of sustainability. European principles are not really assumed, but only mimicked because local officials are still puzzled by the need for transparency in the decision making processes. Ideas such as reducing the carbon footprint are still quite far... There is no clear set of criteria in the public administration to evaluate whether a project is appropriated for a certain location and this leaves too much room for discretionary decisions.

Many people have high interest mortgages for dwellings which are not functional, and that are lacking basic public facilities, etc. There are very few people with clear ideas about how to evaluate new and old real estate. The level of expectations in terms of built environment quality is rather low. Hence, the developers do not have to perform very well. And this is not only about aesthetics, but also about safety aspects that are only formally checked by the entitled institutions. There are no specialized insurance professionals to help in verifying the buildings since insurance is not really compulsory. So, there are lots of tricky situations in which a person has to rely on his or her own knowledge in order to take some very important decisions.

The "average" citizen does not have a say in the transformations of the area he or she lives in. Most of the people do not even know that there is legislation imposing to the local authorities to inform the inhabitants for certain procedures in urban planning. But, unfortunately, very few people make the connection between what they might have learnt in the civic education classes and the surrounding environment. The children are taught something in school about the role of the elected officials in the local council, but the teachers themselves do not operate these connections about the decisions on local budget and the investments that are made by the municipality in their neighborhood. The physical reality of their day to day life and the mechanisms of democracy are not linked to each other in the minds of adults who were educated during the communist regime. And the children can miss this too because their teachers are this kind of adults.

Besides very pragmatic aspects of this need to understand the built environment, there are also important cultural and political aspects that have to be taken into consideration: the rights to the city, to decent housing, to public facilities have been missing for more than 25 years from the public agenda in Romania. And this is also due to lack of



knowledge. It is not common sense that evictions could and should be avoided or that homelessness can be decreased through public intervention. The Romanian society passed overnight from everything in the hands of the State to everything to be regulated by the market. There are many losers of this abrupt transition. And there is very little solidarity in the society. Solidarity can be learned. We should learn to care about social justice.

### **3. The built environment professionals become involved, through education, in the society**

In Romania, architecture as a profession has gone through brutal changes: from a somewhat privileged group who had missions related to transposing into space the Communist propaganda, all of a sudden the architects became service providers in a context of savage liberalism. Now, there are signs announcing the existence among architects of some forms of social conscience: design themes in partnership with citizen initiative groups, but also volunteers who look into the future and want to prepare the youth to become more aware of the places around them.

The success of the built environment education programs in Romania is mainly due to these volunteers. Just by creating teaching materials or by getting the Ministry of Education approval on the description of an optional course does not necessarily mean that these materials get to the children. On the contrary: there are many optional courses that have this approval but that become forgotten in little time. The teachers do not dare to introduce them in classes by themselves. This is how the idea of volunteers who are constantly helping the teachers has been launched. Without these volunteers (mainly architects, but also planners, designers, landscape architects, engineers), the new optional course would have been ignored by most teachers or regarded as something elitist, too technical or too social.

Each person has a direct experience with the built environment and the children can better relate to geography, history, mathematics and physics when someone is pointing out how these are found in their surrounding world. Moreover, interesting discussions can be inspired by explorations of the built environment through trips and visits. The education exercises and projects that involve hands on activities can turn imagination into reality. But the teachers wouldn't dare to use the built environment by themselves. There was and still is a need for the volunteers. The presence of the volunteer teacher is making a team with was encouraging the people from the education system to see how this program has a fresh approach. They have realized that it is helping them to demonstrate the use of learning / bodies of knowledge from various other disciplines by applying information to the built environment.

Volunteering was not very common in Romania during the 1990s or even the decade of 2000. During the communist regime, people were forced to do "volunteer work" in the public spaces. The Romanians are learning about the benefits of volunteering. There is more and more interest among young people especially and "De-a arhitectura" Association was offering a frame for the professionals of the built environment who were looking for ways of contributing somehow. This is the explanation for the rapid growth of the network at national level: in less than 2 years, there were classes in the program from all regions of the country. And the network was interesting to volunteers and

teachers not only in big cities, but also in villages, where many have never seen an architect before.

A volunteer goes to school and teaches in class every week, without any financial retribution. Some of them are in this program for as long as 4 years by now. The hope was that, after 1 or 2 years of teaching this program, along with an architect at the beginning, the teachers will find it easier to do it with less help from volunteers. The reality is that all teachers, even those who are applying the course for the 3rd time, want the architect in the classroom. They bring arguments related to the freshness that the volunteer brings, for the change in the classical teaching process, for the new information.

So every year, more than 150 architects are involved in this teaching process. Around 20 % are being veterans in the program, and the rest of 80% have to be trained. That implies a complex registration system, and a training that is organized together with the new teachers. In order to cover all the regions, several local coordination units have been created. Highly motivated people from the local branches of the Chamber of Architects or the Union of Architects have given their time and energy to organize the volunteers and the teachers. These two professional organizations have given not just financial resources, but also recognition and prestige to the initiative.

One important objective for the future is to establish a partnership with the professional organizations in order to obtain official recognition of a new specialization: the built environment professional who is also an educator, capable of facilitating the knowledge transfer and the communication among built environment stakeholders.

Another method of creating links between professionals and children is through the conferences for children where architects are lecturers. It is a real challenge to speak about complicated things in a way that is attractive to children. And there are architects who are willing to take this challenge and present to children, in a format of a short conference, projects they are passionate about. More often than not, this kind of meeting is a child's first exposure to the concept of conference and it becomes a remarkable experience. The age group of 6 to 12 years old is the most active public compared to the 12-16 years old participants. Apparently, the use of virtual reality for older children decreases the curiosity for direct experiences in the real space. That is one of the reasons for which one can say that it is never too early to expose children to the stories told by built environment professionals.

#### **4. In education, playing, experimenting and being creative are taken serious**

The Romanian education system of today is unfortunately not so much different from the one of the last century. During the communist regime, the access to education was granted and many people were given a chance to live a decent life because they did well in school. Of course, the curriculum was designed for high level of competences in Natural sciences and Math's, but the critical thinking, the entrepreneurial approach, the communication skills were not important. Literature and history were subject to distortions that suited the ideology. Artistic skills were considered as secondary and creativity was encouraged mainly in terms of technical innovation. A lot of reproduction of information given by the professor was expected from pupils.

Nowadays, the teachers face loss of authority. Doing well in school is not a guarantee for a proper income later on. The information the teachers can give to pupils is also on the internet when it comes to natural sciences. The time and interest of children go to computer games, and not to reading literature. Besides the general crisis in education that was induced by the internet and the speed brought by technology, in Romania, there is also a crisis of societal values related to education. If before 1990 parents were telling their kids to pay attention to teachers and try their best, today, they don't reinforce the teachers' authority anymore. Because of small salaries, many teachers have chosen to leave the education system if they could find other kind of jobs. Being a teacher is not prestigious as it was the case before.

Children from poor families for whom the school could be the key to open the world, don't stand a chance if they meet there only frustrated, resigned teachers! They might get access to technology, but the useful information on the internet will be ignored by them without some basic learning on how to learn. Instead of giving information, the teachers have to become good coaches, with passion about teaching and a variety of topics –to pass this passion on to the children, to get them motivated to reach for knowledge, for understanding.

The educational programs created by “De-a arhitectura” were taking these issues into consideration. With the help of pedagogy specialists (from the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the Bucharest University), the teaching materials are designed to help teachers and volunteers engage and motivate the pupils to explore, to think, to present, to imagine and work in teams to make models through negotiations and hands-on activities. The pilot applications have proven that teachers are positively influenced by these tools that are designed according to new teaching methods and theories. As a consequence, these aspects became arguments for the teachers in favour of choosing this optional course over others.

“De-a arhitectura” wants to open children's and teens' eyes about their surrounding environment and build a healthy attitude towards the built environment issues. But this can not be done in the rigid ways of instruction, with a professor or an architect giving lectures in front of the class. Built environment shouldn't be just another boring subject in school. The objective is not to ask the children to become little architects, but to help them use their creativity and a problem-solving way of thinking. The design thinking does not exist as an education objective in our schools. And it is so very useful in life.

Built environment is interdisciplinary. Studying it requires an integrated approach. One can talk about the trees we see through the window (biology) and add something about the rhythm of the façade across the street (music) and about the time when the next door church was built (history, religion, visual arts). One finds meaningful connections between disciplines and elements of the surrounding environment. From mathematics to arts, from languages to biology, from social studies to physics, from finance to laws, everything has to be taken into account to create something new in our places. And it is more fun when you create something new with colleagues that have different experiences and abilities than yours.

The approach in the Romanian educational system is still facing a strong separation between disciplines/subjects and only a handful of teachers make the effort to demonstrate the connections with the surrounding reality in what they teach. Logistic conditions for organizing experiments are lacking. Children do not understand why they

have to learn abstract things. Learning by doing and learning by playing are not used. “De-a arhitectura” is the first interdisciplinary curriculum used in the Romanian schools and is based on project learning and experiential activities.

Architecture and built environment can not be properly understood if they are not experienced directly. In the built environment education program for the 9-12 years old, children have to get out of the classroom to explore. It is still a very uncommon practice for Romanian schools, but an activity that children enjoy a lot. After the trip, when back in the classroom, they talk about their findings in the exploration, and the notions are introduced through their questions and games.

The games are very important and take most of the time in the program. Their topics vary from the most poetic approaches to real life simulations. There are five chapters in the program (for the 9-12 years old) and each chapter is meant to pass a principle: the things from the built environment have to focus on the human needs (scale and proportions chapter), space, light and materials define architecture and all senses count when you experience the built environment (space and materiality chapter), any place has its own features and when you build something new you have to consider the past (place identity / genius loci chapter), the city is like a living organism with rules to help us all live well together (the city as cooperation in space and time), think in a sustainable way every action that you take in the built environment (sustainability of the built environment chapter).

And, surprisingly enough, the volunteers discover very often that these principles are already present with most of the children, like some common sense that we all have when we are very young and that gets lost somehow through segmented education, through social constraints, through too much competition.

At each chapter, the children have tasks that are carried out in workshops, as team work. The last sequence of the program is dedicated to a larger project in which all the pupils of the class contribute to, through building their perfect neighborhood, at a LEGO scale. At the end of the school year, “neighborhoods” from each class in the city taking part in the program are exhibited together. Each class presents its result in a sort of “festival” that can last for 2 weeks if there are many classes in that particular city.

For the younger pupils, 6-9 years old, the approach is slightly different: they have to build imaginary cities / villages based on a fantastic story. The story is meant to help them be more aware that every place has a specificity which is defined by their inhabitants and by the natural context.

Older pupils, 12-18 years old, have to analyze and then think of improvements for their school. The vast majority of Romanian schools are still as obsolete as the educational system. Many school buildings are being renovated but without changes their functionality. They have rows of classes on corridors, concrete courtyards and forbidden green spaces. The overall image is one of a prison. They lack common spaces inside and outside, or peaceful spots where you can study alone or in small teams. The libraries are just shelves with books, but they can not be used as places to read. Very few schools have canteens. Changing rooms for sports are a challenge. There are serious safety issues, and, in some rural areas, decent sanitary facilities are lacking.

The gymnasium and high school level pupils’ project is not about solving all the school’s problems, but about listing them and, by doing so, becoming aware of the spaces where

they spend a lot of time in. Furthermore, the pupils are encouraged and helped by the volunteers to come up with some creative ideas that can be implemented by them. The task is to open the eyes of the entire school community about their surrounding environment, but also to find a little thing they can do for real, with a small amount of money, and that can make a difference in their school. For this, they have to analyze, brainstorm, choose, describe (collages, models, make visual and written materials), present their ideas to other school colleagues, teachers, school principals, etc., and get their feedback, adapt the proposal to the feedback, calculate the costs, find financial and material resources, implement the idea. Everything is done in smaller or bigger teams, in which each of the teens gets to know himself/herself better and also their peers who count so much at this age.

## **5. Making a difference in education**

The feedback gathered in 5 years has shown that the children begin to see the city with different eyes, to ask questions about their surrounding environment, but they also begin to understand better the built space, the rules of living together, and dream of future cities. They like a lot the explorations, but also "making things with their hands, things that they have imagined". During the school year they become very attached to the volunteers. The most difficult part is to form teams and to work in teams and this is due to the high level of competition in the society, as well as to the lack of teachers' skills to facilitate team work.

In terms of skills and interests of children, in a classroom of around 25 pupils, there are always 2 architects / designers, 4 engineers, one artist, 15 responsible citizens that understand the values of architecture and 3 little persons who are never interested in anything.

"De-a arhitectura" team believes that there shouldn't be a special educational program for different social groups. They all should learn to see, to understand, to reimagine their spaces and to become an active citizen in their community, in the same way.

In big cities, public schools still have children with quite a mixed social background. In villages, the majority of the children are affected by poverty or by lack of good conditions for learning. It is remarkable that the children with poorer background are somehow more interested in the built environment education program. These children are avid of new information and eager to work with people outside the school. In these cases, the school is like a gate to their first encounters with the professionals who volunteer, but also with the other urban stakeholders that they start to understand. In this respect, these educational programs are like an interface between school and the rest of the community.

The volunteers are resource persons for teachers. They volunteer because they believe in this cause. It is about people who have hope, who want to give from their valuable time and knowledge so that, through education, there will be more aware citizens, better chances for the future of our settlements. This fresh energy coming from the volunteers is also influencing the teachers, who need better payment, more esteem from the society, but they are also in great need for enthusiasm, for hope.

All "De-a arhitectura" teaching materials, books and training courses are free for their users in the public schools. The association uses many fundraising methods to make the program available for free to children. The group relays a lot on the pro bono work of its

members and volunteers. Both the Romanian Union of Architects and the Chamber of Romanian Architects have seen these activities as being very important and “De-a arhitectura” association is helped with financial resources for the projects that are considered by the two professional organizations as strategic for the Romanian society. There was no financial support for the programs from the Ministry of Education, nor from local authorities.

A new kind of education should be free and accessible to everyone as a way to insure that each child will have a place in the society. There is a lot of uncertainty about the future. No one knows today what will be the successful professions in 20 years time. But it is clear that everyone would be better off if he or she is used to critical thinking, team work, use of creativity and is cultural and social aware.

## **Brief CV of the authors**

### **Mina Sava**

is architect, graduated from the University of Architecture and Urbanism “Ion Mincu” of Bucharest, Romania in 1996. From 2002 is director of the architecture department of A Still MA, where she won several prizes at architectural competitions. Founding member of the Chamber of Romanian Architects (OAR) in 2003. Founding member, initiator and president of the De-a Arhitectura Association in 2013, the first Romanian team that develops and promotes architecture and built environment education for children and youth in schools. Romanian delegate at the Union of International Architects work program Architecture and Children. Email: [mina@de-a-arhitectura.ro](mailto:mina@de-a-arhitectura.ro)

### **Vera Marin**

has joined the teaching staff of Ion Mincu University of Architecture and Urban Planning and, from the same year, she has been the president of Urban Transition Association where she has also worked as project coordinator, trainer, expert for various topics: participatory planning, housing policies, public spaces, heritage protection, legalizing of informal settlements, urban regeneration, local cultural policies. In 2004, she established as a partner a new architecture and urban design studio. From 2011, she is active with the built environment education group which registered as an NGO in 2013 under the title De-a Arhitectura. In this new association, she issuing her previous research and teaching experiences as well as her entrepreneurial skills to promote innovation in the education system in Romania. Email: [vera@de-a-arhitectura.ro](mailto:vera@de-a-arhitectura.ro)

## Las Llaves de la Ciudad. Mecanismos para Propiciar el Cambio Social

### The Key to the City. Mechanisms to Promote Social Change

### A Chave para a Cidade. Mecanismos para Promover a Mudança Social

Carlos Arruti \*  
Anabel Varona

Maushaus, Taller de Arquitectura

La participación infantil en los procesos del diseño del medio ambiente construido, promete ser ya, uno de los retos y uno de los mayores agentes transformadores de los conceptos que actualmente rigen la planificación urbana. Mostramos a lo largo de este artículo cómo trabajar con la estructura de la realidad que nos circunda, para conocerla, comprenderla y aprender a jugar con su complejidad desde edades tempranas. Planteamos cómo operar hacia la recuperación lógica urbana, asegurando la interlocución y la participación de los estudiantes en las decisiones democráticas. Mostraremos también los resultados, que apuntan hacia una urbanidad más deseable para las personas y unos modelos de ciudad más lógicos y sostenibles que los actuales.

**Descriptor:** Infancia, Creación artística, Planificación urbana, Cambio social, Lógica.

The participation of children in the processes of designing the built environment, promises to be already one of the challenges and one of the major transforming agents of the concepts that currently govern urban planning. We show throughout this article how to work with the structure of the reality that surrounds us, to know it, to understand it and to learn to play with its complexity from an early age. We propose how to operate towards urban logical recovery, ensuring dialogue and student participation in democratic decisions. We will also show results, that point to a more desirable urbanity for people and more logical and sustainable city models than the current ones.

**Keywords:** Childhood, Artistic creation, Urban planning, Social change, Logic.

A participação das crianças nos processos de desenho do ambiente construído promete ser um dos desafios e um dos maiores agentes de mudança nos conceitos que regem o planeamento urbano. Ao longo deste artigo mostramos como trabalhar com a estrutura da realidade que nos rodeia, para conhecê-la, compreendê-la e aprender a jogar com a sua complexidade desde a jovem idade. Propomos como actuar para uma recuperação lógica urbana, assegurando o diálogo e a participação dos alunos nas decisões democráticas. Também mostramos os resultados, apontando para uma urbanidade mais desejável para as pessoas e para modelos de cidade mais lógicos e sustentáveis dos atuais.

**Palavras-chave:** Infância, Criação artística, Planeamento urbano, Mudança social, Lógica.

---

\*Contacto: [carlos@maushaus.info](mailto:carlos@maushaus.info)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 5 de diciembre 2016  
1ª Evaluación: 4 de enero 2017  
2ª Evaluación: 8 de febrero 2017  
Aceptado: 5 de marzo 2017

Conscientes del amplio espectro de experiencias internacionales en torno a la educación infantil en arte y arquitectura, actualmente es extremadamente difícil aproximar una visión panorámica de lo que es, o de lo que debería ser. Sí que podremos decir, que la motivación que nos ha llevado a nosotros y quizás a otros colectivos que trabajan en este campo, a cooperar activamente con la infancia dentro y fuera del marco de la educación reglada para conocer los mecanismos de la planificación urbana y su lógica, está relacionada con la sensación de responsabilidad en la transmisión patrimonial de nuestras ciudades y territorios a las generaciones venideras. Queremos enseñarles mucho y bien, para que dispongan de autonomía en sus decisiones de la vida adulta y sean libres en sus ciudades.

Si nos remontamos al origen de las polis griegas, donde fundaban las ciudades sobre sólidos cimientos de roca y elaboraban la construcción de la justicia como la más completa de las virtudes humanas para el manejo y conservación del mundo, veríamos que a la par que esculpían con precisión la piedra, trataban también de afianzar la construcción moral y política de sus habitantes libres, tallando a estos en la equidad y la igualdad. Sin embargo, si fuese posible trasladarse a ese tiempo, veríamos asomarse en las primeras democracias, las fisuras tras la puesta en marcha de una sociedad perfectamente utópica. Las cartas de Platón a la muerte de Sócrates (Platón, trad. en 2010) o las intrigas populistas de Pericles (Tucídides, trad. en 2004), ponen sin duda en evidencia la imprevisibilidad y la dificultad intrínsecas de gestionar la polis de manera justa.

Esto no quiere decir que nosotros al seguir ese modelo, hayamos heredado con las ciudades y sus leyes, un juguete roto, sino que más bien pone el foco en saber encontrar la belleza dentro la imperfección de los sistemas. Para avanzar hacia sociedades más justas, donde las personas dispongamos de igualdad de oportunidades, en lo cultural, lo social y lo económico, hemos de asumir que los sistemas que se ejercen con la implicación de toda la sociedad, son infinitamente más complejos de gobernar que cuando uno se enfrenta a sí mismo y su propia axiología de valores.

Quizás, podamos vivir desde la esperanza de la capacidad de evolución de las cosas y de las personas, en esa suerte de metamorfosis, que ya enunciaba Lamarck (1971) en su "Filosofía zoológica". Si consideramos el fenómeno urbano como un ser vivo, podremos poner nuestra fe en que si cambiamos los conceptos que codifican a la ciudad, esta adoptará nuevas formas. Reversiblemente, podríamos también pensar que cuando aportemos nuevas formas a la arquitectura de nuestras ciudades, las ideas de las personas, también se transformarán (figura 1).

En materia de desarrollo urbano, más allá de la dimensión económica de nuestras polis modernas y su distribución de riqueza, de las que no trataremos en estas líneas, siempre se generan conflictos e injusticias sociales y siempre existen grupos más vulnerables a padecerlas. Al igual que los colectivos en riesgo de exclusión o las personas con diversidad funcional, la infancia es un sector de la población en constante peligro de discriminación, por su escaso reconocimiento social, a nivel simbólico y sobre todo, por su nula dimensión política, al estar privados de esta representación. Nuestra tarea como educadores también consistirá en estar alerta ante estas cuestiones de falta de representatividad, sabiendo darles voz, e ir de la mano combatiendo conjuntamente las "sin justicias" (Abril, 1918) que se ciernen sobre estos grupos. Debemos pues, contar con ellos para modelar adecuadamente nuestras calles, para hacerlas más amables y



cómodas. Luchando virtuosamente contra la injusticia, podremos acabar con la hostilidad e inseguridad urbana hacia la infancia y otros grupos sociales, volviéndose nuestra polis accesible para todos los ciudadanos que la habitan. Pero ¿es posible reconstruir a la lógica urbana?



Figura 1. Imagen del proceso San Sebastián ¿Puedes oírnos?

Fuente: Foto de Maushaus 2013.

Saliéndonos nuevamente de la enorme capacidad distorsionadora de la lógica especulativa del medio urbano, y situándonos en el seno del espacio de convivencia, podremos volver al espacio vacío de nuestra ciudad, y percibirlo como la estancia compartida que ha ido adecuando sus formas con la lógica empírica de la experiencia de los habitantes a lo largo de los siglos. Pensemos en la ciudad actual, como esa suma de tantas fuerzas e intereses dispares que la convierten en un potro salvaje que nadie es capaz de dominar. ¿Cómo es un sistema sensible a todas estas fuerzas y a la vez respetuoso con el medio que generosamente la aloja?, ¿Cómo encajan las piezas de la ciudad para readaptarse a la nueva urbanidad?

Más allá de los modelos de participación o de las metodologías de trabajo con las escuelas y que detallaremos en adelante, la cuestión crucial o el leitmotiv que subyace en muchas propuestas educativas, es el miedo generacional. Preferiríamos llamarlo inquietud generacional, pero viendo el desarrollo de nuestro entorno urbano en los últimos veinticinco años, miedo expresa mejor nuestra incertidumbre al futuro cercano de nuestras ciudades y por ende, de nuestras vidas. Las palabras que mejor ilustrarían esto, las escribió Palle Nielsen (2010) en su “Modelo para una sociedad cualitativa”, donde expresa el desasosiego que nos produce transmitir un mundo incomprensible a la infancia.

La metáfora de la entrega de llaves de la ciudad a los nuevos ciudadanos, hoy por hoy, casi se torna en parodia, cuando imaginamos a las niñas y niños, introduciendo la llave dorada en los portones de la muralla de seguridad, girando el postigo y apareciendo al otro lado, intramuros, el caos apoderándose de toda una urbe revuelta en un espacio con todo tirado por los suelos, las huchas vacías y las camas por hacer. La visión consciente de la ciudad globalizada, nos genera pequeños cuadros de pánico escénico y mucha

ansiedad, a la hora de encontrar la lógica y poder transmitírsela a los siguientes usuarios. ¿Cómo nos imaginamos que los más jóvenes hoy harán mejor ciudad que nosotros, con un mal ejemplo? Si conscientemente abandonamos la lógica urbana al capital global, sólo podremos sonrojarnos el día de la entrega de llaves, y sobre todo, no podremos confiar en que los futuros urbanistas abandonen la sinrazón de las lógicas insolidarias que imperan en el corazón de las ciudades (que en nada se parecen a los orígenes de las ciudades que nos hacen agruparnos libremente) y motiven cambios para volver a sociedades más libres.

La manera que se nos ocurre para “reconducir la nave”, lo cual se escapa de nuestras posibilidades y pretensiones, es entre otras vías, introducir en las aulas los mismos métodos de creación con los que se genera la ciudad, para que las y los niños en edad escolar, comprendan la gran influencia que tienen las pequeñas decisiones urbanísticas que cada día adoptamos, afectando en su cotidianidad. Afortunadamente las reglas de la ciudad no son rígidas y pueden alterarse. La ciudad en sí misma es un fenómeno mutante y pensamos que no sólo consiste en comunicar a la infancia y juventud los códigos y protocolos que inciden en su espacio vital, sino también transmitirles el espíritu que guía esos códigos de conducta, que velan por su seguridad de acceso de oportunidades a una sociedad igualitaria. Si la equidad y la justicia como modelo, vuelven a “triunfar” en la sociedad, prevaleciendo como principios de interés general, las ciudades del futuro volverán a articular normas y códigos para una sociedad justa.

Pensamos que los centros escolares son idóneos para desarrollar propuestas democráticas, puesto que, en ellos, se produce la mayor representación de la sociedad “en miniatura”, y son lugares en los que la transmisión de información, la toma de decisiones y la gestión continuada de los conflictos, son mucho más ágiles que en otros contextos. Las escuelas son la mejor cuna para la urbanidad, puesto que son las que se encargan de establecer las bases del pensamiento crítico en la sociedad moderna. Durante su etapa escolar los más jóvenes tienen mucho que aprender, pero también mucho que enseñarnos. Como usuarios de la ciudad tienen pleno derecho a comprender los mecanismos que crean su estructura, y a aprender a jugar sanamente en este terreno. Necesitamos su punto de vista diferente del nuestro. Las niñas y los niños, miran a su alrededor llenos de curiosidad, y participan de la vida desde una posición fresca, buscando y alcanzando otras visiones. Sin restarles libertad, podemos ofrecerles el enfoque artístico y cultural del mundo, para ayudarles a desenvolverse de manera sensible en el entorno y a actuar cotidianamente con creatividad. A día de hoy, ya necesitan expresarse, crear y tener un impacto en su propio entorno o en parte de los contextos que les rodean, para comenzar a construir sus propios caminos del mañana (figura 2).

¿Qué nos depara el futuro? ¿Qué forma tiene? Para responder a este tipo de preguntas y muchas más, en el año 2012, creamos junto con el apoyo de “San Sebastián 2016 Capital Europea de la Cultura”, una convocatoria abierta a los centros escolares, para participar en las aulas con una experiencia de urbanismo y formular este tipo de preguntas que revelasen los deseos de las y los más pequeños de la ciudad. El programa se llamó *Haurbanistak* (juego de palabras entre *Haur*: niña/o en euskera y Urbanismo). El proyecto, contó en su primera convocatoria con cinco centros. Tras su buena acogida, se organizó una segunda convocatoria en 2013, ampliándose la participación a 12 centros. Durante el curso 2015-16, el proyecto se consolidó y tomó mayor dimensión, llegando a participar hasta 15 centros y más de 1000 escolares, con nuevos contenidos y

actividades. La suerte de contar con tantos centros, pudo traducirse en un caudal importante de ideas y poder sondear ampliamente el mapa urbano, peri-urbano y rural de la ciudad.

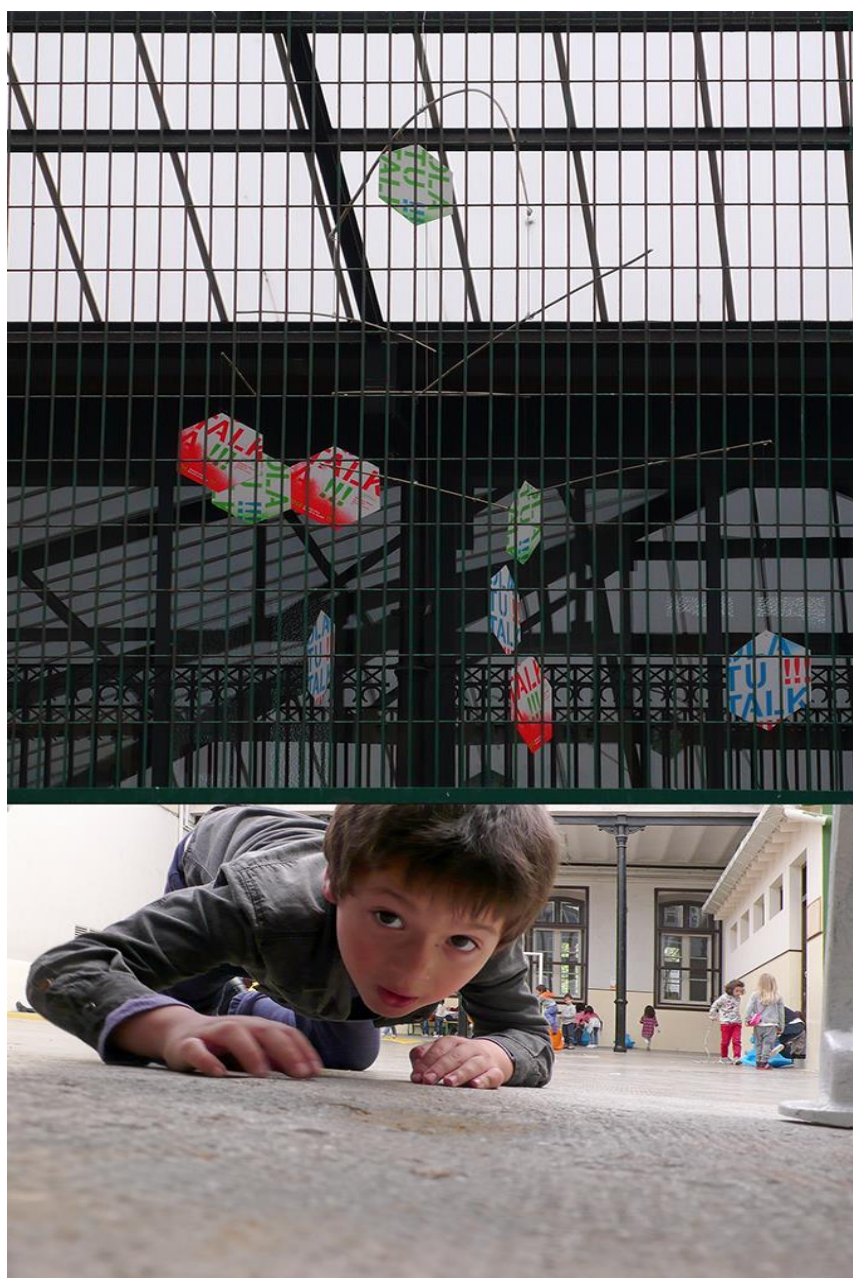


Figura 2. Exposición *Haurbanistak* 2014

Fuente: Foto Maushaus 2014.

La experiencia se articuló desde sus inicios, a la manera del método científico, por no decir ahora que visto con cierta perspectiva temporal, es un pequeño método abreviado, o un modelo simplificado del MC14<sup>1</sup> aplicado al urbanismo. Ahora bien, la propuesta se

---

1. Según el *Oxford English Dictionary*, el método científico es: un método o procedimiento que ha caracterizado a la ciencia natural desde el siglo XVII, que consiste en la observación sistemática, medición, experimentación, la formulación, análisis y modificación de las hipótesis. MC14 es una abreviatura de método científico consistente en 14 etapas.

apoya en el método, pero sin la pretensión final por obtener una tesis o un modelo final, sino la puesta en común de los participantes del proyecto con la ciudadanía, para evidenciar su punto de vista sobre el medio ambiente construido, de un modo representativo y artístico. Aplicando un método neutral de investigación, se busca lograr la mayor imparcialidad posible en el desarrollo del proyecto, y aprovecharse del rigor que proporciona a los participantes ir progresando, de manera metódica y por etapas, en la investigación de los habitualmente desconocidos entornos urbanos próximos a los centros escolares.

Tras estos años de desarrollo del proyecto, hemos ido incorporando nuevos enfoques que se concretan en tres maneras complementarias de mirar y pensar la ciudad. Tres maneras que nos sirven para diseccionar los problemas y explorar la ciudad desde tres ángulos posibles, que a continuación describimos:

*A vista de pájaro*<sup>2</sup>. Con la visión conceptual “a vista de pájaro” y extendiendo nuestros sentidos mediante nuestros aeroplanos, satélites, cámaras fotográficas y demás herramientas, humanamente recreamos esas visiones de ave, que en ocasiones solemos llegar a imaginar, cristalizándolas en forma de planos y de bases cartográficas con los que desarrollar el urbanismo moderno. Lo bueno de mirar a vista de pájaro, es que la visión desde el aire, se produce en perpendicular al suelo. Los edificios, sus sombras, la vegetación... nos detallan los volúmenes con precisión y relatan nuestro entorno muy descriptivamente, pero sobre todo, la clave de estas representaciones fotográficas está en que son medibles a escala.

*A pie de calle*. Figurativamente es la cota de actuación en las calles a la vez que el nivel de contacto con el público y su realidad cotidiana. A pie de calle, la visión es congruente con una mayor multi-sesorialidad, y los estímulos de la percepción aparecen más allá del ojo humano, que en este caso y a pesar de la abundante cultura visual que nos proporciona la ciudad, queda deslegitimado como óptimo órgano receptor de las impresiones urbanas. A pie de calle, nos rodean infinidad de sonidos, la sensación refrescante de la lluvia, los olores y sus fragancias, las sombras y las luces en movimiento..., incluso muchas anécdotas también visuales, como los colores distintivos de las calles o la mayoría de los elementos que reconocemos cotidianamente en los transcurros diarios, que nunca quedan retratadas en los planos, aunque sean las que le dan ese sabor diferente y característico a la urbe.

*Volando con la imaginación*. Existe una manera de interpretar la ciudad, que está a caballo entre la abstracción de la realidad y la vivencia misma, que es soñar y proyectar con la imaginación. La imaginación entendida como una pequeña distancia mental, que nos permite estar al mismo tiempo dentro y fuera de las cosas. Una manera más libre de ver la vida, que se apoya en la memoria y la razón a veces, y otras veces, en la sinrazón del

---

2. “A vista de pájaro” Es una locución adverbial que denota nuestra capacidad de alteridad, a la hora de percibir los objetos, y representarlos “en planta”. Para adquirir la extraordinaria agudeza visual de las rapaces en vuelo por los cielos, y salir de nuestro ensimismamiento en la observación de las cosas, introducimos el principio filosófico de la alteridad, que nos ayuda a abandonar las certezas propias, como única vía posible de comprensión, y nos induce a cambiar la perspectiva, completamente por la del otro, para poder percibir el mundo desde su óptica, o sencillamente desde su mismo punto de vista. Algo práctico, para la seguridad del vuelo de las aves, como lo es su certera visión, amplía conceptualmente nuestro marco habitual de percepción y convierte las visiones humanas, otorgándoles un punto de observación elevado, sobre las amplias extensiones del territorio.

visionario (figura 3). Volando con la imaginación se abren las puertas a otras realidades posibles, llevando a la práctica el *imagineering*<sup>3</sup>.

Los objetivos concretos del proyecto en sus diferentes enfoques, comprometen a maestros y alumnos, buscando engranar a unos con otros en la planificación urbana y tratando sobre todo de:

- Tomar contacto con la estructura de la ciudad y descifrar sus mecanismos de creación.
- Poner en práctica la capacidad de análisis y observación de la ciudad sobre el terreno, como un requisito previo para revelar la consciencia y la capacidad de una crítica constructiva.
- Preparar a las alumnas y alumnos para la gestión de las crisis, motivadas por el constante cambio y las transformaciones del contexto en el tiempo.
- Abrir espacios para el diálogo mediante prácticas de consenso.
- Apoyar y ofrecer un espacio sorprendente al profesorado interesado en profundizar en explorar nuevas formas educativas, vinculadas a la enseñanza del espacio construido y la ecología urbana, de modo colectivo.
- Aportar nuevas metodologías al aula, información y sistemáticas, como soporte para el desarrollo de muchas de las competencias, como ciencia, tecnología, comunicación lingüística...
- Potenciar el desarrollo de las capacidades del alumnado, a través del estudio del entorno construido y el apoyo de las TIC's, buscando aumentar la capacidad de juicio y el razonamiento lógico, la imaginación, así como, sobre todo, la propia estructuración espacial y vinculación emocional a la ciudad.

El proyecto comprende las siguientes fases:

*Preparación y sesiones con el profesorado:* En las etapas previas a la puesta en marcha del programa en las aulas, se gesta la motivación del profesorado. Se presta especial atención al maestro, desde la primera convocatoria general, hasta las entrevistas y presentaciones de materiales que tienen lugar de manera individualizada en las aulas, en las que dará lugar la experiencia. Se producen contenidos en formatos accesibles y atractivos en su diseño, para inducir al equipo hacia el trabajo sensible, haciendo virtud del equilibrio entre la forma y el contenido a la hora de crear videos, dossieres, exposiciones, publicaciones... para los maestros que conduzcan la experiencia. Se busca con ellos la manera de interrelacionar las diferentes áreas de conocimiento, para trabajar en combinación con otros maestros. De esta motivación dependerá el buen desarrollo del proceso, que ha introducirse en un momento adecuado del curso escolar, intentando alejarse de las épocas de mayor actividad que se generan en las escuelas en determinadas fechas del calendario escolar. Posteriormente, con la presentación al alumnado y en base

---

3. *Imagineering*: dejar volar la imaginación e ingeniárselas para traer de vuelta a tierra lo imaginado. Es un método habitual de trabajo en el planeamiento urbano, que tuvo origen en los años cincuenta en los EEUU. Se materializa mediante prácticas disruptivas y modelos de ideación, con prácticas de tormentas de ideas y demás mecánicas. Este método ayuda a plantear y concretar soluciones desde la imaginación y evidencian la utilidad también de la toma de decisiones rápidas y espontáneas, en determinadas fases creativas de la exploración de la realidad y de su problemática.

a una planificación realista por etapas, plazos y distribución de tareas, se da comienzo a las metodologías propias del estudio urbano experimental alrededor del centro educativo.



Figura 3. *Haurbanistak*: Tres maneras de pensar y mirar tu ciudad  
Fuente: Foto Iñigo Ibáñez 2016.

*Recorridos y recopilación de información:* Coincidiendo con la primera etapa de observación, detección de problemas, planificación y recopilación de pruebas de la etapa inicial del método MC14, se propone la fase de los recorridos “a pie de calle”. Es la etapa de la exploración de la ciudad con todos los sentidos, donde a partir de las salidas del centro escolar, nos encontramos con las nuevas ideas. Para ubicarse dentro del barrio, se hace uso de todos los sentidos y se extienden si es preciso, a base de instrumentos y herramientas: planos, grabadoras de audio, brújulas, cámaras de fotos, lápices y papeles, etc. A partir de amenas caminatas, se observa con atención, se degusta, se olfatea, se palpa y se escucha el ambiente de las calles. Estas informaciones vienen a reflejarse

después en el aula en mapas sensoriales<sup>4</sup>, a modo de instantáneas multisensoriales del contexto. Resulta de especial interés estar en actitud atenta y sensible al entorno exterior durante los recorridos, puesto que este, de algún modo encierra las preguntas y las respuestas a la vez. Se buscan problemas, aspectos discordantes, inquietantes, espacios que por su singularidad llamen la atención, se sepa o no el porqué. Se fotografían y catalogan. Se deben tomar muestras de todo tipo explorando por “todos los rincones”. Es importante aproximarse a la problemática urbana con la mente abierta y sin prejuicios en la búsqueda de las cosas, y ponerse en clave turística en su propia ciudad, observándola con atención. Pero lo más importante, es hacerse buenas preguntas para obtener respuestas correctas. Cuando somos ordenados, realistas y flexibles con nuestros planteamientos, podemos planificar bien nuestros objetivos. Cuando imaginamos introspectivamente con el razonamiento podemos proyectar las soluciones. Se puede completar esta fase de información previa, con la historia del lugar, su toponimia y las anécdotas urbanas en boca de los vecinos del barrio, quienes muchas veces conocen las transformaciones acontecidas hasta llegar al estado actual.

*Presentación de los datos recogidos:* En esta fase, se trata de la generación de respuestas creativas y alternativas lógicas a las problemáticas detectadas a pie de calle. Se comienza por levantar una sencilla maqueta del contexto urbano en papel, un artefacto para establecer una base de llenos y vacíos, sobre la que continuar analizando a escala, desde el aire, y que pueda servir para proyectar el pensamiento. En esta maqueta, se detecta la forma precisa de calles y plazas. Con sencillos materiales del aula, se trazan las aguas de los ríos o las masas vegetales que contornean la ciudad. Se sitúan esquemáticamente los datos obtenidos en los mapeos de los recorridos realizados por el grupo, así como el camino trazado con sus puntos críticos y de interés que quedarán reseñados en la maqueta.

*Formulación de hipótesis:* En la sección tercera del método científico, las hipótesis, conjeturas, o suposiciones son, en cierto modo, las soluciones a la definición de los problemas. En esta fase, sobre el contexto de maqueta, se pueden plantear soluciones a problemas o cuestiones que se detectan durante las dinámicas dentro y fuera del aula mediante conjeturas. Las hipótesis de trabajo son necesarias para hacer predicciones de por qué y cómo algo sucederá basándose en su propia conjetura. Son detonantes del pensamiento que sirven de inspiración e inducen al cambio. Podrán orientar los aspectos interesantes a tratar para repensar el barrio. Al formular, son válidas las buenas como las malas hipótesis, ya que estas permiten trabajar por descarte. Es importante recordar que los espacios urbanos cambian, tanto agregando como quitando elementos. Sugiriendo temáticas en el aula basadas en las problemáticas de la ciudad, se anima al grupo a encontrar las ideas candidatas a convertirse en nuestra realidad futura; son las tesis que aspiran a ser probadas, y que para no caer en sus propias paradojas de falta de confirmación, merecen aunque sea a nivel simbólico, ser trasladadas al plano de la realidad y dar pie a cambios. Por pequeña que sea una intervención, el cambio que produce debería ser palpable (Lerner, 2005). En este punto se anima a los estudiantes a predecir las consecuencias del cambio con estos planteamientos, ayudándoles a soñar con diferentes temas: los espacios abiertos en la ciudad, la movilidad y el transporte urbano,

---

4. Los mapas sensoriales son mapas alternativos para la interpretación de un lugar. Se obtienen a partir de caminatas o paseos colaborativos, para recabar la información y su posterior puesta en común en un plano bidimensional de ese espacio. La toma de datos sucede generalmente a partir de los cinco sentidos sin priorizar la vista.

la alimentación, la energía o la sostenibilidad futuras, así como la vivienda actual, la educación, la cultura o la convivencia ciudadana.

*Propuestas y debate:* Es el momento de incorporar los ingredientes de apoyo y los métodos creativos, los lógicos y los no tan lógicos. Se formulan individualmente los deseos para el barrio antes de pasar al debate en grupo. El modo de avanzar en esta fase es progresiva en complejidad, comenzando desde la formulación en un sencillo *post it*, del que se salta al plano del dibujo donde los estudiantes pueden expresar amplificada los conceptos, (hemos podido observar que el dibujo es una herramienta de expresión cómoda para la infancia, que muestra aspectos que sus palabras no desvelan). A la hora de plantear las hipótesis simbólicamente sobre el terreno de la maqueta, es probable que coincidan varias propuestas para incidir en el mismo lugar. La práctica democrática de debatir las ideas, en esta fase previa a las conclusiones, hace fuerte a las ideas y a las personas. El respeto a las propuestas de los demás, la capacidad de juicio propio y la atenta escucha, garantizarán el debate. No todas tendrán las mismas características. Las propuestas más deseables suelen ser las que suman conocimiento a la hora de responder a un problema concreto, las más sencillas, o las que más verosimilitud o capacidad de producir consecuencias tienen.

*Exposición y evaluación:* Por fin, se llega al momento final de la evaluación y sus conclusiones. Con la concreción de las ideas finales en la maqueta, de manera sencilla finaliza la propuesta, de la que sin duda derivan infinidad de buenas ideas urbanas, en todo tipo de formato: planos, fotografías, dibujos... con todo este material en forma de propuesta plástica, se está en disposición de pasar las conclusiones y reflexiones, a una exposición en el centro escolar, para la puesta en valor de las soluciones nacidas desde la participación democrática, activa y crítica (figura 4).

Tras la experiencia de estos años, con el proyecto *Haurbanistak*, hemos podido escuchar algunas de las necesidades que los participantes detectan en su entorno urbano. Lo mismo trabajando mediante sistemas en base a ensayo y error, como trabajando mediante planteamientos más reflexivos, las niñas y niños, esperan nuestro futuro con propuestas urbanas lógicamente posibles, consistentes con lo mejor de la ciudad que reciben y tratando de producir beneficio consecuentemente a sus planteamientos de ciudad, desde el presente, pero con cierta perspectiva de futuro. De llevarse a la práctica sus ideas, “La ciudad de los niños de San Sebastián”, sería más jugable y divertida que la actual, siendo una representación para todos los públicos, incluidos los animales. Siendo como es su concepto de justicia, mucho más rebelde contra la injusticia, nos alejan de la peligrosidad con sus inventos a la que nos arrojan nuestros vicios sociales induciéndonos al agravio y a qué a lo que no es justo.

Para solventar la incertidumbre que les plantea su contexto inmediato y futuro, responden hoy con altruismo y generosidad. Los niños piensan en todas las edades del hombre sin excepción, empatizando de antemano con todos los estados que ha de vivir a lo largo de su existencia. En ese estado de crecimiento continuo que les caracteriza, se imaginan a sí mismos de jóvenes, adultos y ancianos, permitiéndoles una alteridad imprescindible para la construcción moral de esa solidaridad entre las personas que forman una sociedad sensible. Los estudiantes en general, optan por decisiones de diseño muy sencillas, soluciones muy lógicas y a la vez muy radicales en su concepción. A continuación, remitiéndonos a los resultados de las tres exposiciones colectivas que se realizaron entre todos los centros participantes, y por temáticas, podemos apreciar qué



tipos de problemáticas encuentran las niñas y niños en la ciudad, y qué posibles soluciones nos ofrecen para la ciudad de San Sebastián.



Figura 4. Artículos en prensa exposición *Haurbanistak* en junio 2016  
Fuente: Foto Maushaus 2016.

**Movilidad y transporte:** Separan el tráfico rodado de sus caminos para poder disfrutar de la ciudad de una manera más segura y libre. En las zonas con grandes desniveles topográficos buscan soluciones de movilidad, recurriendo a soluciones creativas pensando en todos los ciudadanos en su rango de edad, evitando el uso del coche y pensando en vehículos alternativos a ese modelo que descartan: bicicletas eléctricas, funiculares, tranvías, tirolinas, toboganes, sistemas teleféricos o tele-transportadores de materia.

Ellos encuentran que al expulsar el coche de la ciudad, evitan la contaminación que produce el vehículo de gasolina, a la vez que consiguen apoderarse de vastas superficies de terreno para disponer de nuevos usos (carriles de bicicletas para articular la movilidad urbana, más zonas peatonales, grandes espacios verdes o de cultivo). Buscan también, en la propia naturaleza esas nuevas vías: revalorizan el río convirtiéndolo en un parque

fluvial dónde tiene cabida todo tipo de deportes. El río deja de ser una barrera entre dos vegas, y pasa a ser un elemento vertebrador. A escala más pequeña, sin intentar solucionar el problema global del transporte, detectan desajustes y conflictos entre peatón y vehículo, como los desproporcionados tiempos de los semáforos, o la falta de pasos de cebra en determinados lugares de la ciudad.

*Espacios abiertos en la ciudad:* Quieren jugar y que la ciudad sea más jugable a la vez que proponen una ciudad para todas y todos. Expresan que los espacios de juego, diseñados para ellos, son estáticos e inalterables y reclaman el poder diseñar o transformar a su gusto estas áreas. Proponen acciones lógicas en los espacios abiertos, como la realización de picnics en los parques, proyección de cine al aire libre y múltiples actividades al aire libre, como talleres, deportes o conciertos... Reclaman pequeños ajustes prácticos como la instalación de fuentes y aseos públicos en puntos concretos de su entorno.

*Alimentación y naturaleza:* Desean más naturaleza en la ciudad (árboles frutales, vegetación para el disfrute visual, huertas para alimentarnos más sanamente...). Proponen ferias de producto local y la convivencia con los animales, como si la ciudad fuese una gran granja, como una mezcla de las prácticas rurales y urbanas. Curiosamente su mirada, no sólo se queda en el plano de la ciudad, sino que mira al cielo, buscando en lo que esconde el cielo, plantean observatorios astronómicos o lugares para la observación de las estrellas.

*Energía y sostenibilidad:* Los escolares plantean energías limpias y su captación mediante placas solares, molinos de viento, transportes con energías renovables, sistemas magnéticos..., que trastocan las visiones de las rojas y negras visiones de nuestros tejados, por verdes cubiertas donde cultivar y cosechar.

*Vivienda:* Siendo el hogar el refugio seguro de la infancia, son conscientes de lo que supone la falta de vivienda. Son muy sensibles a las situaciones que implican a las personas con la carencia de un techo. Por ello, proponen nuevas construcciones, o la reutilización de edificios en desuso, para acoger a personas desplazadas por diferentes conflictos socio-políticos. En su modelo de ciudad, nadie queda sin hogar.

*Educación y cultura:* El concepto artístico asociado a la inmediatez de la expresión y no tanto a atesorar valores artísticos, tiene reflejo en deseos como el Museo de los Niños. Un lugar más asociado a la creación que a la conservación. Las niñas y niños proponen un museo donde la obra cambia permanentemente y es imposible acudir al estado anterior. Proponen también la ciudad como lienzo y escuela, utilizando las fachadas de los edificios como soporte gráfico, con mensajes para los ciudadanos.

*Convivencia:* Dada la agilidad con la que acostumbran a mediar los conflictos internos con dinámicas de acuerdo en el aula, los niños se sorprenden de nuestra falta de recursos a la hora de establecer estrategias para solventar las desavenencias entre los adultos, que tantas veces acaban deshabilitando su mundo con cambios de domicilio, de referentes familiares o de centros escolares, que amenazan la seguridad de su mundo. Como anécdota plausible, nos plantean el Hotel de los Acuerdos, un lugar que descarga de las tareas domésticas a los familiares, y les permite resolver mediante el diálogo sus diferencias (figura 5).



Figura 5. Intervención urbana del Museo de los Niños  
Fuente: Foto Jon Arruti 2016.

El proceso descrito y los resultados con los que finaliza el proyecto, pretenden afianzar la capacidad crítica del alumnado en el sentido estricto de proporcionarles criterio. Criterio ante la vida y sus cambios permanentes. Tal y como mostramos en los primeros objetivos, la pretensión final de todas estas metodologías no es la de crear urbanistas, si no, la de devolver la urbanidad a la ciudad mediante el mundo de las ideas.

A modo de autocrítica constructiva, podemos ahora encontrarnos con aspectos a mejorar en futuras experiencias:

- Es importante salir de la zona de confort del aula, para sacar las ideas a la calle (con una acción o performance urbana) para poder comprobar su trascendencia y validez de la hipótesis en su contexto real.
- Dedicar un tiempo al proceso de evaluación interno en aula. Es decir, una vez el grupo de alumnos han consensuado una solución o mejora a un aspecto urbano, y realizado ese cambio, evaluar si realmente ese cambio es positivo para todos los ciudadanos. En relación a esta idea, podemos aprender mucho de la experiencia alemana del colectivo “Jas<sup>5</sup>”, ya que la legislación alemana, integra la participación infantil y juvenil dentro de su marco de ley.

---

5. Entrevista realizada por Andrés Morales Zambra, Ciudadanía y Territorio - Departamento de Geografía, Universidad Alberto Hurtado, Chile, a Päivi Kataikko, encargada de asuntos regionales e internacionales del colectivo Jugend

- La calidad de los resultados es directamente proporcional a la motivación del maestro. Es importante alimentar la motivación del profesorado con viva comunicación, tanto al principio del proyecto, como durante todo el desarrollo del programa en las aulas.
- A veces se puede llegar a contaminar la experiencia de la prueba con sólo mostrar a los estudiantes los resultados de experimentos de años anteriores, que nublan el juicio de algunas propuestas e invalidan el resultado objetivo del resultado.
- Podemos asegurar una recogida de los materiales producidos por los escolares, mediante protocolos de comunicación en la entrega final, que aseguren que toda la información recibe el tratamiento correcto de documentación y filtrado, que permita la transmisión de todas sus ideas, sin perdernos detalles e ideas por el camino.
- Siempre podemos mejorar la comunicación visual de nuestros materiales base para los proyectos: videos, dossieres... en el momento de inducir a un grupo a crear ideas propias, conviene sugerir antes que evidenciar.
- Al ser un proyecto en el que se plantea el estudio del barrio circundante al centro educativo, hemos podido ver que el propio centro no es objeto de análisis, habiéndose dado la opción de estudiar el patio del mismo como espacio exterior abierto en la ciudad.
- Se deben repetir abundantemente este tipo de experiencias, hasta normalizar el hecho participativo infantil en nuestra sociedad, ajustando los contenidos cubriendo al mayor espectro posible de edades, y generando y mejorando, nuevas experiencias de comunicación, hasta elevarles a un plano político, por qué no.

Reivindicamos la introducción de procesos y prácticas artístico-técnicas entre los objetivos de la enseñanza en las escuelas, como garantía para provocar nuevas ideas, y por su naturalidad a la hora de involucrar la participación de las personas en los procesos de aprendizaje y de cambiar su percepción del mundo, a pesar de toda la confrontación y contradicción que ello provoca. Las escuelas necesitan más creatividad para afrontar un futuro innovador. Los objetivos de la educación para el desarrollo ético de la infancia, son compatibles con la aproximación que permite la pedagogía urbana. Las incompetencias educativas merecen una segunda lectura.

Creemos en la necesidad de una revolución cultural, para no convertirnos en consumidores pasivos de situaciones y productos diseñados por especialistas. Valoramos un futuro próximo en el que niñas y niños puedan participar del diseño de nuestras ciudades. Entendemos que produciendo modelos urbanísticos más flexibles, los usuarios encontraremos en los márgenes de esa indefinición, el lugar decisivo que nos corresponde para definir con nuestros usos los nuevos programas de la ciudad. Vemos a las escuelas como contexto ideal para la adquisición de los valores democráticos, que antepone a diario los intereses del grupo sobre los particulares, en un ejercicio sano de su ideario de justicia. Estamos tranquilos entregando las llaves de la ciudad a los niños.

## Referencias

- Aristóteles. (1918). *Ética a Nicómaco*. Pedro Simón Abril (Trad.). Albacete: Servicio de publicaciones de la diputación de Albacete.
- Lamarck, J. B. (1971). *Filosofía zoológica*. Barcelona: Editorial Mateu.
- Lerner, J. (2005). *Acupuntura urbana*. Barcelona: IaaC.
- Nielsen, P. (2010). *El model. Un model per una societat qualitativa*. Barcelona: MACBA.
- Platón. (2010). *Apología de Sócrates*. Enrique López Castellón (Trad.). Madrid: Austral.
- Tucídides. (2004). *Historia de la guerra del Peloponeso*. Francisco Romero Cruz (Trad.). Madrid: Cátedra.

## Breve CV de los autores

### Carlos Arruti Echeverría

Realizó sus estudios en la E.T.S.A. de Navarra y en la E.T.S.A. de San Sebastián. Co-fundador del estudio de arquitectura Rulot en el 2001, crea junto con Anabel Varona, en el año 2009, el proyecto de educación de arte y arquitectura para niñas/os Maushaus. Dentro de este marco, ha redactado diversas comunicaciones y ponencias como la presentada en el VIII Congreso DOCOMOMO Ibérico celebrado en Málaga, *La arquitectura del Movimiento Moderno y la educación*, “La arquitectura como experiencia colectiva: estrategias de juego y aprendizaje estético en la infancia”. Desde el año 2012, forma parte del equipo editor de la Revista de Arquitectura para niños Amag! En el año 2016, ha publicado el libro “La Arquitectura a través del juego” editado por la Fundación Arquia y Los Libros de la Catarata, así como el recurso educativo “1,2,3 Haurbanistak, tres formas de mirar y pensar tu ciudad” editado por la Oficina de la Capitalidad Cultural Donostia /San Sebastián 2016. ORCID ID: 0000-0003-1372-6102. Email: carlos@maushaus.info

### Anabel Varona Martínez

Arquitecta por la E.T.S.A. de San Sebastián. Co-fundadora del estudio de arquitectura Rulot en el 2001, crea junto con Carlos Arruti, en el año 2009, el proyecto de educación de arte y arquitectura para niñas/os Maushaus. Dentro de este marco, ha colaborado en el diseño de espacios destinados a la infancia y al aprendizaje lúdico, así como en procesos y dinámicas participativas. En enero de 2012, junto con Jorge Raedó y diferentes colaboradores internacionales, publica el primer artículo de la Revista de Arquitectura para niños Amag!, formando parte desde entonces del equipo editor. Compagina la docencia artística y arquitectónica, con la creación de programas y contenidos educativos para el profesorado en centros de educación infantil, primaria y secundaria. Es co-autora de comunicaciones, ponencias y publicaciones sobre educación de arquitectura para la infancia como “La arquitectura a través del juego” y “1,2,3”. ORCID ID: 0000-0001-6202-1534. Email: info@maushaus.info



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



## Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria en Andalucía desde la Voz del Profesorado. Estudio de Caso

### Prevention of School Failure in Comprehensive School in Andalusia from the Voice of Teachers. A Case Study

### Prevenção da Evasão Escolar do Ensino Secundário na Andaluzia já que a Voz dos Professores. Estudo de Caso

Jesús Domingo \*  
José M. Martos

Universidad de Granada

El fracaso escolar es un concepto complejo. Suele achacarse a los sujetos como porcentualmente inevitable y se ignoran los demás fracasos convergentes (metodológicos, curriculares, organizativos...). Los centros poseen autonomía pedagógica para afrontar este reto. Este estudio de caso presenta una medida de apoyo en contraste con la realidad del aula ordinaria. Utiliza relatos de experiencia y entrevistas en profundidad. Destaca la importancia de prevenir la construcción de trayectorias consumadas de fracaso escolar. Reivindica la flexibilización curricular, la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante metodologías activas y participativas y las altas expectativas sobre el alumnado.

**Descriptor:** Fracaso escolar, Organización, Competencias para la vida, Clase.

School failure is a complex concept. It is usually attributed to the subjects as percentage inevitable and the other convergent failures are ignored (methodological, curricular, organizational ...). Schools have pedagogical autonomy to face this challenge. This case study presents a measure of support in contrast to the reality of the ordinary classroom. We use stories of experience and in-depth interviews. It emphasizes the importance of preventing the construction of consummate trajectories of school failure. The article calls for curricular flexibility, personalization of teaching-learning processes, through active and participative methodologies and high expectations about students.

**Keywords:** Academic failure, Organization, Life skills, School classes.

O fracasso escolar é um conceito complexo. Geralmente atribuída aos sujeitos como uma percentagem inevitável e outros convergiram falhas (metodológicos, curriculares, organizacional ...) são ignoradas. Os centros têm autonomia pedagógica para enfrentar este desafio. Este estudo de caso apresenta uma medida de apoio em contraste com a realidade da sala de aula comum. Use relatos de experiência e entrevistas. Ele salienta a importância de prevenir a construção de fracasso escolar caminhos consumados. Vindica a flexibilidade curricular, personalização do ensino-aprendizagem através de metodologias ativas e participativas e grandes expectativas para os alunos.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar, Organização, Habilidades para a vida, Sala de aula.

---

\* Contacto: [jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)

*El estudio forma parte de una línea de investigación del Grupo FORCE de la Universidad de Granada (HUM-386) y de la “Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa” (RILME), sobre mejora escolar en contextos desafiantes. Surge a partir del proyecto de Investigación I+D+i titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía” (Ref. SEJ2006-14992-C06-04), con continuidad en el actual sobre “Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria” (Ref. EDU2013-48432-P).*

## **1. Presentación y justificación del problema de investigación y su abordaje teórico**

El fracaso escolar y la exclusión educativa son conceptos multidimensionales y complejos (Escudero, 2005, 2013; Escudero, González González y Martínez Domínguez, 2009; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Ambos, con la concurrencia de una combinación compleja de variables intervinientes y una acumulación de obstáculos que terminan por afectar al alumnado a lo largo de su vida, son resultado de una escolarización que no garantiza el éxito para todos. En cambio, se suelen atribuir y achacar al sujeto que lo sufre, sin reparar en los procesos de violencia estructural que viven ni en el resto de fracasos curriculares, profesionales, metodológicos u organizativos que coadyuvan a consolidar estas situaciones y trayectorias.

*Las cifras y estadísticas oficiales [...] son contundentes al respecto, pero también resultan abstractas y frías. Llegan a documentar que el fracaso tiene color de clase social, de minorías, etnia, sexo o capital cultural de las familias, pero la lógica de los grandes números tiende a dejar en la sombra por qué y cómo ocurren las cosas de ese modo. (Escudero, González González y Martínez Domínguez, 2009, p. 45)*

Son varios los autores (Fernández, Mena y Reviere, 2010; Karsz, 2004; Tarabini, 2015) que denuncian esta situación y los silencios, olvidos y normalización de las trayectorias de bajo rendimiento, que suponen claramente un riesgo de desapego y exclusión (Canario, 2000). Especialmente en poblaciones y contextos en los que se asume, desde una cierta ética utilitarista, la situación como “responsabilidad de los sujetos” y “porcentualmente” normal, quedando en no pocos casos invisibilizada (Escudero, 2005; Escudero y Rodríguez, 2016, p. 83) por no provocar situaciones especialmente disruptivas al conjunto o por considerar el profesorado que sus causas están fuera de su control (Tarabini, 2015).

Voces autorizadas (Escudero, González González y Martínez Domínguez, 2009; Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015) recomiendan que más que hablar de fracaso escolar como producto final, interesa considerar esta realidad desde la perspectiva de la exclusión social, y abordarlo de forma dinámica, como un proceso, una trayectoria de vulnerabilidad educativa e inclusión incompleta que puede desencadenar exclusión educativa (más o menos encubierta) y, finalmente, fracaso escolar (como no titulación). Por lo que proponen actuar sobre los diferentes factores disruptores (muchos de ellos estructurales y escolares) y los aprendizajes esenciales que garantizan una buena educación y el éxito escolar. Lo que deja margen a la acción, a la reconstrucción de los procesos educativos desde una perspectiva de prevención o de prácticas transformadoras, actuando tempranamente y reconduciendo trayectorias personales y académicas de bajo rendimiento con medidas específicas y proyectos educativos comunitarios verdaderamente inclusivos que caminen hacia el éxito para todos y entre todos y

minimice riesgo de consumación del fracaso escolar o el distanciamiento con la educación.

Para dar respuesta a los nuevos retos planteados, en el seno de los centros educativos y bajo la denominación genérica de “atención a la diversidad”, han sido múltiples los cambios organizativos, metodológicos y didácticos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Rodríguez, 2013; Sevilla, 2003). No obstante, el conocimiento acumulado informa recurrentemente que la escuela actual, lejos de asegurar la justicia y el éxito para todos, reproduce, genera o asume la inevitabilidad del fracaso escolar (Bolívar, 2005).

Las medidas que suponían adaptaciones, currículum paralelos y medidas organizativas diferentes... significan de hecho un doble currículum para este alumnado (el de clase y el de apoyo), que genera desconcierto, apoyo-dependencia y un paulatino incremento de la distancia (afectiva, relacional, cognitiva y de resultados de aprendizaje) entre ellos y el resto del grupo clase. Si bien es verdad que el alumnado que participa en medidas de apoyo, cuando se hace de manera eficiente, cambia su actitud hacia el aprendizaje, con posibilidades de reinserción y éxito (Aramendi, Vega y Santiago, 2011; Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009; Vega y Aramendi, 2009), si no se vence el apego a estas medidas de apoyo y se rechaza al aula ordinaria, no se ha conseguido la verdadera inclusión.

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que dichas medidas, por sí mismas y tal y como están siendo implementadas, una vez alcanzados los niveles de escolarización para todos, no sólo no están consiguiendo los resultados deseados, sino que en muchas ocasiones están contribuyendo a crear un nuevo proceso de dualización de la enseñanza (Echeita, et al., 2009; Fernández, Mena y Reviere, 2010; Martínez, 2010). Por ello, no sin razón, Correia (2004) denuncia la injusticia y paradoja del sistema, porque muchas de las medidas pensadas e implementadas para la inclusión, en verdad contribuyen a la exclusión, llamándolas así “medidas de inclusión para la exclusión”.

Prevenir la consolidación de las trayectorias de fracaso y exclusión educativa requiere una educación pública de calidad en la que se entrecruzan los principios y procesos de desarrollo de la escuela inclusiva (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) y la consideración del derecho a un buen aprendizaje para todos (Armstrong y otros, 2009; Darling-Hamond, 2001; UNESCO, 2008), incrementando el éxito (OCDE, 2016). Es decir, avanzar en la controvertida idea de compaginar calidad y equidad que propone el replanteado movimiento de *School/educational Effectiveness Research* (SER) (Murillo, 2004; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Sammons, 2007). Lo que se hace especialmente complejo en educación secundaria.

Compatibilizar la equidad y el derecho a una buena educación y un buen aprendizaje para todos requiere abordajes alternativos (OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, 2016; Sammons y Bakkum, 2011; Valls, Prados y Aguilera, 2014), tanto en el aula de referencia como en cualquier tipo de medida de apoyo. Si las trayectorias escolares pueden variar drásticamente hacia el aprendizaje o hacia la paulatina consolidación de trayectorias de exclusión y terminar en fracaso, importa tomar en consideración qué puede estar ocurriendo en las aulas de secundaria, desde voces autorizadas, para repensarlas e intervenir al respecto.

En este sentido interesa de un lado conocer buenas prácticas de atención a la diversidad y de respuesta a estas situaciones de vulnerabilidad escolar, como antídotos a itinerarios consolidados de no éxito escolar; y, de otro, más específicamente, conocer experiencias

de centros educativos que obtienen unos resultados aceptables y que, además, toman medidas preventivas específicas frente a la exclusión educativa. El estudio sobre estas realidades puede ser una llamada de atención al resto de la escuela por si se está sobrecargando el currículum, adornándolo o dejando de lado lo esencial. De este modo, lo que se aprende de estudiar buenas prácticas de medidas de atención a la diversidad puede ayudar también al resto de la escuela.

Conscientes de que el tema reclama un acercamiento holístico y situado para alcanzar una comprensión que ilumine las dinámicas que subyacen a las mismas, se presta especial atención a los discursos que se generan para describir y explicar estos procesos. Se repara, en este sentido, en el del profesorado que trabaja en las medidas objeto de estudio. Este discurso ayuda a comprender su visión sobre las trayectorias de fracaso del alumnado y los planteamientos didáctico-pedagógicos que ponen en marcha frente a ello.

Estos profesionales, como responsables y testigos de las medidas de atención y apoyo educativo, son a la luz de la investigación actual (Clandinin y Connelly, 2000; Susinos y Parrilla, 2008; Tarabini, 2015) informantes clave. La voz del profesorado nos permite entrar a comprender desde dentro esta compleja realidad. El diálogo en profundidad con ellos, permite un acercamiento holístico y situado, capaz de poner en debate su conocimiento práctico profesional, iluminando expectativas, percepciones y otras dinámicas que subyacen a las mismas, y que sustentan sus principios profesionales sobre atención a la diversidad.

## **2. Objetivo de investigación**

Caracterizar y comprender las concepciones implícitas, orientaciones e intencionalidades que subyacen en el discurso del profesorado que participa en medidas preventivas del fracaso escolar en educación secundaria.

## **3. Metodología**

Se busca identificar claves de prevención de la consolidación de trayectorias de fracaso desde la voz del profesorado que participa en una medida preventiva de la consolidación de trayectorias de fracaso escolar en un instituto de educación secundaria en Andalucía. Para ello se realizó un estudio de caso.

Se utiliza una metodología comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez Aroca, y Arrow, 2006), para superar la brecha epistemológica entre investigadores y profesorado. Se aborda desde la voz y relatos de experiencia del profesorado que participa en ella. Estos profesionales, que narran su historia de apoyo, son los mejores conocedores, responsables y testigos de qué ocurre en las aulas y qué impacto tiene sobre su alumnado. Sus relatos de experiencia profesional transmiten su conocimiento práctico, lo que tiene gran valía formativa y para la mejora (Clandinin y Connelly, 2000).

### ***3.1. Contexto e informantes clave***

Se buscó intencionalmente un instituto de educación secundaria con un índice socioeconómico y cultural medio, con una gran diversidad cultural, que se define y se le reconoce como inclusivo y que obtiene unos resultados académicos adecuados a su

contexto. Para confrontar y precisar dicha selección se revisaron los resultados escolares y educativos del curso escolar 2013/2014.

El caso seleccionado es el Instituto de Educación Secundaria “El Palmeral” de Vera (Almería). Este centro, en función de su autonomía pedagógica, entre otras medidas de atención a la diversidad (que no son objeto de este estudio), desarrolla una propuesta en la primera etapa de la ESO, que trabaja en grupos flexibles en función de su competencia curricular. Se trata de una medida diseñada y desarrollada en el marco de autonomía pedagógica de los centros educativos españoles y al amparo de las orientaciones de la Orden de 25 de julio de 2008 en Andalucía, que otorga a los centros educativos de potestad para promover, diseñar y desarrollar medidas, programas y adecuaciones organizativas y curriculares como respuesta a los desafíos educativos de la diversidad y los de atender adecuadamente a todos, en un marco inclusivo. Estos grupos se gradúan en función de las necesidades del alumnado. En particular nos detenemos en una medida que ellos denominan “prediversificación”. El objetivo de la misma es ofertar una experiencia de aprendizaje más cercana a las necesidades y ritmos del alumnado en incipiente riesgo de exclusión educativa.

No se trata tanto de analizar la medida en sí, cuanto de comprender las razones y principios pedagógicos del profesorado que participa en ella de cara a inferir aprendizajes para la prevención del fracaso escolar en secundaria a partir de esta experiencia particular.

Los informantes clave seleccionados son productores de información primaria en dialéctica con el investigador. Son seleccionados de manera intencional en función de su dilatada experiencia profesional en el ámbito y su permanencia en este tipo de acciones. Responden a las variables recogidas en la tabla 1.

Tabla 1. Informantes clave

ATRIBUTOS	INFORMANTE 1	INFORMANTE 2	INFORMANTE 3	INFORMANTE 4
Género	Masculino	Femenino	Masculino	Masculino
Experiencia profesional	19-30 años	7-17 años	19-30 años	19-30 años
Participa equipo directivo	Sí	Sí	No	No
Trayectoria profesional	ESO, Bachillerato, FP	ESO Bachillerato	Primaria ESO	ESO Bachillerato
Titulación	Licenciatura	Licenciatura	Magisterio	Licenciatura

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Procedimiento

Se utilizan los relatos de experiencia práctica de este profesorado y las entrevistas dialógicas en profundidad con los mismos. Tras un proceso de preguntas constantes y con una codificación emergente de los relatos (Birks y Mills, 2015), se profundizan desde el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2012). Estas metodologías ayudan a caracterizar los discursos y, mediante abordajes diferentes y preguntas constantes, llegar a los principios pedagógicos que sustentan la práctica profesional y la toma de decisiones sobre el aprendizaje de estos estudiantes. Con ello se muestran, ubican y reconceptualizan los discursos del profesorado sobre sus experiencias profesionales de atención a la diversidad cuando existen historias de fracaso escolar y riesgo de abandono

temprano. Esta comprensión, aún en su particularidad y especificidad, permite obtener aprendizajes útiles a tomar en consideración a la hora de desarrollar modelos didácticos de educación para todos y entre todos, aplicables en el aula ordinaria.

A partir de los relatos, y por medio de un proceso de codificación abierta, se establecen unas categorías emergentes del análisis que se han agrupado en subdimensiones y dimensiones que se integran, a su vez, en los tres bloques de significado teórico: caracterización de la medida, del alumnado y de la clase-aula (tabla 2).

Tabla 2. Sistema de categorías utilizado

BLOQUES	DIMENSIONES DE ANÁLISIS	SUB-DIMENSIONES DE ANÁLISIS	REFERENCIAS CODIFICADAS
Descripción de la medida			15
	Perfil y trayectoria		10
Alumnado	Problemáticas	Factores vinculados al ámbito personal	18
		Factores vinculados al ámbito familiar	12
		Factores vinculados al ámbito educativo	20
Clase-aula	Clase-aula de referencia	Enseñanza-aprendizaje	5
		Experiencia del alumnado	13
	Clase-aula de prediversificación	Enseñanza-aprendizaje	62
		Experiencia del alumnado	25
Total			180

Fuente: Elaboración propia.

Paralelamente, y con la intencionalidad de buscar las inferencias y relaciones que encierran los discursos del profesorado, necesarias para su comprensión en profundidad, se ha realizado un proceso de codificación axial. Los resultados de ambos procesos de codificación se presentan integradamente en mapas conceptuales.

Se utilizan en estos procesos de análisis y codificación las herramientas del programa Nvivo11.

Se toman en consideración de forma escrupulosa los criterios éticos de investigación y, atentos a que la investigación sea además verdaderamente inclusiva (Parrilla, 2009), más que volver sobre los tópicos de las dificultades y la caracterización de una medida particular –y por ello difícilmente replicable–, se levantan cuestiones a debate a partir de los discursos emergentes en una experiencia que actúa preventivamente frente a la exclusión educativa.

## 4. Resultados

Los resultados de investigación se concentran en tres grandes bloques de contenido que se describían con anterioridad en el tabla 2: 1) descripción de la medida; 2) factores vinculados a las trayectorias de fracaso del alumnado; y 3) factores vinculados con el tipo de agrupamiento, con sus respectivas subdimensiones. Cada bloque y dimensión se comenta seguidamente en diferentes apartados.

#### 4.1. Descripción de la medida

El profesorado ofrece una descripción de lo que ellos denominan “prediversificación”. Lo específico de ella, frente al funcionamiento normal del aula de referencia, radica en trabajar en grupos reducidos las materias instrumentales, integrando los contenidos con un solo profesor por ámbito de trabajo. Para el resto de asignaturas vuelven a su aula de referencia. Son grupos de chicos y chicas con incipientes trayectorias de fracaso escolar, vulnerables a sufrir procesos de exclusión educativa, y que a juicio del equipo docente tienen posibilidades de éxito si se son atendidos de manera más personalizada.

*Hemos sacado el alumnado de los dos grupos de primero que tienen algunas dificultades de aprendizaje y no participan en la medida de apoyo a la integración. Se ha creado un grupo de prediversificación en el que trabajamos por ámbitos. Yo trabajo con ellos una programación integrada de matemáticas y ciencias naturales. (Inf1Ref2)*

La medida se inscribe dentro de la trayectoria de atención a la diversidad del centro. El trabajo previo en grupos flexibles y la experiencia en la diversificación curricular confluyó en la articulación de esta propuesta de trabajo.

*En 2007 se crearon los grupos flexibles. Había dos grupos, uno a nivel alto y otro bajo, para atender mejor a la diversidad. Para no hacer compartimentos cerrados se estimulaba la movilidad del alumnado. Esto constituyó un gran paso. (Inf2Ref2)*

De ahí nacen estos grupos como una medida preventiva de atención a la diversidad que no comporta una adaptación curricular significativa ni cataloga al alumnado. Lo específico es la metodología y la interacción con el alumnado que permite establecer unas dinámicas flexibles e individualizadas distintas a las que impregnan el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo numeroso y academicista.

*En este grupo se siguen manteniendo los objetivos educativos del grupo de referencia, sólo que trabajan a otro ritmo, dedicando más horas a los aspectos que así lo requieran. Por ejemplo, tengo siete horas de clase y esto me permite dedicar más tiempo a una asignatura o a otra, según conviene en cada momento. (Inf3Ref7)*

#### 4.2. El alumnado

El profesorado señala como condición para participar en esta medida: tener interés, a pesar de las dificultades que pueda arrastrar a nivel educativo e indistintamente de los “dictámenes de escolarización” (Inf1Ref15; Inf2Ref9; Inf4Ref4). “Se trata de un alumnado que siguiendo el proceso normal de la ESO no funciona, va a fracasar y en cambio, de este modo puede obtener buenos resultados” (Inf1Ref15).

*La oferta formativa del instituto también determina el perfil del alumnado. Al ser un centro bilingüe, participan en esta medida alumnado que en el primer curso de la ESO estaban en grupos bilingües, buscando una mayor calidad de la enseñanza, pero que no alcanzaron los objetivos deseados para esta modalidad educativa, iniciando un proceso de fracaso escolar. (Inf4Ref5)*

*Por último, también participan otros que experimentan problemáticas vinculadas a la discapacidad o a la desventaja socioeducativa en razón de la etnia; aunque no es el grupo más numeroso. (Inf4Ref5)*

En sus discursos el profesorado se detiene en señalar las problemáticas que rodean las trayectorias de este alumnado en el que confluyen diversos factores vinculados al ámbito personal, familiar y educativo.

*a) Factores vinculados al ámbito personal*

El profesorado describe las principales problemáticas que indican en sus trayectorias educativas desde el ámbito personal: los “problemas superables de motivación” (Inf1Ref29; Inf3Ref10,20) y “la falta de hábito de trabajo” (Inf1Ref10,4; Inf3Ref21) que tiene como consecuencia la “dificultad para operativizar sus capacidades” (Inf3Ref20).

*Tengo un alumno que su principal problema es que tiene muy poco hábito de trabajo, pero ese alumno tiene capacidad suficiente para poder incorporarse, cuando lo tenga, a su grupo de referencia en las asignaturas que imparto: matemáticas y ciencias naturales. (Inf1Ref10)*

En otros casos es la facilidad para distraerse y “perdersse en el gran grupo” (Inf1Ref15) o la necesidad de un estímulo inmediato para atender (Inf4Ref26; Inf1Ref18). Esto hace que se hayan ido desenganchando progresivamente en su trayectoria educativa. Por último, “existe un conjunto menos significativo de otras problemáticas” (Inf35Ref20; Inf1Ref10).

*b) Factores vinculados al ámbito familiar*

El grado de apoyo e interés de las familias de este alumnado es diverso (Inf1; Inf4), lo que “genera distintos grados de implicación y colaboración en el trabajo de los hijos en casa” (Inf1Ref10). De todos estos comentarios resulta relevante señalar que, a juicio del profesorado, muchos de estos padres no aceptan que sus hijos participen en la medida. No entienden que se trata de una medida preventiva y transitoria.

*Algunos padres no aceptan que sus hijos tengan que abandonar la enseñanza bilingüe o el grupo de referencia en determinadas materias aunque en él no puedan. No quieren que sus hijos entren en este grupo y, muchas veces, los condenan a fracasar. (Inf1Ref32)*

*c) Factores vinculados al ámbito educativo*

Las anteriores problemáticas, vinculadas al ámbito personal y familiar, confluyen en el ámbito escolar configurando “una trayectoria educativa marcada por las dificultades para aprender” (Inf1Ref18; Inf3Ref20) y alcanzar “los objetivos establecidos en el currículum” (Inf1Ref15), llegando incluso a “estar acostumbrados a suspender cualquier prueba de evaluación” (Inf3Ref11).

El profesorado señala algunos factores que abocan al alumnado a una situación de riesgo: los “déficit en lectoescritura que les dificulta la comprensión” (Inf1Ref18) y “la realización de las tareas” (Inf3Ref24); “la falta de autonomía en el trabajo de aula y en el de casa” (Inf3Ref10.11) y “la necesidad de reforzar continuamente los aprendizajes adquiridos” (Inf3Ref10; Inf4Ref26).

Este conjunto de factores ha generado un retraso educativo acumulado y un desenganche progresivo o, en algunos casos, ha supuesto “el abandono del itinerario bilingüe” (Inf3Ref20). El no intervenir en el primer ciclo de educación secundaria significaría abocar al alumnado a un fracaso escolar consumado.

*Hay alumnos que vienen con un retraso escolar acumulado, quizás por falta de motivación o por falta de una intervención adecuada en el momento oportuno. Esto puede ser perfectamente recuperable, podrán pasar a otro tipo de itinerario y compartir el ritmo de aprendizaje de su grupo de referencia. (Inf3Ref20)*



### 4.3. La clase-aula

El discurso del profesorado en torno a la clase-aula se construye dialógicamente contraponiendo las dinámicas y las experiencias vinculadas al aula de referencia frente a la de “prediversificación”.

#### 4.3.1. La clase-aula de referencia

Escrutando los términos sobre los que gira el discurso para caracterizar el aula de referencia, encontramos los verbos “atender”, “funcionar”, “participar” en forma negativa, para describir la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y las experiencias que se generan en esta aula.

El discurso del profesorado se articula en torno a dos bloques de categorías: enseñanza-aprendizaje y experiencia del alumno. Entre los descriptores de ambos se establece un conjunto de relaciones que se representan en el mapa conceptual (figura 1).

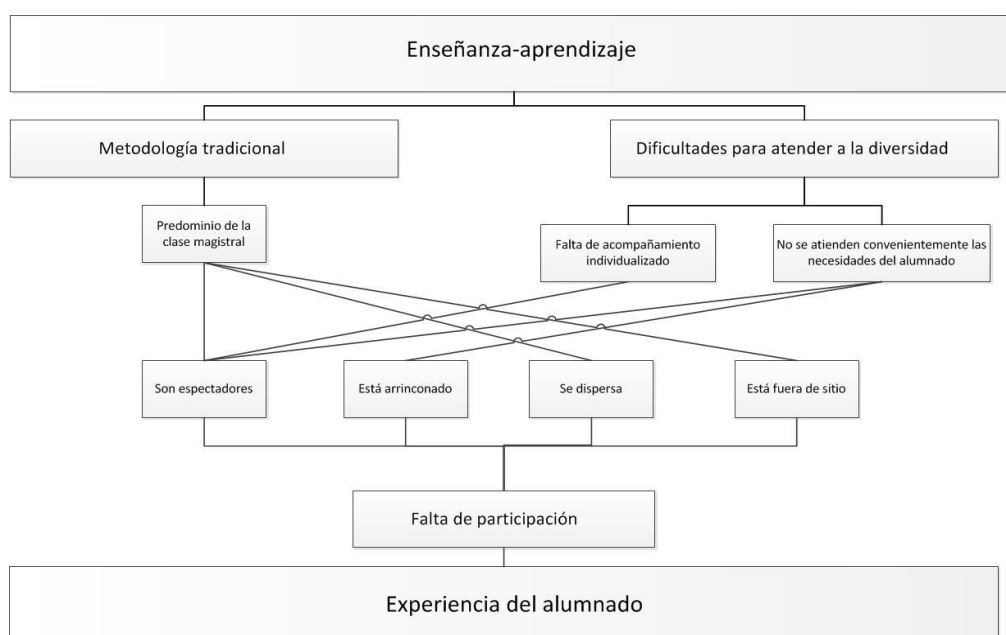


Figura 1. Interrelación de dimensiones en el discurso del profesorado sobre el aula de referencia

Fuente: Elaboración propia.

#### a) Enseñanza-aprendizaje

El profesorado vincula las problemáticas educativas que presenta este alumnado con la forma en la que se articulan los aprendizajes en el grupo de referencia. En “un aula numerosa, en la que metodológicamente predomina la clase magistral” (Inf4Ref26), al alumnado que tiene alguna dificultad, por leve que sea, no se le acompaña individualizadamente en su proceso de aprendizaje, ni se atiende convenientemente a sus necesidades. Esto genera una espiral de desventaja que conduce a que no trabajen ni aprendan en el aula:

*Son alumnos que en el gran grupo no funcionan, porque no los puedes atender individualmente, no puedes atender a la diversidad. Estas mismas personas en el pequeño grupo funcionan muchísimo mejor, porque caminas junto a ellos.* (Inf4Ref5)

b) La experiencia del alumno

El no atender convenientemente a la diversidad del alumno va a determinar una vivencia y una experiencia de falta de participación en el aula, que el profesorado describe plásticamente con las siguientes imágenes: “es espectador” (Inf4Ref5), “no funcionan, están arrinconados, están perdidos, están fuera de sitio y se dispersan en la masa” (Inf1Ref15).

*Ya no es que no quieran. Aunque quieran no pueden, porque ya están muy fuera de su sitio. Y sobre todo, sin ningún hábito de trabajo. (Inf1Ref29)*

4.3.2. La clase-aula de prediversificación

El profesorado habla sobre este agrupamiento de forma distinta del aula de referencia. En este caso su discurso se caracteriza por el uso en positivo de los verbos “trabajar”, “atender”, “reconocer”, “motivar” para describir y caracterizar la experiencia de aprendizaje y el impacto que tiene en la trayectoria del alumnado.

La estructura de categorías resultante del análisis permite establecer dos grandes ámbitos temáticos con los que se caracteriza, una vez más, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la experiencia del alumno en esta aula.

El análisis de conglomerados saca a la luz el entramado relacional que encierra el discurso del profesorado. En la figura siguiente se observa, de una parte, la idea de que conocer su progreso en la evaluación y la realización de las tareas es una fuente de motivación para el alumnado. De otra, conjuga los principios de flexibilización e individualización de procesos como fuente de la integración y participación del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

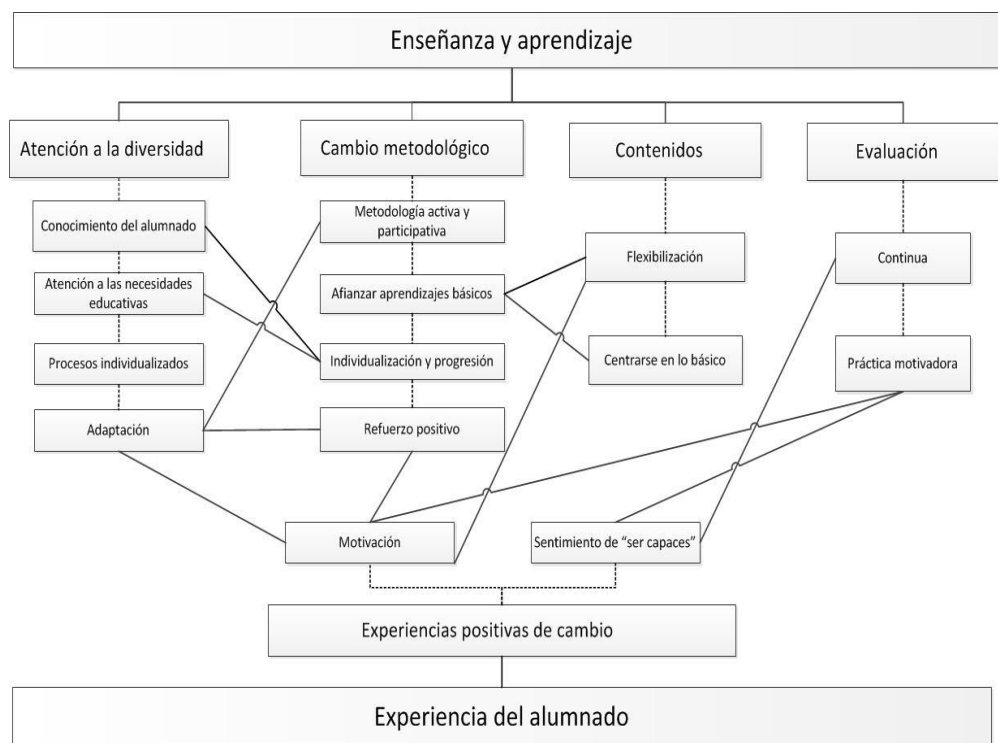


Figura 2. Interrelación de dimensiones en el discurso del profesorado sobre el aula de prediversificación

Fuente: Elaboración propia.

a) Enseñanza-aprendizaje

*Atención a la diversidad*

La atención a la diversidad parte de tomar conciencia de la necesidad de conocer a cada alumno y alumna, adentrarse en su individualidad para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido un profesor señala que “no es tanto el nivel lo que importa cuánto las personas a las que les estás dando clase” (Inf4Ref4).

*En el aula no todo el alumnado necesita la misma atención: puedes encontrarte personas con cierta discapacidad física, incluso personas cuyo problema principal es la exclusión social. Es un reto conocer a mis alumnos y una satisfacción a la vez. Como tienes tantas horas, les tomas muchísimo cariño.* (Inf4Ref4)

Cuando la persona es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, “el aula se convierte en un ámbito que alberga procesos individualizados” (Inf4Ref5) que se desarrollan a ritmos distintos. El profesorado considera que esta adaptación “sólo se puede realizar en un grupo pequeño, ya que permite dedicar más tiempo a cada alumno y alumna” (Inf1Ref10), “detectar cuándo se descuelgan de la dinámica de clase” (Inf4Ref35) y “dar el refuerzo positivo” (Inf1Ref27).

*Metodología*

Atender a la diversidad en el aula implica un cambio metodológico. “Más que una adaptación en contenidos es una adaptación en metodología” (Inf3Ref12). En efecto, es necesario señalar que el cambio en relación al aula de referencia no se produce a nivel de objetivos y contenidos sino a nivel metodológico, introduciendo nuevos modelos de trabajo, adaptando actividades y tareas a las necesidades y formas de aprender del alumnado.

*Los contenidos en esta medida son los reglados. Cambiamos determinados ejercicios que tienen mayor grado abstracción y complicación para el alumnado. Trabajamos en el marco de las competencias básicas. (...) El alumnado marca el ritmo y, aunque parezca curioso, ahora mismo vamos avanzado más que en el grupo de referencia. Aquí la hora de clase la aprovechan, en el aula de referencia, como son más de veinte, el profesor no consigue avanzar, en algunos momentos, tanto como avanza en este grupo.* (Inf1Ref1)

*A la hora de seleccionar las actividades y tareas se procura priorizar aquellas que contribuyan a desarrollar y afianzar aprendizajes básicos para que sean capaces de transferirlos en otros contextos y a la resolución de problemas reales.* (Inf1Ref9)

*En Matemáticas tengo como objetivo que sepan leer e interpretar un problema sencillo. A ellos les cuesta mucho resolver problemas y los rechazan de entrada. Sólo les gusta realizar ejercicios de rutina. Por eso busco conseguir desarrollar una operatividad mínima, pero sobre todo, que esa operación la sepan aplicar en un problema real (...) En Ciencias Naturales estoy centrándome en la lectura para propiciar la comprensión de la materia de Ciencias Naturales, pues si no te centras en la básico no puedes avanzar.* (Inf1Ref4)

Esta adaptación metodológica implica una progresión, ya que al afianzar aprendizajes básicos posibilitará enfrentarse a tareas de mayor envergadura en cada una de las asignaturas.

*Es necesario trabajar, en un primer momento, con problemas sencillos para ir aumentando su dificultad. Pero, ante todo, no perder de vista lo básico. Son necesarias actividades de lectura y comprensión para extraer la información de los problemas y ver qué se les pide. Procurar que sean capaces de sacar los datos que tiene que utilizar e ir siguiendo un planteamiento lógico e identificar las etapas de*

*un proceso. Son aprendizajes transferibles a otras materias y a otras situaciones. (Inf3Ref35)*

La progresión debe ir acompañada de una individualización del proceso, de forma que se respeten los ritmos de cada alumno para alcanzar unos objetivos comunes.

*Aunque se intente trabajar desde un nivel más o menos homogéneo, sin embargo, no puedes olvidar que unos pueden realizar diez ejercicios y otros, por su ritmo de trabajo, sólo la mitad. ¿Qué hacer? En este caso seleccionar el nivel de estos cinco ejercicios para que en ellos trabaje lo fundamental. (Inf3Ref2)*

El profesorado describe un conjunto de pautas y orientaciones metodológicas que caracterizan su trabajo en el aula: realizar explicaciones breves “porque si no pierden la atención” (Inf3Ref27), “adaptarse a su ritmo de trabajo y graduar el nivel de dificultad de las tareas” (Inf3Ref28) y priorizar el trabajo en el aula frente a los deberes para la casa.

*Con este alumnado hay que trabajar mucho para afianzar los aprendizajes. Hay que estar continuamente haciendo ejercicios en clase porque muchos de ellos en casa no trabajan. Pese a ello hay que procurar que trabajen en casa algo para conseguir desarrollar hábitos de trabajo autónomo. (Inf4Ref26)*

La metodología utilizada debe conducir a la participación e integración del alumnado implicándolo dialógicamente en la dinámica de clase.

*Mi trabajo en el aula siempre suele ser muy participativo. Hoy de hecho un alumno me ha ayudado a explicar un problema. Yo estaba sentado en la mesa y el alumno estaba en la pizarra. Entre todos intentamos hacer el ejercicio de forma que todos interviéramos. Nunca he sabido cómo llamarle a esa técnica. Yo la llamo dialógica y la utilizo para integrar a todos en una dinámica participativa. (Inf1Ref29)*

Es necesario “corregir sin criticar” (Inf.1Ref27), evitar que se sientan juzgados como personas. Pero ante todo reconocer el trabajo realizado, hacerles ver que van avanzando para motivarles y que descubran que son capaces. Todo trabajo debe ser corregido y devuelto al alumnado para que vean su progreso.

*Les insisto mucho en que están aquí para aprender, y que se aprende equivocándose. Yo saco un chaval a la pizarra y, quizás, tenga que acompañarlo paso a paso para que realice el ejercicio. Pero cuando termina le digo: ‘muy bien’. Esta es la forma de reconocer los pequeños avances que van consiguiendo. A una alumna que nunca me hace nada pero de pronto empieza a traerme un trabajo le digo: ‘muy bien, me encanta que me hayas hecho el resumen, me encanta que me hayas hecho los ejercicios’. Hacerles ver que lo que están haciendo sirve de algo, crearles expectativas de que pueden aprobar, porque pienso que es muy negativo el sentimiento de que no pueden; y frente al mismo lucho. (Inf.1Ref27)*

### Contenidos

Dos principios caracterizan el desarrollo de los contenidos en el aula de prediversificación: flexibilización y centrarse en lo básico. La flexibilización implica ir a lo fundamental, haciendo hincapié, sin olvidar el currículum establecido, en aquellos elementos que conectan con su vida.

*Lo que hago es ceñirme a lo que marcan los contenidos establecidos, pero siendo flexible. Unas veces hago hincapié en lo que les interesa más a ellos, otras, tengo que incidir en la importancia de aspectos que no les interesan, despertándoles el interés o incidiendo en la utilidad que tienen para sus vidas. Siempre pienso en su trayectoria, en sus puntos de interés para ir seleccionando contenidos, asegurando cubrir los básicos. (Inf4Ref24)*

*Esta flexibilización curricular reclama centrarse en el conjunto de aprendizajes o competencias clave que deben de asegurar la enseñanza obligatoria. El profesorado*

*se refiere continuamente a los déficits en lectoescritura, a la falta de competencia comunicativa, como un elemento que determina la metodología y el desarrollo curricular en el aula. (Inf3Ref24)*

*En 4º no doy tanta sintaxis porque es demasiado abstracto. Me interesa que conozcan las clases de palabras, para qué sirven... Pero sobre todo me interesa que sepan expresarse, que sepan escribir con corrección, que aprendan a utilizar registros distintos en cada situación comunicativa. (Inf4Ref18)*

#### *La evaluación*

*En este ámbito de individualización y flexibilización la evaluación ocupa un lugar central como vórtice que genera experiencias positivas y motivadoras en el alumnado al ver el resultado de su trabajo. El modelo de evaluación es formativa y continua, e integra el trabajo en clase, el trabajo en casa y los exámenes que se realizan a lo largo del curso. (Inf1Ref34)*

*Mis alumnos lo saben: 'la evaluación no son los exámenes'. Los exámenes son un mecanismo de control, pero la evaluación es más global. Evaluamos todo el proceso. Diversifico los instrumentos para tener en cuenta la actitud, los trabajos de clase y de casa, y evidentemente, los exámenes. Todo hay que tenerlo en cuenta. (Inf4Ref29)*

#### b) La experiencia del alumno

Esta medida para el alumnado constituye una experiencia de cambio.

*Cuando se les atiende así ellos experimentan personalmente un gran cambio. Porque participan, trabajan, se sienten importantes, se ven capaces de aprobar y saben lo que es superar una dificultad. Es verdad que les ofrecemos siempre las medidas que les ayuden, pero para eso estamos y es nuestra labor; y no poner trabas o vallas altísimas para que sólo sean alcanzables para unos pocos. (Inf4Ref5)*

El análisis de conglomerados pone en relación el conjunto de experiencias positivas de cambio, generadas en el alumnado, con los principios metodológicos anteriormente expuestos: “sentirse seguro e importante, redescubrirse como protagonista de su aprendizaje” (Inf4Ref5), “no sentirse distinto del resto de alumnos” (Inf3Ref14), “confiar en sus posibilidades al verse capaces de aprobar” (Inf4Ref5). Este conjunto de experiencias generan motivación y mejora de su autoestima al recorrer con éxito su trayectoria escolar.

*Se han ido motivando en la medida que han ido viendo que eran capaces de hacer cada vez más cosas, se han ido animando. Estaban muy acostumbrados a suspender con resultados malísimos en cualquier prueba, cualquier control. Veían que el resto de la clase iba haciendo cosas que ellos no podían. Y ahora al mejorar sus resultados escolares se van motivando, van introduciéndose en la rueda para ir superándose. (Inf3Ref11)*

## **5. Conclusiones y discusión**

El profesorado, definiendo y caracterizando la medida de apoyo que han puesto en marcha, enfatiza la idea de que las trayectorias de no éxito y creciente vulnerabilidad educativa se pueden cambiar/revertir. De este modo, la proponen como una medida preventiva y transitoria, en la que se cuidan no depreciar el valor de los aprendizajes imprescindibles y que garanticen el éxito para todos. Lo que es consistente con las diferentes propuestas que, desde la perspectiva frente a la exclusión, se realizan a la escuela para hacer posible una buena escuela para todos (Escudero, González González y Martínez Domínguez, 2009; Tarabini et al., 2015).

El análisis de la voz del profesorado informante ha permitido también identificar los dos bloques temáticos principales que articula su discurso: de una parte, las personas y sus casuísticas (el alumnado); por otra, los espacios en los que se trabaja, grupo-clase de referencia y grupo de “prediversificación”.

En torno al componente personal del alumnado, es clave tomar en consideración que la flexibilización (currículum, agrupamientos, metodología, tareas) ayuda a darle una respuesta y hacer posible su aprendizaje en condiciones equiparables en resultados con los del grupo referencia. Lo que es motivante para el alumnado y tiene impacto positivo en la minimización los efectos de vulnerabilidad personal y escolar. Afirman que están atrapados en un círculo vicioso de bajo rendimiento y desmotivación, que los hace seguir sacando malas notas y perder aún más su compromiso con su escuela. Por lo que restaurar la confianza y las expectativas de este alumnado es clave de éxito. Lo que es consistente con los estudios de Correa, Saldívar y López (2015) y de Longás y otros (2016). Para ello deben tener opciones de poder alcanzar los mismos aprendizajes que el resto de sus colegas del grupo referencia, llegándose a sentir capaces de aprender y aprobar (Valls y Kyriakides, 2013). Consideran vital que se den opciones de participación auténtica del alumnado en su proceso de aprendizaje y que se haga desde un currículum más democrático y una escuela alternativa (Feito, 2010).

En cuanto a los escenarios de interacción y aprendizaje, muestran una gran contraposición dual entre el grupo de referencia y el de grupo que trabaja de forma más personalizada y con un currículum más globalizado. Afirman que si se trabaja con grupos pequeños y con metodologías alternativas disminuye drásticamente el fracaso. Aspecto éste ya muy estudiado (Valls y Kyriakides, 2013; Valls, Prados y Aguilera, 2014), con resultados bastante coincidentes. El primero de ellos es considerado como más masificado, acelerado y poco atento a la diversidad y a las necesidades del alumnado, en el que predominan metodologías más tradicionales y academicistas. Mientras que el grupo que trabaja por ámbitos, al tener menos alumnado, permite una atención más personalizada y una flexibilización de los procesos y del currículum con metodologías alternativas. Ellos denuncian con contundencia que la clase tradicional no funciona y reproduce los factores de las escuelas ineficaces (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013). Al tiempo que describiendo su propuesta de medida de atención y los principios pedagógicos que la sustentan, lanzan una llamada de atención al resto de la escuela por si se está sobrecargando el currículum, adornándolo o dejando de lado lo esencial: el verdadero aprendizaje de todos.

Estas temáticas están permeadas por dos componentes clave: la idea de proceso y la constante permanencia de una filosofía pedagógica para la inclusión. En este sentido, en contraste con los resultados obtenidos por Tarabini (2015), el profesorado informante se siente preocupado con las condiciones y causas que van consolidando las trayectorias de fracaso y asumen actuar frente a las mismas. Lo que se traduce en entrar a debate en dimensiones clave de la atención a este colectivo de chicos y que actúan de forma preventiva o como motor de exclusión, como son contenidos, procesos de enseñanza-aprendizaje, metodología, evaluación y rol del alumnado en el aula.

Un tema estrella para este profesorado es que para atender a la diversidad hay que ir a aprendizajes más profundos y estables, insistiendo en tareas que les lleven a las competencias básicas y los aprendizajes imprescindibles. Son varios los trabajos que insisten en esta línea (Bolívar, 2008; Coll, 2006). En este sentido, afirman que las

medidas de atención a la diversidad deben compartir objetivos y contenidos con el aula ordinaria, mientras que lo que se cambie sea principalmente la metodología de trabajo y la ratio. Lo que es consistente con otras investigaciones similares (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Escudero, 2005, 2013).

Críticos con la normal escolarización en secundaria, proponen esta medida precoz para prevenir la profundización de las trayectorias de fracaso y exclusión del éxito de estos colectivos. Pero conscientes de que ello puede ayudar a la dualización del sistema (Canario, 2000; Correia, 2004), señalan que, lejos de ser una medida paliativa –para trayectorias consumadas de fracaso–, proponen medidas blandas que intervienen en necesidades particulares y puntuales, dando opción a actuar preventivamente sin que marque trayectorias (Escudero, 2005, 2013), y no dejando actuar otras inercias que silencian, ocultan o terminan justificando los resultados (Karsz, 2004). Con todo ello, infieren un conjunto de reflexiones para una escuela secundaria inclusiva que minimice los factores que llevan al fracaso y al abandono temprano. Todas ellas bastante consistentes con las propuestas de Luzón y sus colaboradores (2009), la OCDE (2016) o Sammons y Bakkum (2011).

En definitiva, a la luz de sus declaraciones, el profesorado implicado en el desarrollo de estas medidas de apoyo, se han ido formando una conciencia pedagógica, que camina hacia una identidad inclusiva y beligerante con la apatía y la desesperanza de pensar que ante el tema del fracaso nada se puede hacer. Aspecto que demandaba Zeichner (2010) al hablar de una nueva formación del profesorado. Este profesorado es el más implicado en atención a la diversidad (llevan estas medidas y altas capacidades), así como con mayor experiencia y participación en el grupo motor del centro (Díaz-Gibson, Cívís, Carrillo y Cortada, 2015). Lo que es tanto una limitación del estudio, como una muestra de que parte de la eficacia de este centro escolar está en saber equilibrar calidad y equidad, promoviendo un proyecto, medidas y estructuras que coadyuven a alcanzar el éxito para todos (Ainscow y West, 2008; Murillo y Duk, 2011), y, entre ellas, derivar precozmente al profesorado más consciente hacia los colectivos en riesgo para garantizar la equidad y facilitar su éxito, aunque obvia importantes acciones de cara a mejorar la colaboración entre el profesorado y la transferencia al aula ordinaria (Gómez, Petreñas, Sabando y Puigdellívol, 2017), que sí deberían tomarse en consideración.

Lo que se aprende de atender bien a la diversidad (en grupos flexibles y que trabajan por ámbitos, en este caso) puede ayudar también al resto de la escuela y debiese ser tomado en consideración, aunque obviamente eso suponga cambios y adecuaciones. Y eso hay que asumirlo. González advierte en este sentido que “cualquier centro escolar que se plantee mejorar con vistas a enganchar más a sus alumnos y evitar su abandono difícilmente podrá llegar a ello si no replantea y re-considera [globalmente] tanto sus facetas más pedagógicas como organizativas” (2015, p. 173).

## **Agradecimientos**

Al profesorado y equipo directivo del Instituto de Educación Secundaria “El Palmeral” de Vera (Almería), quien abrió sus puertas y ofreció su conocimiento práctico profesional a debate.

## **Referencias**

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Aramendi, P., Vega, A. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: Estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. y Spandagou, I. (2009). *Inclusive education: International policy & practice*. Londres: Sage.
- Birks, M. y Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Londres: SAGE.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Canario, R. (2000). Territorios educativos de intervención prioritaria: A escola face a exclusão Social. *Revista de Educação*, 9(1), 125-134.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17.
- Correa, F. E., Saldívar, A. y López, A. D. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: Su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 173-183.
- Correia, J. A. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Revista Educação Unisinos*, 5(9), 217-246.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Carrillo, M. y Cortada, E. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 59-83. doi:10.7179/PSRI\_2015.26.03
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- Escudero, J. M. (Coord.). (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- Escudero, J. M. y Rodríguez, M. J. (2016). Riesgo, fracaso y abandono escolar temprano: Mejorar la comprensión, las políticas y las prácticas. En J. M. Escudero (Comp.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 77-114). Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J. M., González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Curriculum*, 23, 55-79.



- Fernández, M., Mena, L. y Reviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, G., Petreñas, C., Sabando, D. y Puigdemívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127–138. doi:10.1016/j.tate.2017.02.002
- González González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Táberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49.
- Karsz, S. (Coord.). (2004). *La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Longás, J., Cussó, I., De Querol, R. y Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107-127. doi:10.21703/rexe.2016281071276
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 216-238.
- Martínez, B. (2010). Claves para repensar la organización de una escuela inclusiva que evite la dualización interna de la enseñanza. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 379-389). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Murillo, F. J. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 11-12.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 3-8.
- OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- OCDE, OIE-UNESCO y UNICEF LACRO. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/20160505\\_UNICEF\\_UNESCO\\_OECD\\_Naturaleza\\_Aprendizaje\\_.pdf](http://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf)

- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 167, de 22 de agosto de 2008. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Rodríguez, A. M. (2013). Modelos de atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: Análisis comparativo de los planes de atención a la diversidad de las comunidades autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-64.
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections*. Reading: Centre for British Teachers.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: Paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(6), 157-71.
- Tarabini, A. (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: Una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 121-141.
- UNESCO. (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: Una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf>
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. doi:10.1080/0305764X.2012.749213
- Valls, R., Prados, M. M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-343.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Vega, A. y Aramendi, P. (2009). La atención a la diversidad: Interrogantes para la iniciación profesional de los «fracasados». *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 27(1), 157-170.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

## Breve CV de los autores

Jesús Domingo

Catedrático de la Universidad de Granada, especialista en formación, asesoría y liderazgo para la inclusión de colectivos vulnerables, la mejora de la educación pública y la justicia social. Es miembro del grupo de investigación FORCE, de la Red de Investigación RILME y del Proyecto Atlántida. IP y participante en una veintena de proyectos de investigación y de cooperación internacional financiados con fondos públicos y autor de más de un centenar de publicaciones en esta línea de investigación. ORCID ID: 0000-0002-8319-5127. Email: [jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)

**José Manuel Martos**

Doctor en Ciencias de la Educación, miembro del grupo de investigación FORCE de la Universidad de Granada y del Proyecto Atlántida. Sus líneas de investigación son la desigualdad educativa y el análisis discursivo en redes sociales. Trabaja desde la metodología biográfico-narrativa, el análisis crítico del discurso y la teoría fundamentada. ORCID ID: 0000-0001-5501-3077. Email: [jmmartos@ugr.es](mailto:jmmartos@ugr.es)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## La Personalización de la Intervención Educativa Proporciona Igualdad de Oportunidades a los Menores en Situación de Riesgo

### Personalising Educational Intervention Provides Equality of Opportunities to Under Eighteen at Risk

### Intervenção personalização Educacional Fornece Igualdade de Oportunidades para Crianças em Risco

David Herrera-Pastor \*  
José Manuel de-Oña-Cots

Universidad de Málaga

Este artículo se desprende de la investigación llevada a cabo en torno a la historia de Suleimán, un adolescente marroquí que viviendo en situación de pobreza decidió migrar irregularmente a España para buscar otra vida. Fue arrestado por traficar con drogas antes de cumplir la mayoría de edad, fue sentenciado a un proceso de Reforma Juvenil de dos años. Lo interesante de su caso fue el giro positivo que dio al experimentar dicho proceso, pues pasó de “Menor Infractor” a “Educador de Menores” gracias, fundamentalmente, a aquel proceso de reforma. El método biográfico fue la metodología de investigación empleada. Una de las claves que emergieron fue la personalización de la intervención. Intervención que, sustentada en distintos elementos, permitió a Suleimán transformar la situación determinista que vivía y encauzar su vida de la manera que él quería. En las conclusiones se reivindica, fundamentalmente, la necesidad de personalizar los procesos de intervención con menores en situación de riesgo, y contribuir en su desarrollo personal y social.

**Descriptor:** Igualdad de oportunidades, Educación, Justicia social, Joven desfavorecido.

This paper comes from a research developed around Suleimán's history, a Moroccan adolescent who lived in poverty and decided to migrate illegally to Spain, because he wanted to look for a better life. He was arrested (being under eighteen) for drug trafficking, he was sentenced to two years' rehabilitation process. His case is interesting because it turned in a positive way, from being a “Young Offender” he became an “Educator of Minors”, essentially, because of the mention process. The biographical method was the research methodology used. One of the keys which emerged from the analysis was the personalisation of the intervention. The intervention, based on different elements, provided Suleimán the chance of transforming the deterministic situation he lived and conduct his life how he wanted. Essentially, the conclusions claim the necessity of personalising the intervention processes with under eighteen at risk and contribute in their personal and social development.

**Keywords:** Equality of opportunity, Education, Social justice, Disadvantaged youth.

---

\*Contacto: [dvherrera@uma.es](mailto:dvherrera@uma.es)

Este artigo resulta de uma investigação desenvolvida em torno da história de Suleiman, um adolescente marroquino que, vivendo na pobreza, decidiu emigrar ilegalmente para a Espanha para encontrar uma outra vida. Suleiman foi preso por tráfico de drogas antes de atingir a maior idade e foi condenado a um processo de recuperação juvenil de dois anos. A coisa interessante sobre o caso foi o resultado positivo que deu a experiência desse processo, uma vez que passou de "joven delincente" para "Educador de menores", principalmente graças ao processo de recuperação. O método biográfico foi a metodologia de pesquisa utilizada. Uma das chaves que emergiu foi a personalização da intervenção. Intervenção que, com base em diferentes elementos, permitiu a Sulayman transformar a situação determinista em que vivia para a vida que ele queria. Nas conclusões é reivindicada a necessidade de personalizar o processo de intervenção com crianças em risco, e de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social.

**Palavras-chave:** Igualdade de oportunidades, Educação, Justiça social, Jovens desfavorecidos.

*Este artículo se desprende del trabajo de investigación (Tesis) subvencionado por la Junta de Andalucía en el marco de la (beca de investigación) "Ayuda para la Formación de Docentes e Investigadores de las Universidades Andaluzas" (2004-2008), de la que fue adjudicatario el primer autor del artículo.*

## Introducción

En este artículo se analiza uno de los aspectos que resultaron fundamentales en la evolución de la historia de Suleimán, un joven marroquí nacido en el seno de una familia numerosa (10 hijos) que disponía de muy pocos recursos económicos y cuyas condiciones de vida eran duras: su casa no tenía agua; su pequeña aldea se ubicaba a las afueras de la ciudad y se encontraba un tanto aislada (entre otras cosas, porque estaba mal comunicada: la carretera no estaba asfaltada y tenía socavones). A los 13 años abandonó la escuela para contribuir con la economía familiar. Trabajaba jornadas de aproximadamente 12 horas en una cafetería para ganar 10 dirhams al día (el equivalente a un euro). Él, que era el menor de sus hermanos, sentía que su futuro estaba prácticamente escrito (casi todos sus hermanos varones eran conductores de camión) y no quería conformarse con la vida a la que parecía estar predestinado.

Tras errar durante varios años por distintos trabajos precarios decidió migrar a España de manera irregular para tratar de buscar un futuro mejor. Estando allí, y siendo menor de edad, fue detenido por cometer un delito de tráfico de estupefacientes. Como consecuencia, el Sistema de Justicia Juvenil le impuso un proceso de reforma de dos años, que se dividió en dos medidas: la primera, Internamiento en centro (en régimen semiabierto) y, la segunda, Libertad vigilada. Finalizando esta última comenzó a trabajar en un piso tutelado de menores en situación de protección, al principio como monitor y después como educador. Allí lleva trabajando desde hace más de diez años.

Uno de los motivos principales que animaron la puesta en marcha de la investigación fue la evolución del caso: el protagonista de la historia pasó de "menor infractor" a "educador de menores" y parecía que su proceso de reforma juvenil había resultado fundamental en ello. El foco de investigación se concretó en tratar de vislumbrar cuáles fueron las claves que habían contribuido a que la historia se desarrollara como lo hizo, y poder analizarlas. Y, al mismo tiempo, se quería conocer qué había tenido de "educativo" todo aquel proceso.

Para poder localizar todas las claves y examinar el carácter pedagógico de dicho proceso resultaba necesario conocer la historia de Suleimán de manera completa, se necesitaba tener una panorámica de su vida para comprender la trascendencia que tuvo el proceso de reforma en su trayectoria vital. Ése fue uno de los principales motivos por los que se eligió el método biográfico para llevar a cabo la investigación.

Para construir la historia de vida se acudió a numerosas fuentes de información y se utilizaron diversas técnicas de recogida de datos. Se entrevistó a Suleimán (en numerosas ocasiones) y a diecisiete personajes que fueron significativos en el desarrollo de su historia: la jueza de menores, el subdirector del Centro del Internamiento de Menores Infractores (CIMI), su tutor en el CIMI, la tutora de Libertad Vigilada, su madre de acogida, su hermano biológico, etc. Además, se tuvo acceso a numerosos documentos de carácter oficial (la sentencia, evaluaciones, informes de evolución, etc.) y se consiguió un registro iconográfico que ilustraba muchas de sus vivencias. La mayoría de fotografías recogían experiencias vividas durante la medida de internamiento en centro. Se utilizaron también otras técnicas y se recabaron otros datos. En definitiva, se recabó un compendio de información cuantiosa que fue cruzada correspondientemente para elaborar la biografía de manera exhaustiva, rigurosa y coral. Siendo ésta construida de acuerdo al modelo de relatos cruzados, de manera no consecutiva.

En este artículo se va a analizar una de las claves que resultaron fundamentales para que el caso de Suleimán evolucionase favorablemente: la personalización de la intervención. Llevar a cabo aquella intervención atendiendo a las características singulares del educando y contribuyendo en la satisfacción de las distintas necesidades que se planteaban fue esencial para transformar su situación y que nuestro protagonista pudiera re-encauzar su vida. En virtud de ello, se puede decir que su caso comprende una historia de justicia social, ya que a través de su proceso de reforma se consiguieron contrarrestar todos aquellos factores de riesgo que le condenaban a una situación pobreza, irregularidad, delincuencia y tuvo la oportunidad de construir una vida que le satisfacía, alejado de todo ello.

A partir del análisis realizado, la idea más significativa que se saca en claro es que para optimizar la intervención educativa con menores en situación de riesgo hay que procurar la personalización de los procesos. Y para que eso ocurra, además de intentar suscitar en el educando los aprendizajes que se consideren oportunos, se ha de contribuir en la satisfacción de las diversas necesidades que plantea cada caso. Por eso el programa de intervención debe ser pedagógico, pero (como mínimo) también social.

## 1. Fundamentación teórica

En este apartado queremos revisar los presupuestos teóricos en los que se apoya la idea sobre la que gira este trabajo: la personalización de la intervención pedagógica que se plantea con menores en situación de riesgo. Dicha revisión se divide en dos epígrafes: por un lado, se explicitan las características básicas que ha de poseer una intervención personalizada. Y por otro, sostenemos que para intervenir pedagógicamente con este colectivo, además de educar, hay que contribuir en la satisfacción de las *necesidades* que plantea cada caso, ya que si no se trabaja en ese sentido, el proceso pedagógico se puede ver lastrado. En relación a esto, se realiza una revisión concisa de la Teoría de las Necesidades Humanas de Maslow.

### ***2.1. Características básicas del programa de intervención personalizado***

En el ámbito de los menores en situación de riesgo el programa de intervención que se quiera llevar a cabo debe tener un carácter personalizado. Tratar de realizar un programa lo más individualizado posible (Longás y Riera, 2011) debe ser un rasgo fundamental dentro de cualquier actividad que pretenda ser educativa. Algunas de las características básicas que ha de poseer esta individualización pueden ser, entre otras:

Por un lado, debe ser ‘único’ porque cada caso es único, ya que está inmerso en una situación singular. Cada ser humano es irrepetible, con potencialidades y capacidades propias que posibilitan la construcción de una determinada forma de hacer y relacionarse con los demás. Se debe personalizar el programa, diseñarlo y materializarlo a partir de las características genuinas de cada caso (Trilla, Gros, López y Martín, 2011). La puesta en marcha de planteamientos homogéneos que atiendan a todos los menores por igual, difícilmente podrá dar respuesta a las necesidades particulares que cada caso requiera.

Además, no se debe realizar la intervención a partir de la acumulación de acciones (Naranjo, 2007), mucho menos si éstas se llevan a cabo de manera descoordinada e inconexa. Las iniciativas aisladas no ayudan a abordar la problemática en toda su complejidad. Como dice Vega (1994, p. 117) “de poco servirán las respuestas puntuales, si no existe una respuesta global a todas las cuestiones que la problemática (...) plantea”.

Por otro lado, ha de ser ‘integral’, en cuanto que ha de atender los diversos elementos que conforman cada caso. La intervención debe atender los aspectos pedagógicos que se considere, pero también debe tratar de ayudar al educando a dar respuesta a todos aquellos aspectos que necesiten ser atendidos porque pudieran estar condicionando su desarrollo (por ejemplo, aspectos fisiológicos, afectivos, psicológicos, etc.). En muchos casos, la desatención de alguno de esos aspectos puede impedir la adecuada evolución de la intervención, incluso echarla abajo. Abordar todos los problemas que se encuentran en cada caso no garantiza la consecución de los objetivos propuestos, pero no preocuparse por ellos dificulta su progreso. A realidad compleja, programa complejo (Sánchez-Raya y Alonso García, 2013, p. 83).

Desde el programa de intervención se han de tratar, por tanto, cuantos elementos sean necesarios, en virtud de las necesidades singulares de cada sujeto. La clave de la personalización estará en la cobertura de las distintas necesidades y en el tipo de interacción que se establezca entre los distintos elementos que se conjuguen en cada programa.

En ese sentido, los profesionales deben buscar estrategias que les permitan conocer a cada persona con la que se ha de intervenir de manera global y exhaustiva. Atender, únicamente, facetas o aspectos parciales del sujeto, difícilmente proporcionará su desarrollo integral: “La educación integral favorece y pone a disposición del educando todo lo necesario para conseguir su grado óptimo de madurez como persona y como miembro de la sociedad” (Sánchez-Raya y Alonso García, 2013, pp. 119-120).

Y, por último, el programa debe tener un carácter ‘participativo’, en cuanto que debe involucrar al educando en su desarrollo, para que sea él mismo quien pueda construir a partir de la experiencia pedagógica. Que las personas participen de sus procesos evolutivos es condición indispensable para que se desarrollen de manera armónica y holística. Se habrán de poner en juego, por tanto, las estrategias correspondientes para que la persona se involucre en el proceso de manera activa, generando espacios de



corresponsabilidad y cooperación (Gichot, 2013). Si el individuo participa de esa manera, el programa podrá tener mayores posibilidades de éxito. Por eso la acción pedagógica no ha de plantearse *sobre* el sujeto, sino *con* el sujeto (Esteve, 2010). Conseguir que esa implicación se suscite es el reto de los profesionales que materializan el programa.

## ***2.2. Para personalizar la intervención, además de educar, hay que contribuir en la satisfacción de las necesidades que plantea cada caso***

Muchos de los aspectos que se satisficieron en el caso sujeto a estudio, a priori no tenían una relación directa con los objetivos educativos propuestos. Sin embargo, resultaron fundamentales para que el caso evolucionara como lo hizo.

Tal como dice Subirats (en Alonso, Ruiz, Sánchez y Oficialdegui, 2014) existen una serie de aspectos (alimentación, vivienda, ingresos, salud, entorno social, etc.), que resulta necesario satisfacer en los procesos de desarrollo, porque de lo contrario se pueden convertir en factores de riesgo. En la biografía de Suleimán todos los aspectos circunstanciales que se consideraron necesarios fueron satisfechos durante el proceso de reforma juvenil y, según los datos, haberlos satisfecho fue una de las claves principales para que su historia diese aquel giro.

Tratar de llevar a cabo un proceso pedagógico sin atender a las circunstancias que rodean el caso, difícilmente permitirá alcanzar los objetivos propuestos. Por eso, cuando se actúa educativamente con menores en situación de riesgo, el programa de intervención debe ser pedagógico, pero también, y como mínimo, social. Lo pedagógico y lo social no se puede separar. No se debe desarrollar un programa de intervención sin tener en cuenta ambos aspectos.

Hay que tener presente que, por encima de todo, el ser humano es un ser social y su configuración como tal está mediada por las características de las realidades de las que forma parte. Lo social es parte intrínseca de lo humano.

A veces, se trabaja en el ámbito socio-pedagógico deshumanizando el proceso, sin atender a lo que hace humano al 'ser humano', que son las circunstancias socio-culturales que le rodean. La educación no se puede desarrollar de manera abstracta, tratando a la persona sin prestar atención a las características de su entorno. Por tanto, se ha de procurar el desarrollo del sujeto teniendo en cuenta sus características singulares, pero también las características del contexto en el que se encuentra inmerso.

Cuando hablamos del colectivo de menores, ya sea en el ámbito de Reforma Juvenil, de Protección o de cualquier otra índole, se ha de hacer un mayor hincapié sobre esta idea por dos motivos: 1) porque el educando se encuentra en una edad evolutiva trascendental y 2) porque intervenir adecuadamente suele resultar necesario y determinante para que el sujeto se desarrolle de forma correcta desde un punto de vista personal y social.

Por eso, en los casos donde las circunstancias sociales resulten complejas la intervención se debe interpretar y poner en marcha desde un marco, como mínimo, Socio-Pedagógico. En ese sentido, la intervención no debe centrar su atención, únicamente, en la transformación del sujeto, sino que además de ella, debe contribuir en el establecimiento de una nueva configuración de sus circunstancias sociales (Luque y Lalueza, 2013).

Algunos elementos que generalmente contribuyen a establecer esa nueva configuración son: disminuir los factores de riesgo (obstáculos para satisfacer a las necesidades básicas, dificultades relacionales, problemas de autoestima, etc.) y trabajar sobre los factores de protección (capacidad de establecer nuevos vínculos, establecimiento de redes sociales de apoyo, etc.), facilitando la creación de algunos nuevos y estimulando las potencialidades singulares del sujeto.

### *2.2.1. Teoría de las Necesidades Humanas*

Teniendo en cuenta que las distintas necesidades que plantea cada caso pueden convertirse en factores de riesgo para el sujeto, entendemos necesario presentar una breve revisión de la teoría de las necesidades humanas, que puede ayudar a comprender cómo dichas necesidades pueden mediatizar el desarrollo de una persona.

A lo largo de la historia ha habido varios investigadores que han tratado de identificar las necesidades básicas que presenta todo ser humano. Probablemente, la teoría de las necesidades humanas que presentó Maslow (a mediados del siglo XX) es la más conocida hasta la fecha. Este autor entendía que todas las personas poseían unas necesidades mínimas comunes. Según él, dichas necesidades se organizan de manera jerárquica y piramidal; en el sustrato más bajo se ubican las necesidades más elementales y en el más alto las que, con su satisfacción, contribuyen al desarrollo pleno. Lo estructuraba de esa manera porque entendía que el sujeto es un ser integral que cuando tiene una necesidad, dicha necesidad lo ocupa y lo domina. Así cuando un individuo está hambriento, el hambre es sentida por todo su ser, no sólo por su estómago. Y, como consecuencia, no sólo se alteran aquellos órganos que directamente se vinculan a la demanda, sino que lo hace todo él como persona: sus emociones, sus pensamientos, etc. Las necesidades se convierten, por tanto, en “determinantes activos u organizadores del comportamiento” (Maslow, 1975, p. 89), ya que tratan de poner a su servicio todas las potencialidades del sujeto para intentar satisfacer la necesidad que en ese momento acapara toda su atención.

A continuación, se presentan dichas necesidades en el orden (ascendente) que él las planteaba:

- En la base se sitúan las necesidades fisiológicas. “El ser humano que careciese de todo, tendería a satisfacer las necesidades fisiológicas antes que las otras” (Maslow, 1975, p. 86).
- En el segundo escalón se encuentran las necesidades de seguridad. Estar fuera de peligro, amenaza o riesgo es la principal demanda.
- Después están las necesidades afectivas y sociales. Que giran en torno a la necesidad de afiliación, de pertenencia, de sentirse parte de un grupo humano.
- Más adelante se ubican las necesidades de reconocimiento o de autoestima. No se trata, únicamente, de estar en el mundo, sino de que la existencia tenga algún valor. A través de esta necesidad se persiguen “sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia, de ser útil y necesario en el mundo” (Maslow, 1975, p. 95). La no satisfacción de estas necesidades puede derivar en: falta de confianza, inseguridad, indeterminación, sentimientos de inferioridad, etc.

- En la cumbre de la pirámide se establecen las necesidades de autorrealización. Cada persona buscará satisfacer esta necesidad de manera singular (habrá quien la trate de satisfacer ayudando a los demás, preservando la naturaleza, a través del deporte, etc.).

Estas cinco categorías estaban divididas en dos niveles (inferior y superior): las necesidades más básicas serán las de nivel inferior y las de reconocimiento y autorrealización las de nivel superior.

*Maslow diferencia entre necesidades de nivel inferior y necesidades de nivel superior. Las primeras son fundamentales para el individuo y determinan un claro control sobre su conducta cuando no son satisfechas. Una vez satisfechas las necesidades básicas de subsistencia se entra en las necesidades sociales de autoestima y de pertenencia a un grupo. Tras la satisfacción de estas últimas se estará en disposición de cubrir las específicas de tipo intelectual y de autorrealización personal. (Sarramona, 2008, p. 114)*

A pesar de ser una teoría vigente y seguida en la actualidad desde distintas áreas de conocimiento, ha recibido varias críticas a lo largo del tiempo. Las dos más destacadas son: a) Por un lado, se pone en tela de juicio que elaboró su teoría en abstracto. Sus planteamientos no tienen una base empírica ya que nunca se examinaron de manera científica, es decir, no se sometieron a un escrutinio riguroso, siguiendo una metodología de investigación exhaustiva. Y b), por otro lado, aunque distintos autores amplían o modifican las necesidades que se presentan (Alderfer, 1972; López Sánchez, 2008), éstas podrían ser aceptadas de manera genérica o con pequeños matices. Sin embargo, lo que no se acepta es la jerarquización que se establece ni la manera en la que se activa cada una de ellas. Surgen dificultades ante algunas realidades que ponen en entredicho la propuesta. Por ejemplo: ¿qué hay del poeta hambriento?, y ¿del escalador que pone en riesgo su vida por alcanzar la cumbre? Maslow reconocía ciertos desajustes al respecto y, por tanto, que se produjesen algunas excepciones. Pero no se trataban de simples excepciones, lo que se estaba poniendo de manifiesto era la necesidad de una reformulación al respecto.

### **3. Metodología de investigación**

Como ya se ha mencionado, para localizar todos los aspectos que tuvieron una trascendencia significativa en la historia de Suleimán y examinar pedagógicamente aquel proceso, era necesario tener una visión general de todo ello. Había que prestar atención al proceso de reforma juvenil (sobre el que se ubicaba el foco de investigación), pero también a lo ocurrido *'Antes de la detención'* (las condiciones de vida en su lugar origen, la inmigración irregular, inquietudes, etc.) y a lo acaecido *'Después de las medidas judiciales'* (la vida que construyó tras haber saldado cuentas con el sistema de justicia). El método biográfico era el que mejor se adaptaba a las necesidades que se planteaban.

#### **3.1. Fuentes de información y técnicas de recogida de datos**

El método biográfico permite la utilización de diversas fuentes y técnicas de recogida de información. En esta investigación se han usado múltiples y variados medios para recopilar datos. A continuación, se relacionan los más destacados:

Se realizaron cinco entrevistas biográficas a Suleimán, siguiendo las directrices que Pujadas (2002) establece para dichas entrevistas. En dichas entrevistas se realizó un

recorrido pormenorizado por toda su vida, prestando especial atención al proceso de reforma juvenil. En aquella narración aparecían personas que habían sido significativas. Los investigadores elaboraron una lista con todas ellas. Otro día se solicitó a Suleimán elaborar un sociograma de su caso, es decir, una relación de las personas que, a su modo de ver, habían contribuido, de algún modo, a que se materializase aquel cambio en su vida. A partir de la lista elaborada por los investigadores en un primer momento y de la información recabada a través del sociograma, y teniendo como criterio de selección la trascendencia en el caso sujeto a estudio, se concretaron los siguientes 17 personajes secundarios que también fueron entrevistados (en realidad fueron doce personas, pero algunas de ellas jugaron un doble rol, por eso se habla de personajes y se contabilizan hasta diecisiete):

- Un *Hermano* de Suleimán.
- La *Jueza* que llevó el caso.
- El *Subdirector del Centro de Internamiento de Menores Infractores* (CIMI).
- La *Trabajadora Social* del CIMI y *directiva de la asociación* en la que Suleimán trabaja actualmente.
- El *Tutor* de Suleimán en el CIMI.
- Una *Educadora* del CIMI y, actualmente, integrante de un *Equipo Técnico*.
- Dos *Monitores* del CIMI que en la actualidad *Amigos* de Suleimán.
- Una *señora que trabajaba en la lavandería* del CIMI que, posteriormente, se convirtió en su *Madre de Acogida*.
- La *Tutora* de Suleimán durante la *Libertad Vigilada*.
- Un *Técnico de Medio Abierto*.
- Un *Compañero de trabajo, piso y amigo* de Suleimán.

Todos estos informantes fueron entrevistas de manera biográfica, prestando atención a los focos de investigación establecidos. De dichas entrevistas se recopilaron un compendio de testimonios significativos que posibilitaron una comprensión completa de su vida, desde la infancia hasta el momento de las entrevistas, haciendo especial hincapié en el proceso de reforma juvenil.

Las fuentes documentales más destacadas fueron: 1) el Expediente en el Juzgado de Menores y 2) el Expediente en la Dirección General de Reforma Juvenil. En ambos expedientes, se encontró numerosa información relacionada con distintos momentos del proceso de reforma vivido. Por otro lado, se utilizó la “Ley del Menor” vigente durante el caso (LO 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores). También se recopilaron más de 200 fotografías, la mayoría de ellas correspondientes a experiencias correspondientes a la medida de internamiento en centro. Además, se elaboraron distintos materiales y se emplearon otros instrumentos de recogida de información que completaron el trabajo de campo. A continuación, se presenta un cuadro en el que se resumen todas ellas (tabla 1).

Tabla 1. Resumen de las fuentes de información y de las técnicas de recogida de datos.

<ul style="list-style-type: none"><li>- Entrevistas Biográficas:<ul style="list-style-type: none"><li>· 5 en primera persona a Suleimán</li><li>· a 17 personajes clave</li></ul></li><li>- DAFO x 12</li><li>- Registro Iconográfico Suleimán (más de 200 fotografías) + Entrevista</li><li>- Información inesperada: Manuscrito elaborado por Suleimán (“Significado trabajo actual”) + Entrevista</li><li>- Fuentes documentales:<ul style="list-style-type: none"><li>· Expediente en el Juzgado de Menores</li><li>· Expediente en la Dirección General de Reforma Juvenil</li></ul></li><li>- Legislación vigente durante el caso: Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero de 2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORRPM)</li><li>- Cuaderno del investigador</li><li>- Frutos de la persistencia: Informe Tutor CIMI (14 Mayo 2001)</li><li>- Devolución preliminar (a Suleimán en dos ocasiones y una al resto de personajes secundarios)</li><li>- Materiales elaborados:<ul style="list-style-type: none"><li>· Suleimán =&gt; Biograma</li><li>· Suleimán =&gt; Sociograma + Entrevista</li></ul></li></ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver en la tabla, la biografía de Suleimán fue construida tomando en consideración una enorme cantidad de información. La convergencia de datos provenientes de tantas fuentes y tan diversas técnicas proporcionó la oportunidad de comprender y llevar a cabo una historia de vida compleja y exhaustiva.

### 3. Resultados

Suleimán tuvo una nueva oportunidad en la vida porque, además de otros motivos, la intervención que se llevó a cabo con él a propósito del proceso de reforma juvenil se materializó de manera personalizada, es decir, atendiendo a sus características individuales y circunstanciales. Como veremos a continuación dicha personalización se articuló a través de distintas iniciativas y situaciones pedagógicas, pero también mediante la satisfacción de diversas necesidades, fundamentalmente sociales, que mediatizaban su caso. Contribuir en la satisfacción de dichas necesidades y, por tanto, personalizando la intervención, fue esencial para que su historia evolucionara de manera satisfactoria.

A continuación, se presentan las quince claves que al término de la investigación se consideraron fundamentales para que su caso diese aquel giro. De ellas, sólo cinco (que aparecen en cursiva) tuvieron carácter educativo, el resto fueron aspectos, mayoritariamente, de carácter social:

- Características personales de Suleimán.
- Interpretó el proceso de reforma como una oportunidad. Tuvo una firme determinación por cambiar su situación.
- No tenía “perfil delictivo”. Tenía unas pautas de comportamiento adecuadas.
- La familia biológica fue un factor protector muy importante.

- Religiosidad (inculcada por su familia biológica).
- Detención (punto de inflexión fundamental).
- Las características específicas del Centro de Internamiento (ambiente de seguridad y confianza) resultaron idóneas para Suleimán.
- Ubicar a Suleimán en la sección que mejor se adecuaba a sus características evitó posibles conflictos y contribuyó a su evolución.
- El tutor del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI) dotó de sentido pedagógico la intervención en el centro.
- La Formación Reglada posibilitó la obtención del Graduado Escolar, que resultó básico para la obtención de su actual trabajo.
- Disfrutó de muchos momentos de libertad durante la medida de Internamiento en Centro, lo que facilitó el desarrollo de todo el proceso.
- La familia de acogida subsanó su situación de desamparo y le proporcionó un entorno primario de referencia que facilitó todo el proceso.
- La trabajadora social del CIMI fue fundamental en su: Regularización, Acogimiento Familiar y, sobre todo, Trabajo.
- Tuvo sintonía con algunos profesionales del CIMI y configuró un círculo social con ellos. De hecho, mantiene la relación con algunos en la actualidad.
- El Trabajo le proporcionó suficiencia económica y estabilidad vital. Lo que posibilitó regularizar su situación y establecerse de manera definitiva.

Dos terceras partes de las claves que resultaron fundamentales para que la vida de Suleimán cambiase de aquella manera no fueron pedagógicos. Eso refuerza la idea de que, a la hora de educar, además de poner en marcha los procesos educativos necesarios, hay que tener en cuenta otros aspectos que requieren ser satisfechos para que las distintas situaciones que afectan a la persona evolucionen de manera favorable. Si las circunstancias mejoran, es más fácil que el sujeto progrese.

Se puede inferir, por tanto, que en el ámbito de los menores en situación de riesgo la intervención debe ser, como mínimo, socio-pedagógica, ya que la evolución del educando debe desarrollarse a partir de aprendizajes que le modifiquen individualmente, pero también de la transformación de las situaciones sociales que sean necesarias (Cfr. Pérez, 2012). La intervención debe contribuir en ambos sentidos.

En las siguientes líneas queremos presentar las cuatro claves no pedagógicas que se pusieron en marcha durante el proceso de reforma de Suleimán, que resultaron determinantes para que su historia diese aquel giro positivo. Con ello se quiere reivindicar la naturaleza social que ha de tener toda intervención pedagógica cuando se trabaje en este ámbito:

#### *La trabajadora social del centro de internamiento*

Aquella profesional fue vital en la evolución de su historia. Las acciones más destacadas que llevó a cabo con nuestro protagonista fueron: Ayudarle a regularizar su situación en España; Mediar en el acogimiento familiar; y, sobre todo, proporcionarle el trabajo que

posee en la actualidad. Vamos a abordar la primera de ellas, el resto se irán desgranando en los siguientes epígrafes.

Desde que Suleimán ingresó en el centro de internamiento expresaba su deseo de establecerse en España de manera definitiva y regularizada: “(...) Suleimán es un chico que desea mejorar y según él manifiesta vino a España con deseos de mejorar (...)” y “Suleimán quiere residir en España, pues considera que en ésta, hay más posibilidades” según el Informe inicial de la Trabajadora Social (p. CC).

Tras aquella información la trabajadora social del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI) se puso manos a la obra para tratar de ayudarlo a alcanzar aquel objetivo. En aquella época (2001-2003) concurrían una serie de circunstancias que facilitaron la realización de los trámites pertinentes para regularizar la situación del menor. Por un lado, la legislación migratoria era mucho más permeable que la actual. Y por otro, la situación oficial en la que el joven se encontraba (menor de edad, cumpliendo medidas judiciales de reforma y en situación de desamparo) le favorecía. Al tratarse de un Menor Extranjero No Acompañado (MENA) y estar sometido a internamiento en un centro de menores infractores, la administración autonómica se vio obligada a responsabilizarse de él legalmente durante aquel periodo, lo que contribuyó favorablemente en el procedimiento de regularización migratoria, pues facilitó la adquisición de distintos permisos (residencia y trabajo), la obtención del NIE (carné de identidad para extranjeros), etc. De lo contrario, si nuestro protagonista no hubiese tenido aquel respaldo, le habría resultado más difícil regularizar su situación.

Dice Suleimán que para establecerse de manera legal en España sólo había que unir las piezas y que ellos las tenían todas. La trabajadora social del CIMI fue fundamental para conseguir las y completar aquella gestión.

*Después del juicio, con “el dinero que tenía todavía por ahí, que no había gastado, se cobró el abogado que me estaba defendiendo en ese momento y otra abogada que era la que me arregló los papeles. Ella lo tuvo todo fácil, además cobró prácticamente por toda la cara. ¿Por qué lo tuvo fácil? Ella lo único que ha conseguido un contrato de trabajo falso, yo tenía unos buenos informes y además la tutela la tenía la Junta de Andalucía. Yo era un niño de la Junta, todo era fácil, legalmente sólo tenía que juntar las piezas. Y las tenía todas (Suleimán, Biografía, p. CXXXIII).*

Cuando se acercaba la época para que Suleimán pasase a Libertad Vigilada, la trabajadora social del CIMI se desplazó con él hasta el consulado de su país, para recopilar documentación con el objetivo de inscribirlo en la oficina de empleo y buscarle una ocupación. Consiguieron el pasaporte, tenían el permiso de residencia y sacaron la tarjeta de demanda de empleo, era el momento de encontrarle un puesto de trabajo que le permitiese subsistir dignamente cuando finalizase el proceso de reforma juvenil.

*Un día tuvimos que ir a Algeciras [al consulado de Marruecos] (...). Total, nos dieron nuestra documentación, nos vinimos con nuestro pasaporte. A través del pasaporte buscamos la residencia. Ya teníamos la residencia, teníamos el pasaporte, ya tenía dieciséis años, sacamos el tema del paro y ahora vamos a ver dónde te vamos a enganchar. (Trabajadora Social del CIMI, Biografía, p. CCXVI)*

### *La familia de acogida*

La situación de Suleimán resultaba compleja a la hora de materializar algunos elementos del proceso de reforma juvenil, ya que al no tener un entorno de referencia en España durante dicho proceso se hacía imposible poner en juego algunos recursos destinados al

descanso y al favorecimiento de su integración social (por ejemplo, algunas salidas con familiares, fines de semana, etc.).

Sin embargo, durante la medida de Internamiento en Centro, nuestro protagonista estableció una relación fraternal con una señora que trabajaba en la lavandería del CIMI. La relación se afianzó tanto que tras unos meses se solicitaron distintos permisos y se realizaron una serie de trámites burocráticos para que esta señora (junto con su familia) comenzase a sacar a Suleimán de paseo algunos días. La Jueza que llevó el caso recuerda aquel episodio:

*En los permisos se supone que el menor sólo puede salir con su representante legal o con educadores, como era un menor además que estaba en 'desamparo' planteaba un problema de si podría o no salir. Y a mí tal y como me lo plantearon me pareció una historia muy bonita y autoricé esas salidas" con esa señora. (Biografía, p. CCX)*

Para Suleimán fue una fortuna cruzarse con aquella mujer (una persona autóctona, responsable y de confianza) y que ésta quisiera responsabilizarse de él de aquella manera. Cuando llegó el momento de solicitar la modificación de medida para que pasase a libertad vigilada, la situación de desamparo en la que se encontraba suponía un problema. Entre otras cosas, porque no se debía aprobar dicha modificación sin garantizar la cobertura de una serie de necesidades básicas. Ponerlo en la calle sin asegurarse de que las necesidades mínimas iban a estar cubiertas habría sido ponerlo en una situación de riesgo: casi de indigencia y muy expuesto a volver a vincularse a la organización narcotraficante.

Ante aquel panorama aquella señora tendió su mano de nuevo para que se pudiese realizar la modificación de medida con garantías. Y ofreció a nuestro protagonista la posibilidad de irse a vivir con ellos.

*Aquella mujer "siempre estaba al día de cómo va mi situación. Entonces claro, cuando se acercó la fecha para salir del centro me dijo: «¿Qué vas a hacer?», y le dije que yo no quiero volver a lo que estaba antes [(a la mafia). Entonces ella me dijo] que mejor era irme con ellos. Como nos conocíamos, yo llevaba ya tiempo saliendo los fines de semana con ellos y veían que yo era lo suficiente responsable, dijeron que sí, que no hay ningún problema, que podía ir con ellos. (Suleimán, Biografía, p. CXIV)*

El papel que aquella mujer jugó en la historia de Suleimán no sólo favoreció el desarrollo de la medida de internamiento en centro, además contribuyó a la evolución de todo el proceso de reforma juvenil. ¿Qué habría ocurrido si aquella señora no hubiese jugado aquel papel? El propio Suleimán insinúa en la evidencia anterior que habría vuelto a trabajar para la mafia. Y otros profesionales del CIMI pensaban que así habría sido también.

*Si no hubiese sido por aquella señora este niño hubiese sido carne de cañón otra vez. (Monitora del CIMI, Biografía, p. CCCIV)*

### *Trabajo*

La inserción laboral era uno de los objetivos prioritarios del proceso de reforma. Se pretendía que encontrase un trabajo digno que le proporcionara los ingresos necesarios para independizarse y asentarse de manera definitiva en España. En ese sentido, la suficiencia económica se consideraba un elemento fundamental de estabilidad y emancipación.



Que nuestro protagonista encontrase un trabajo adecuado resultaba esencial para el desarrollo de su proceso de reforma. Trabajar no sólo permite al sujeto obtener un salario y posibilidades de subsistencia, sino que además estimula su desarrollo social y su adaptación a las normas de la comunidad.

La trabajadora social del CIMI también era directiva de una asociación cuya labor era materializar medidas de protección de menores. En dicha asociación había un piso tutelado con una población de niños y adolescentes de origen marroquí un tanto complicados. Era un lugar que necesitaba de un profesional que pudiera satisfacer las necesidades que allí se planteaban y parecía que Suleimán tenía un perfil que podía cubrir dichas necesidades. En virtud de ello, le ofreció un empleo allí como monitor.

*Yo veía que cara a los niños él sabía perfectamente manejar situaciones difíciles, su experiencia le servía positiva (...) Y como yo mandaba, pues hacía falta un monitor para un centro de la asociación (...). Se lo dije a la presidenta, digo: (...) «Tengo el caso de un chico que es marroquí, creo que va a poner orden en el piso tal», ese piso estaba totalmente disparado. Y se lo ofrecí, digo: «No vas a ganar mucho, pero vas a tener un trabajo» digno. (Trabajadora Social del CIMI, Biografía, p. CCCIII)*

En la actualidad, más de diez años después, continúa trabajando allí (desde hace algún tiempo como educador). Aquel trabajo lo insertaba en el tejido productivo y, además, le ayudó a regularizar su situación en España de manera permanente, ya que le permitió obtener un permiso de residencia definitivo y estabilizarse legalmente.

*La trabajadora social “sabía que los papeles que a mí me han dado la primera vez eran de un año, pero para renovarlos necesito un contrato. Entonces claro, yo estaba mirando a ver cómo puedo hacer aquello y ella pues me ha buscado ese trabajo para que pueda renovar. Yo ya tenía los papeles, simplemente cuando llega la hora de la renovación de la primera residencia te exigen que estés trabajando. Si tú no tienes un contrato para la renovación, entonces tú has venido temporal a trabajar, tu contrato ya ha acabado, entonces deberías de irte. Pero si tú tienes un contrato que sea de trabajo, sí te puedes seguir estando (...). Ella sabía eso y sabía que yo buscaba trabajo. Entonces claro, me ha venido bien, todo eso me ha venido seguido porque al pasar allí [a trabajar en el piso tutelado], pues ya no tuve problemas ni nada, todo lo que me han pedido de la empresa lo di y ya se ha quedado todo claro”, todo regularizado de manera definitiva. (Suleimán, Biografía, pp. CXIX-CXX)*

#### *Círculo social*

Suleimán sintonizó muy bien con algunos de los profesionales que participaron en la medida de internamiento en centro y estableció con ellos una relación cercana. En virtud de ello, se preocupó de ir reforzando y mantener dicho vínculo con quienes consideraba eran personas de confianza. Poco a poco fue configurando un círculo social sólido que se convirtió en un resorte muy importante para salir adelante.

Aquel entramado de relaciones se constituyó en un elemento que le ayudaba a afrontar las distintas amenazas que le acechaban (situación irregular, mafia, dinero fácil, drogas, etc.). En otras palabras, funcionaba como un factor de protección que, entre otras cosas, prevenía el desarrollo de conductas problemáticas. Y, también, se tornaba una red de seguridad en caso de pérdida del equilibrio. Al estilo de la que protege al funambulista en caso de caída.

Estas cuatro claves fueron capitales a la hora de transformar las circunstancias que rodeaban el caso y que, de no haberse satisfecho se habría puesto en riesgo su evolución.

## 4. Discusión

Son pocos los estudios que se han realizado sobre menores infractores desde un enfoque socio-pedagógico, la mayoría de dichos trabajos se han realizado desde una perspectiva criminológica o jurídica (desde el derecho penal juvenil). En ese sentido, fueron pioneros los trabajos de Garrido Genovés, en solitario (2005) y acompañando a López La Torre (2005), y Diego Espuny (2000) que abordaron la intervención educativa con dichos menores. La publicación de Martínez Reguera (2007) permitió comprender la complejidad de las situaciones en las que se encuentran esos muchachos y cómo los factores de riesgo mediatizan su desarrollo. La obra de Funes Artiaga (2008) demanda un acercamiento (social, psicológico y pedagógico) adecuado a su realidad.

En relación a la temática concreta que en este artículo se aborda destaca: a) la publicación de Chamorro (2013), donde se pone de manifiesto la necesidad de atender a las características singulares de cada sujeto. b) El artículo de Melendro, González y Rodríguez (2013), coincide con esa idea y presenta una serie de aspectos fundamentales para optimizar la eficacia de las intervenciones que coinciden con algunos de los elementos que aquí se plantean. Y en la misma línea, c) Herrera Pastor (2013) abunda sobre los elementos necesarios para la personalización de los procesos.

En el caso de Suleimán confluyeron todos esos elementos. De hecho, si lo contrastamos con la teoría de las necesidades humanas de Maslow, podemos apreciar que el proceso de reforma le ayudó a satisfacer los cinco niveles de necesidades que se establecen en dicha teoría: 1) Sus necesidades fisiológicas estuvieron cubiertas: durante la primera medida las cubría el centro de internamiento y durante la libertad vigilada la familia de acogida. 2) En sendos escenarios se encontraba fuera de peligro y amenazas. 3) Fue formando un círculo social favorable al entorno que quería construir, con algunos profesionales del CIMI y la familia de acogida. 4) Gozaba del reconocimiento por parte del equipo interdisciplinar del Centro de Internamiento y era estimado dentro de su círculo social. 5) En su horizonte estaba su deseo migratorio, que era lo que en realidad le movía desde el primer momento.

*El puente que a mí me pasó a la vida real y que tenía que pasar cualquier día fue ese centro (...), allí estuve en un punto que no tuve que preocuparme de dónde dormir ni dónde comer porque lo tenía cubierto, entonces, simplemente se ha quedado en que me aclare y que coja mi camino. (Suleimán, Biografía, p. CXXXII)*

Esto viene a reafirmar la idea de que: 1) hay que personalizar el proceso de intervención. Y 2) para que dicho proceso tenga mayores posibilidades de éxito resulta fundamental tratar de contribuir en la satisfacción de las distintas necesidades que plantea el caso.

## 5. Conclusiones

A continuación, se presentan las ideas más destacadas que se sacan en claro a partir del estudio realizado:

La personalización de los procesos de intervención pedagógicos que se llevan a cabo con menores en situación de riesgo, proporciona mejores condiciones para conseguir los objetivos previstos. Y, como consecuencia, se estará en mejor disposición para intentar romper con el determinismo y optimizar la búsqueda de igualdad de oportunidades para dicho colectivo.

Para personalizar el proceso de intervención, éste se ha de articular de manera singular, integral y participativa. Singular porque cada caso es único y, por tanto, necesita ser atendido en virtud de su particularidad, prestando atención a las características específicas del educando y de las circunstancias que lo rodean.

Integral porque, además de atender al sujeto de manera contextualizada, debe ser capaz de comprender las distintas características individuales o dimensiones que lo conforman (intelectual, afectiva, social,...) e intervenir sobre las que se estimen convenientes para lograr los objetivos que se planteen. Por supuesto para ello se ha de hacer, previamente, una evaluación exhaustiva y holística del caso.

La intervención debe ser participativa en un sentido pro-activo, se trata de que el educando sienta como suyo el programa que se está llevando a cabo. Para ello, los profesionales que implementen la intervención deben hacer que el educando le encuentre sentido y utilidad para su vida, de ese modo, será más fácil que decida involucrarse vívidamente.

Por otro lado, la intervención debe contribuir en la satisfacción de las necesidades concretas que plantea cada caso. De ello dependerá, en buena medida, la evolución del caso. De hecho, desatender alguna de ellas puede obstaculizar dicha evolución. En ese sentido, es importante conocer cómo interpreta el educando cada una de las necesidades que se detecten para contribuir en su satisfacción de manera adecuada. Resulta más sencillo que el educando progrese adecuadamente en su entorno social y en su ámbito individual, si detecta que se están implementando procesos para satisfacer dichas necesidades.

Es importante recordar que, en términos generales, los profesionales no deben solucionar los problemas o las necesidades que se planteen en este tipo de casos, sino que deben ayudar al educando a que los supere por sí mismo. En otras palabras deben ser los menores quienes tomen las riendas de la transformación de su situación y de su desarrollo.

Por todo ello, se debe entender que la intervención con este colectivo tiene una naturaleza transversal, por un lado debe ser pedagógica, pero, por otro, también debe ser (como mínimo) social.

Por otro lado, en relación a la Teoría de Maslow, ciertamente, algunas necesidades resultan más básicas que otras para los individuos. No obstante, cada uno, de manera singular, es quien va estableciendo la prioridad entre las mismas. No existe una organización predeterminada al respecto. Todo lo más que se podría aceptar es que las necesidades de nivel inferior poseen una naturaleza más básica, en cuanto que entroncan con la naturaleza biológica del ser humano. Sin embargo, eso no quiere decir que, obligatoriamente, se hayan de satisfacer siempre antes que las de nivel superior.

Por otro lado, tampoco se acepta una articulación tan rígida del funcionamiento de la teoría, pues se pueden poner en marcha de manera paralela distintos mecanismos para satisfacer al mismo tiempo necesidades de distinto orden.

## **Referencias**

- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and Growth: Human needs in organizational settings*. Nueva York, NY: Free Press.

- Alonso, H., Ruiz, P., Sánchez, J. y Oficialdegui, R. (2014). Exclusión social, medio abierto e incorporación social en la Asociación Bizitegi: Un modelo de intervención socioeducativa en programas de reinserción social desde la Pedagogía Social Comunitaria. *Educación Social*, 57, 48-66.
- Chamorro Barranco, P.P. (2013). Evaluación e intervención del ajuste social en jóvenes en situación de riesgo y exclusión social. En D. Sánchez-Teruel y M. A. Robles-Bello (Coords.), *Transformando problemas en oportunidades: Evaluación e intervención psicosocial y educativa en la infancia y adolescencia* (pp. 173-197). Jaén: Universidad de Jaén.
- Diego Espuny, F. (2000). La intervención con menores infractores. En M. T. Martín López (Coord.), *Justicia con menores, menores infractores y menores víctimas* (pp. 55-82). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: Un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Funes Artiaga, J. (2008). Encontremos un lugar para la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 80-83.
- Garrido Genovés, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Fundamentos de la intervención*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Revista Teoría de la Educación*, 25, 25-47.
- Herrera Pastor, D. (2013). Menores infractores. El taller, un medio de enorme potencial pedagógico dentro de la medida de internamiento en centro. En S. Torío López, O. García Pérez, J. V. Peña Calvo y C. M. Fernández García (Coords.), *La crisis social y el estado de bienestar: Las respuestas de la pedagogía social* (pp. 609-614). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Longás, J. y Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social*, 49, 145-162.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López La Torre, M. J. y Garrido Genovés, V. (2005). Un modelo para la prevención e intervención de la conducta antisocial. En V. Garrido y M. J. López (Coords.), *Manual de intervención educativa en readaptación social. Los programas del pensamiento prosocial* (pp. 11-94). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Luque, M. J. y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. *Revista de Educación*, 362, 402-428. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166
- Martínez Reguera, E. (2007). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Popular Ed.
- Maslow, A. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Melendro, E. M., González Olivares, A. L. y Rodríguez Bravo, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121. doi: 10.7179/PSRI\_2013.22.02
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Indigo.
- Pérez, C. (Coord.). (2012). *La acción educativa social. Nuevos planteamientos*. Madrid: Desclee de Brouwer.

- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Sánchez-Raya, M. A. y Alonso García, J. (2013). Educación social: Aplicación de estrategias didácticas para la infancia en riesgo y dificultad social. En C. Sánchez Romero (Coord.), *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos* (pp. 75-95). Madrid: UNED.
- Sarramona, J. (2008) *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2011). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Vega Fuente, A. (1994). *Pedagogía de inadaptados sociales. La educación del menor inadaptado*. Madrid: Narcea.

## Breve CV de los autores

### David Herrera Pastor

Doctorado Internacional en Ciencias de la Educación. Actualmente disfruta un Contrato Postdoctoral en la Universidad de Málaga (España), en el dpto. Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. Desde hace más de una década viene investigando, desde una perspectiva pedagógica, en el ámbito social. Le interesa, particularmente, el colectivo de menores en situación de riesgo. Entre otras cosas, porque durante algunos años trabajó como Educador Social con dicho colectivo. Investigaciones subvencionadas relacionadas con el tema: 1) una IAP en un Centro de Menores Infractores. Y 2) en un barrio excluido de Málaga. Las publicaciones más destacadas que se destilan de su trayectoria son: A) El libro “Voz y Educación” que se publicó en Octaedro en 2009. Y B) El artículo: “Un acercamiento a la situación formativa de los/as educadores/as sociales” publicado en Revista de Educación en 2010. ORCID ID: 0000-0002-2198-5537. Email: dvherrera@uma.es

### José Manuel de Oña Cots

Doctor en Pedagogía desde el año 2009 y Docente Universitario; con una amplia experiencia como Educador Social, centra su investigación en el ámbito de la Pedagogía Social, realizando propuestas de acompañamiento educativo con infancia y juventud y grupos familiares en contextos de exclusión. Ha realizado también aportaciones al ámbito del Desarrollo Comunitario y la evaluación de programas y proyectos socioeducativos en territorios, publicando un libro dentro de la Colección de libros de la Fundación Foessa (Año 2010) en el que se realizan propuestas concretas de trabajo en las áreas socioeducativas señaladas. Destacan publicaciones en Revistas como “Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada”; “REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación”, “Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria” entre otras. ORCID ID: 0000-0002-1766-9929. Email: josecots@uma.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Atención a la Diversidad Cultural del Alumnado: Un Recorrido por Leyes de Educación de Ámbito Español

### Attention to the Cultural Diversity of the Student: A Travel through the Laws of Spanish Education

### Atenção a Diversidade Cultural do aluno: Uma Viagem pelas Leis da Educação Espanhola

María Verdeja \*

Universidad de Oviedo

Desde el punto de vista político, la atención a la diversidad cultural del alumnado es uno de los retos de las sociedades del siglo XXI. Realizamos un recorrido por las diferentes leyes de educación en el ámbito español comenzando nuestro recorrido por la LGE y terminando el mismo con la LOMCE. El propósito de realizar tal recorrido es ofrecer una sintética perspectiva histórica que nos permita tomar conciencia del carácter ideológico y político de la educación al que Freire (1921-1997) en tantas ocasiones hizo referencia. Me propongo realizar una revisión de la política educativa que ha tenido lugar en nuestro país con el objetivo de analizar el tratamiento de la atención a la diversidad cultural del alumnado mencionando, también, aspectos ideológicos y retos educativos del momento.

**Descriptores:** Política, Diversidad cultural, Justicia social, Legislación educativa.

From the political point of view, attention to the cultural diversity of students is one of the challenges of 21<sup>st</sup> century societies. We do a tour of the different laws of education in the Spanish sphere starting our journey through the LGE and ending the same with the LOMCE. The purpose of this tour is to offer a synthetic historical perspective that allows us to become aware of the ideological and political character of the education that Freire (1921-1997) referred to so many times. I propose to carry out a review of the educational policy that has taken place in our country with the objective of analyzing the treatment of the attention to the cultural diversity of students, also mentioning ideological aspects and educational challenges of the moment.

**Keywords:** Politics, Cultural diversity, Social justice, Educational legislation.

Do ponto de vista político, a atenção à diversidade cultural dos alunos é um dos desafios do século XXI. Abordamos as diferentes leis da educação no contexto Espanhol começando o nosso percurso pela LGE e terminando com o LOMCE. O objectivo deste percurso é fornecer uma perspectiva histórica e sintética que permita tomar consciência da educação política e ideológica que Freire (1921-1997) tantas vezes referiu. Procuro proceder a uma revisão da política educativa que ocorreu em nosso país, com o fim de analisar o tratamento e a atenção para a diversidade cultural dos ditos alunos, e dos aspectos ideológicos e dos actuais desafios educacionais.

**Palavras-chave:** Política, Diversidade cultural, Justiça social, Legislação educativa.

---

\*Contacto: [verdejamaria@uniovi.es](mailto:verdejamaria@uniovi.es)

ISSN: 2254-3139  
[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 3 de diciembre 2016  
1ª Evaluación: 15 de enero 2017  
2ª Evaluación: 19 de febrero 2017  
Aceptado: 7 de marzo 2017

## Introducción

Es preciso comenzar diciendo que las migraciones y la globalización han sido, entre otros, factores que han contribuido a la configuración de sociedades en la que habitan diferentes culturas, es decir sociedades multiculturales. Según la UNESCO (2006) la diversidad cultural representa una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra en lo referente a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. En el contexto socioeducativo actual el fenómeno de la multiculturalidad se destaca como una característica básica de nuestra sociedad. Este hecho también se relega en los contextos educativos actuales. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2016, p. 8) en el curso escolar 2016-2017, en España hay un total de 715.409 estudiantes extranjeros.

La preocupación por la diversidad cultural ha llevado a que diversos autores planteen los retos educativos que conlleva educar en sociedades multiculturales (Pérez Tapias, 2010; Banks, 2014). La presencia de alumnado extranjero en la escuela fruto de procesos migratorios no representa un hecho reciente pero es ahora, en los últimos años, cuando más se ha incrementado (Braga y Hevia, 2009). En nuestra comunidad autónoma, Principado de Asturias, también se puede constatar la presencia de alumnado extranjero en la escuela (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2003; Louzao y González Riaño, 2007; Braga y Hevia, 2009). La educación en contextos educativos multiculturales conlleva desarrollar actuaciones orientadas a la atención a la diversidad cultural del alumnado (Essomba, 2012; Fueyo y Hevia, 2012; Louzao, 2009).

La educación tiene naturaleza política en todo el mundo tal y como señala Freire (1994) y por tanto no podemos negar el carácter político de la educación ni tampoco su trasfondo ideológico. Las leyes de educación que han tenido lugar en nuestro país, comenzando por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma (LGE) y finalizando con la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), han tenido diferentes implicaciones educativas, sociales, culturales y pedagógicas que ponen de manifiesto el carácter político de la educación.

La preocupación por atender a la diversidad del alumnado en el ámbito educativo empieza a calar en las políticas públicas europeas hacia los años 70 y se plasma de un modo patente en el Tratado de la Unión Europea de 1992. El Tratado de la Unión Europea o Tratado de Maastricht es, junto al Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, uno de los tratados fundacionales de la Unión Europea. Firmado en la ciudad neerlandesa de Maastricht el 7 de febrero de 1992, entró en vigor el 1 de noviembre de 1993 y fue concebido como la culminación política de un conjunto normativo, vinculante para todos los Estados miembro de la Unión Europea, tanto para los futuros miembros como para los estados firmantes en el momento del tratado.

En el ámbito legislativo español hay algunas leyes orgánicas como la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) donde aparecen esbozados principios de atención a la diversidad pero no es hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) cuando se introducen referencias explícitas a tales principios de la Comisión Europea.



## 1. Breve recorrido histórico desde la LGE de 1970 hasta la LOMCE de 2013

En el contexto educativo español en el campo de las enseñanzas medias, las reformas educativas y contrarreformas han sido la tónica hasta nuestros días. Nos encontramos en uno de esos momentos de reforma educativa y prueba de ello es la aprobación el 9 de diciembre de 2013 de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Este cambio legislativo conlleva modificaciones en la organización, estructura y currículo en las diferentes etapas educativas que configuran nuestro sistema educativo. Su aprobación modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Para abordar la revisión teórica en la legislación educativa –ámbito español– me propongo realizar un recorrido histórico por las leyes de educación que han tenido lugar en nuestro país poniendo la mirada en el tratamiento de la atención a la diversidad cultural del alumnado, mencionando, también, otros aspectos ideológicos de las mismas. Los cambios en la legislación educativa, tal y como señala Freire (1994), obedecen a cuestiones ideológicas, sociales y económicas. Por este motivo considero importante hacer un recorrido que nos permita tener una perspectiva histórica pero que también nos ayude a comprender el contexto sociopolítico en el que tienen lugar determinados fenómenos educativos.

### ***1.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)***

La sociedad española de los años 60 y 70 se caracterizó por el desarrollo económico y por el cambio social. Consecuencia de ello fueron los grandes movimientos migratorios desde las zonas rurales a las ciudades con efectos tanto para unas como para otras. A nivel educativo el panorama español se podría definir como un sistema con importantes carencias, masificación, fracaso escolar elevado y desescolarización de sectores minoritarios marginados

Comenzamos nuestro recorrido con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Dicha ley que estuvo vigente –aunque de forma parcial– hasta 1990, fue impulsada por el Ministro de Educación José Luis Villar Palasí. La gran aportación de esta ley fue la creación de una educación general básica, única y obligatoria hasta los catorce años. En una primera fase se cursaba la Educación General Básica (EGB) y tras esta primera fase de ocho cursos el alumnado accedía al BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), o a la recién implantada FP (Formación Profesional).

Con esta ley (LGE) se reformó todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la universitaria, adaptándolo a las necesidades del momento. Autores como Lerena (1976) critican que la LGE estaba diseñada con una profunda jerarquización interna de la población escolar, lo que a vez respondía a la jerarquización de las diferentes posiciones de partida. Recordamos que el contexto sociopolítico en el que se redacta la LGE es en el marco de la dictadura franquista. El sistema educativo español necesitaba una profunda reforma para estar más equiparado al entorno europeo. El objetivo de la LGE había sido dotar a España de un sistema educativo más equitativo y de mayor calidad.

En relación con la atención a la diversidad del alumnado no encontramos, en dicha ley, actuaciones concretas. A pesar de esta observación, el texto enunciaba que: La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno. Sin embargo, a pesar de tal afirmación, no se aprecian medidas específicas para atender a la diversidad del alumnado.

### ***1.2. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980)***

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) fue una ley elaborada por el grupo político de Unión de Centro Democrático (UCD) y publicada en el BOE en 1980. Trataba de desarrollar el Artículo 27 –referido al Derecho a la Educación– reconocido en la Constitución Española (1978) con una perspectiva conservadora.

El grupo político del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) la recurrió ante el Tribunal Constitucional por no respetar el espíritu y la letra de nuestra Constitución, quien le dio la razón en bastantes de sus objeciones. La sentencia dictada por el Tribunal Constitucional (Sentencia 5/1981 de 13 de febrero de 1981) fue –y sigue siendo– importante para fijar los límites de las libertades en la enseñanza y el respeto al derecho a la educación. Dicha ley (LOECE) nunca llegó a aplicarse.

En 1982 y tras un estrafalario intento de golpe de Estado –el 23 de febrero de 1981– el grupo político del PSOE gana democráticamente las elecciones y llega a la presidencia del gobierno. Aunque ya se habían ido derogando algunos artículos de la LGE, aún seguían en vigor sus aspectos fundamentales, además, dicha ley, había sido objeto de duras críticas por parte de la izquierda, entre otras razones, porque era herencia de la dictadura franquista. De ahí la urgencia del nuevo gobierno por cambiarla. En España, aunque el marco legal se encontraba en la Ley General de Educación de 1970, la educación compensatoria se desarrollaba según el Real Decreto 27 de abril de 1983, publicado en el BOE del 11 de mayo, con la creación de un programa específico para beneficiar a las zonas geográficas o grupos de población que, por sus especiales características, requerían una atención educativa preferente.

### ***1.3. Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)***

El primer Ministro de Educación del Gobierno Socialista fue el profesor José María Maravall, bajo cuya dirección e impulso se aprobaron leyes, tan importantes, como la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación LODE. Como aspecto destacable de esta ley (LODE) podemos decir que incorporó, entre otras cosas, el sistema de conciertos, garantizando, así, el derecho de las familias a la libertad de elección de centro. La nueva ley (LODE) subraya de manera especial la importancia de la participación de la comunidad educativa, regulando el funcionamiento de los Consejos Escolares. En su preámbulo se plantea la participación como garantía de libertad y de influencia de los agentes sociales en la vida de los centros.

Como nos recuerda Leiva (2012) dicha ley (LODE) pasará a la historia como la primera ley orgánica que recoge en su primer capítulo el derecho de todos los españoles y de los extranjeros residentes en España a recibir una educación básica, obligatoria y gratuita aunque es conveniente recordar que, este derecho, estaba restringido a los legalmente residentes en España. En el artículo 20 de la misma se indica que, en ningún caso, se

hará discriminación en la admisión de alumnado por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

En este contexto, empiezan a colaborar con el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) algunos profesores descritos por Santos Arrabal (2013, p. 20) “como inteligentes y competentes que, con las ideas más claras sobre lo que había que hacer y con una buena dosis de formación, promueven un importante cambio”.

#### ***1.4. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)***

El equipo no llegaría a configurarse hasta la llegada al MEC, en 1988, de Javier Solana y de dos personas clave para la tarea reformadora: el Secretario de Estado de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba y el Director General de Ordenación Académica, Álvaro Marchesi. Bajo su dirección se produciría un cambio realmente radical en el panorama educativo español (Santos Arrabal, 2013).

El nuevo equipo ministerial es constructivista e inspirado en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Autores como Hernández Díaz (2011) señalan que la LOGSE (1990) difícilmente hubiera sido posible sin el proceso de debate que le precedió, inserto en los procesos de participación y discusión de los MRP.

Con esta mentalidad y con estos criterios se escribe y aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE) cuya implementación escolar se iniciaría dos años más tarde. Dicha ley fue aprobada por todos los grupos parlamentarios excepto por el grupo del Partido Popular (precisamente el partido que accediendo a la presidencia del gobierno en el año 1996, tendría que encargarse de aplicar la misma). Entre otras medidas, amplió la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. También contemplaba iniciativas tales como como un nuevo currículo que otorgaba a los equipos docentes una mayor capacidad de decisión y autonomía.

Además, se subrayaba la importancia de tener en cuenta las situaciones en las que se encuentren los estudiantes y, desde tal planteamiento, se aboga por un modelo de centro educativo abierto a la diversidad y al entorno social, que fuese cooperativo e integrado con el contexto socioeducativo. Asimismo, se consideraba como principio básico el rechazo de todo tipo de discriminación y se apuesta por un modelo educativo que respete a todas las culturas. También se destaca la necesidad de desarrollar la capacidad creativa, los hábitos de comportamiento democrático y espíritu crítico del alumnado.

Al ser aprobada la LOGSE queda derogada la Ley General de Educación (LGE). Con la aprobación de esta ley (LOGSE) se contemplan, por vez primera, las medidas específicas para compensar las desigualdades derivadas de situaciones sociales, laborales y económicas de toda índole, pero no se hace referencia directa –o específica– a los estudiantes extranjeros. Esto, según indica Leiva (2012), está motivado porque la llegada masiva de los mismos se producirá a lo largo del decenio de los noventa.

Si la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa se rige por los principios de normalización e integración favoreciendo que, en la medida de lo posible, sean escolarizados en un entorno lo más normalizado posible, la LOGSE en su artículo 37 también añade que, la escolarización en centros específicos solamente se hará cuando el centro ordinario no disponga de los recursos adecuados para poder dar respuesta a las necesidades específicas que presente el alumnado.

En la LOGSE, no se diferencia –de forma específica– el tratamiento de los estudiantes de origen extranjero de otros que, por diversos factores, tienen dificultades de aprendizaje y que han de recibir una atención personalizada. Lo que sí resalta, en su preámbulo, es la importancia que se le concede a la educación para avanzar en la lucha contra la discriminación y desigualdad por cualquier tipo de razón (raza, sexo, clase social, etc.) Es necesario tener en cuenta que la LOGSE se redactara antes del espectacular crecimiento de la inmigración de origen extranjero y también es conveniente recordar que en aquellos momentos la mayor preocupación educativa tenía que ver con la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

La LOGSE introduce con claridad el concepto de necesidades educativas especiales incluyendo en este grupo a los estudiantes que, por encontrarse en situaciones sociales o culturalmente desfavorecidas, requieren durante su escolarización la prestación de apoyos y actuaciones educativas específicas. Esto significó un paso adelante que se continuó con el Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación y que tiene como objetivo regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desiguales en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier tipo.

#### **1.5. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros docentes (LOPEGCE)**

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes es conocida, también, como la “Ley Pertierra” por ser Gustavo Suárez Pertierra, Ministro de Educación de la corporación Socialista, quien la firmó. Podemos decir que fue una ley centrada en la gestión y gobierno de los centros docentes y en ese sentido, dicha ley, ha regido cómo debe ser la participación y gestión de los centros educativos, ampliando los ámbitos de la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar y la autonomía de los centros para desarrollarla. Cobran así importancia los Consejos Escolares de los centros adquiriendo estos, entre otras competencias, capacidad para elegir a los directores/as de los centros –capacidad que quedaría sistematizada en la citada ley (LOPEGCE) en detrimento de los Claustros de profesores–. La LOPEGCE continuó con más planteamientos de educación compensatoria ya que esta ley incluía medidas específicas para compensar desigualdades derivadas de situaciones sociales y económicas desfavorecidas.

Concretamente –Disposición Adicional Segunda– se establecía que las administraciones educativas tenían que garantizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, manteniendo una distribución equilibrada de los mismos, considerando su número y sus especiales circunstancias de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora.

Se entendía por alumnado con necesidades educativas especiales aquel alumnado que, por tener algún tipo de discapacidad, por padecer trastornos graves de la conducta o por estar en situación social o cultural desfavorecida, precisaban de una atención educativa específica por parte del centro.

Destacamos como especialmente relevante el dato que incorporaba esta ley en lo referente a la distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas ya que, como sabemos, la realidad muestra que actualmente no existe tal equilibrio, sino que

como indican algunos estudios (Louzao, 2009; Louzao y González Riaño, 2007) la mayor parte de este alumnado tiende a estar escolarizado en la escuela pública, fenómeno que también se da en relación con el alumnado extranjero.

Tenemos, por tanto, que las administraciones educativas reconocían abiertamente la obligación de garantizar los recursos adecuados para que todo el alumnado con necesidades educativas especiales alcance los mismo objetivos generales que el resto del alumnado y para ello pone en marcha una política educativa compensatoria, dotando a los centros de los recursos necesarios. Estas medidas fueron desarrolladas por el Real Decreto 299/1996, que recoge los recursos para la educación compensatoria y que sigue teniendo vigencia en la actualidad. Entre sus disposiciones cabe desatacar la formación del profesorado, facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y otro tipo de medidas educativas como la regulación del profesorado de educación compensatoria, con un perfil de Pedagogía Terapéutica.

Posteriormente la Orden Ministerial del 22 de Julio de 1999 recogía las acciones de compensación educativa a desarrollar en los centros sostenidos con fondos públicos. Con esta orden se proporcionaron los recursos necesarios, tanto materiales como humanos, a aquellos centros que escolarizaban alumnado con necesidades de compensación educativa entendiendo por este concepto a aquel alumnado que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socio-educativa, podía necesitar algún tipo de apoyo específico.

También se contemplaba al alumnado que, por su pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido, evidencia un desfase curricular significativo, con una diferencia de dos o más años entre su nivel de competencia curricular y el nivel en el que está escolarizado, presentando además otros tipo de necesidades afectivas y de apoyo debido a circunstancias tales como una escolarización tardía, irregular o, en el caso del alumnado extranjero, por desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza aprendizaje.

### ***1.7. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)***

En el año 1996, en pleno proceso acelerado de implantación de la LOGSE gana las elecciones el Partido Popular bajo la presidencia de José María Aznar. La relación de los Populares con la LOGSE fue deteriorándose cada vez más y tras su llegada al poder, con el nombramiento de Esperanza Aguirre como Ministra de Educación y Cultura, se emprendió una campaña para cambiar esta ley.

El Gobierno del Partido Popular, tenía como principal objetivo cambiar cuanto antes la LOGSE, pero el desarrollo normativo de la nueva propuesta de ley formulada por el Partido Popular (LOCE) resultó más lento de lo esperado y la nueva ley no vio la luz en el BOE hasta el 24 de diciembre de 2002 –seis años después de su triunfo electoral–. Sus desarrollos normativos todavía tardarían en publicarse y el proceso estaba siendo lento –teniendo en cuenta que su calendario de implantación estaba previsto para el curso 2004/05–. Ante esta situación, y contra todo pronóstico, en el proceso electoral del año 2004 el Partido Popular pierde las elecciones ganando las mismas el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) quien, como refiere Santos Arrabal (2013, p. 24) no estaba dispuesto a permitir que se hiciera efectiva una ley de educación (LOCE) que había nacido contra la ley estrella de la izquierda (LOGSE).

Así que, tras la llegada a la presidencia del gobierno el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) teniendo como Presidente a José Luis Rodríguez Zapatero, se paralizó el calendario de aplicación de la citada ley (LOCE) por medio del Real Decreto 1318/2004 de 28 de mayo de 2004 y dicha ley nunca llegó a aplicarse. Con relación a la atención a la diversidad del alumnado podemos decir que la LOCE contemplaba la adopción de medidas educativas discriminatorias hacia los hijos e hijas de los inmigrantes, a los que preveía escolarizar en aulas específicas de modo exclusivo o en programas de aprendizaje profesional convirtiendo, con tales medidas, el sistema educativo en un instrumento de desigualdad, marginación y segregación.

### ***1.8. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006)***

La nueva Administración socialista abre con carácter inmediato un debate sobre la reforma educativa. Como describe Santos Arrabal (2013 p. 25), la LOE (2006) avanza simultáneamente con rapidez bajo la dirección de Alejandro Tiana. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se publica en el BOE el día 4 de mayo del año 2006, apenas dos años después de haberse suspendido el calendario de implantación de la LOCE manteniéndose vigente, hasta entonces, la LOGSE. Para autores como Santos Arrabal (2013) la nueva ley (LOE) supone una mejora, entre otras cosas, porque engloba y perfecciona aspectos contenidos en otras leyes educativas. El ejecutivo de José Luis Rodríguez Zapatero elaboró la LOE que permanece vigente desde el año 2006 hasta el curso académico 2013/2014.

También se hace necesario tener en cuenta el contexto sociopolítico del país así pues, la LOE se redacta en un momento en el proliferan propuestas de cambio relacionadas con la ciudadanía y en los que la diversidad cobra una especial importancia (legalización del matrimonio homosexual, medidas de protección integral contra la violencia de género, la ley de dependencia, el reconocimiento de la plurinacionalidad del Estado).

Entre otras observaciones podemos destacar, como novedad, la introducción de una nueva materia en el currículo: "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos". Dicha materia desde la aprobación de la referida LOE no ha estado exenta de polémica, pese a que desde diversos ámbitos internacionales y europeos (UNESCO, 2010; Consejo de Europa, 2008) se instaba a los gobiernos a llevar a cabo iniciativas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Con la promulgación de la LOE se da un paso hacia adelante en el campo de la atención a la diversidad. Una muestra de ello es que en su preámbulo recoge la necesidad de que exista un compromiso de toda la comunidad educativa y de todos los centros para lograr una adecuada atención a la diversidad. Otro ejemplo, lo encontramos en el Artículo 2, referente a los fines de la educación, donde en el apartado g) se hace referencia a la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la diversidad cultural como un elemento enriquecedor de la sociedad. Cabe destacar que la LOE considera la atención a la diversidad del alumnado como una de las finalidades educativas fundamentales atendiendo a los principios de inclusión y no discriminación y, desde estos planteamientos, sienta la bases para que las distintas administraciones educativas lleven a cabo esta finalidad propuesta en dicha ley y desarrollen actuaciones encaminadas a hacerla realidad.

Dentro de la LOE se contemplan medidas específicas relacionadas con la incorporación tardía del alumnado extranjero, por ejemplo, cuando dicha situación –la incorporación

tardía– supone dificultades para seguir el currículo, bien por desconocimiento del idioma (español/castellano, catalán/valenciano, euskera y gallego) como lenguas del proceso de enseñanza-aprendizaje o bien por desconocimiento de unas competencias de aprendizajes básicos. Además, en uno de sus apartados –el Título II, referido al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo– contempla la consideración de la situación del alumnado de incorporación tardía y reconoce que es necesario, para dicho alumnado, poner en marcha una serie de medidas educativas para favorecer que su proceso de integración sea efectivo y pueda acceder y promocionar en el sistema educativo en las mismas condiciones de igualdad que el resto del alumnado.

El marco normativo de la LOE es favorecedor del desarrollo práctico de la atención a la diversidad cultural en la escuela; no solo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural sino porque, además, posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela; lo que significa ir más allá de la multiculturalidad en términos de conocimiento cultural. Tales planteamientos están en coherencia con los de la UNESCO (2006) en cuanto que se entiende que la educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y se apuesta por lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales.

Con relación a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, la Ley Orgánica de Educación (LOE) pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje actuando tan pronto se detecten. Para ello los centros docentes considerarán, de forma prioritaria, las medidas de atención a la diversidad a aplicar al alumnado teniendo en cuenta la diversidad: alumnado que presente necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado con integración tardía al sistema educativo español y alumnado en desventaja educativa por motivos socioculturales o socioeconómicos.

### ***1.9. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)***

El 20 de noviembre de 2011 y tras la convocatoria anticipada de elecciones gana las mismas el grupo del Partido Popular llegando a ocupar la presidencia del gobierno Mariano Rajoy. Con la llegada del nuevo gobierno al poder, nuevamente, volvemos a un cambio en la legislación educativa. Es durante el mandato del Partido Popular cuando se acomete una nueva reforma educativa y se promulga la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Para algunos autores (Bolívar y San Fabián, 2013) la actual reforma educativa (LOMCE) emprendida por el grupo político del Partido Popular, supone el mayor cambio educativo desde la Ley General de Educación (LGE).

Desde la presentación del proyecto de ley el 17 de mayo de 2013 por el ministro de Educación, Cultura y Deporte del Partido Popular, José Ignacio Wert, hasta su aprobación definitiva por las Cortes Generales de España el 28 de noviembre de 2013, ha sido una ley controvertida que ha despertado numerosas protestas por sectores sociales y políticos. Una muestra de ello es que durante su tramitación en las Cortes, dicha ley (LOMCE) no fue apoyada por ningún otro grupo parlamentario que el Partido Popular. Dicha ley, ha sido aprobada gracias a la mayoría absoluta del grupo parlamentario que la ha promulgado, es decir: el grupo político del Partido Popular, y se ha llevado a cabo sin contar con el apoyo de ninguna otra corporación política y con escaso respaldo de la

ciudadanía o de la propia comunidad educativa. Cabe señalar que el contexto sociopolítico en el que se redacta la LOMCE es un momento en el que adquiere fuerza la ideología neoliberal y ello conlleva, entre otras cosas, el rechazo de políticas sociales y educativas con una importante base comunitaria y favorecedora de la diversidad cultural.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa denominada popularmente como “Ley Wert”, es una ley del ordenamiento jurídico español con carácter de Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) y seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Paulo Freire (citado en Gadotti, 2007, p. 34) plantea que “las reformas pedagógicas para el pueblo fracasan porque se hacen para él y no por él”, es decir, el pueblo termina siendo el objeto y no el sujeto activo de los cambios. Desde esta perspectiva, podemos inferir que esto mismo sucede con la aprobación de la LOMCE puesto que ha sido una reforma educativa impuesta por el gobierno, que gozaba de mayoría absoluta, pero sin contar con el consenso de la ciudadanía ni de otros grupos políticos.

Tras la aprobación de la LOMCE el 9 de diciembre de 2013, se elimina del currículo la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que en la LOE tenía carácter obligatorio, y aparecen nuevas materias como: Valores Culturales y Sociales en Primaria y Valores Éticos en Secundaria, que constituyen una alternativa a la de Religión. Asimismo, entre otras novedades que incorpora la ley (LOMCE) señalamos la de otorgar mayor autonomía para los centros y la de potenciar la figura del director atribuyéndole más competencias a la hora de tomar decisiones en detrimento de las funciones que venía desempeñando el Consejo Escolar.

Por lo que respecta a la atención a la diversidad del alumnado podemos decir que la LOMCE pese a mantener algunas iniciativas y programas que se venían desarrollando anteriormente y favorecer la autonomía organizativa y curricular de los centros, no introduce medidas específicas a este respecto. Sin embargo, se apuesta por la introducción de itinerarios formativo-profesionales comenzando éstos a los 13 años.

En relación con esta medida el Consejo de Estado (2013) también se ha pronunciado señalando la existencia de otros informes (OECD, 2012) que abogan por evitar la separación temprana y posponer la selección de estudiantes hasta la educación media o superior y por lo tanto el adelanto de la elección de itinerarios en la ESO es una medida que se entiende que contribuirá a segregar de manera temprana al alumnado, como señala el citado informe. Asimismo hay autores autores (San Fabián y Braga, 2015) quienes también han criticado esta medida. Por otra parte, la investigación educativa desarrollada en el contexto del Proyecto INCLUD-ED sobre “*Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*” (CREADE, 2011) establece que la separación en itinerarios antes de los 16 años genera desigualdades que se amplían cuanto antes se realizan.



## **2. Algunas cuestiones para reflexionar**

A pesar de las reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país durante los últimos 40 años, cabe preguntarse en qué medida la etapa educativa de la secundaria obligatoria guarda, todavía, más relación con sus orígenes (véase el Real Decreto Plan General de estudios del 17 de septiembre de 1845) que con los derivados de las sucesivas reformas educativas. El planteamiento educativo del citado Real Decreto entendía que la enseñanza secundaria pretendía servir a las clases medias para ocupar un puesto preponderante y preparar a los estudiantes para la universidad. Es pues, el origen de la enseñanza secundaria –Plan Pidal de 1845– y su concepción dentro del sistema educativo español lo que, quizás, entraña una de las cuestiones más relevantes.

Resulta clave pensar que existen determinados fenómenos que se producen a lo largo de periodos que se dilatan en el tiempo. Teniendo en cuenta esto, autores como Viñao (2002) hacen referencia a que el proceso socioeducativo iniciado –según los países– en los últimos años del siglo XIX y los primeros decenios del siglo XX es un proceso que todavía ni está resuelto ni ha concluido. Es decir, a pesar de que las ideas pedagógicas que inspiraban reformas educativas promovidas por leyes orgánicas (LOGSE, LOE) y que tenían que ver con un modelo de enseñanza secundaria comprensiva, cabe pensar que en la actualidad todavía no hemos alcanzado tal propósito.

Sin embargo, recuerda Gimeno (2005), la educación secundaria obligatoria es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades modernas como si se tratase de un rasgo antropológico de las mismas. Es, pues, un proyecto social y educativo que ha sido reconocido como un derecho universal porque encierra la posibilidad de dignificar a los seres humanos al tiempo que contribuye a la mejora de la sociedad. No podemos olvidar –aunque, tal vez, ya lo hemos hecho– su espíritu educativo y social.

Una muestra de que las reformas educativas no han logrado un modelo de enseñanza verdaderamente comprensiva –ni tampoco social– para todos los estudiantes, puede verse reflejado en las altas tasas de fracaso y abandono escolar que siguen teniendo lugar en nuestro país, como así lo refleja la investigación educativa (Bolívar y López, 2009; González Gozález, 2006).

Como señalan Bolívar y López (2009, p. 57) cuando la LOGSE diseñó el currículum y estructura de la Educación Secundaria se planteaba que un 90% de los estudiantes debía lograr el título de Graduado de ESO. Sin embargo, tal objetivo, no se ha logrado y en la actualidad uno de cada tres estudiantes no termina la ESO, es decir; no obtiene la titulación de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Por otra parte, diversos organismos europeos y nacionales (Comisión Europea, 2008; MECD, 2016) también señalan esta problemática y nos alertan acerca de la necesidad de reducir las tasas de abandono y fracaso escolar.

Esto nos lleva a pensar en cuestiones tan importantes como la igualdad de oportunidades, la justicia social, el carácter público y popular de la educación, la defensa y promoción de los que menos tienen, la lucha contra todo tipo de discriminación (Verdeja, 2015).

Desde algunos planteamientos (Lucio-Villegas, 2015; Verdeja, 2015) para Freire la educación representa un instrumento al servicio de la justicia social. Plantearse el tema de la justicia social y de igualdad de oportunidades en el sistema educativo, recuerda

Torres Santomé (2008), pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículo escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución, una escuela y un contexto educativo que, recordamos, es multicultural.

Por otra parte, con relación a la igualdad de oportunidades, Fernández Enguita (1987, p. 76) menciona que las reformas comprensivas tratan de responder a una cierta conciencia social sobre la necesidad de la igualdad, formulando esta como igualdad de resultados y de oportunidades. Cabe preguntarse en qué medida tales reformas han contribuido, realmente, a fomentar tal igualdad de oportunidades.

Como señala San Fabián (2011) esta sucesión de leyes puede entenderse en parte por los cambios que ha experimentado la sociedad pero, también en parte por razones de oportunidad política donde juega un papel importante el poder y el control:

*Cada vez que hay un cambio de signo político, no necesariamente de partido, se elabora una nueva ley orgánica. La educación es un campo de lucha y de competencia entre grupos y sectores, en el que el debate intelectual se mezcla con el poder y las emociones. (pp. 43-44)*

Para autores como Gimeno (citado en San Fabián, 2011, p 44) esta proliferación de leyes es en parte consecuencia de la falta de un consenso entre las fuerzas políticas sobre las funciones esenciales del sistema educativo, sobre los fines de la educación, sobre lo que debe contener la escolaridad mínima común para todos y sobre las grandes líneas de organización del sistema (regulación pública-privada, gobierno de los centros, participación...).

Además, destaca San Fabián (2011) que, a pesar de que existen diferencias entre unas leyes y otras, todas carecen de un diagnóstico preciso acerca del estado del sistema educativo y ninguna ha sido evaluada y además destaca: “Su corta vida provoca un arraigo superficial y crea frustración y resistencia entre los docentes, que adquieren, eso sí, un nuevo argot” (p. 45).

Las leyes educativas, en efecto, tienen un componente ideológico que, sin duda alguna, tiene gran repercusión en la configuración de los sistemas educativos. Dado que la educación tiene fuertes componentes socio-políticos, Freire (1994) alude a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como una actividad neutra. No es posible, por tanto, asumir la educación como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión meramente técnica y metodológica –y por tanto neutra– puesto que tiene componentes sociales, económicos, políticos y culturales, etc.

Partiendo de la base de que la educación no es neutral se revela, por tanto, la dimensión política e ideológica de la educación. Si queremos que haya cambios, es necesario que exista voluntad política de cambio. Tal vez, uno de los grandes retos políticos y educativos del momento consista en entender el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria y desarrollar un modelo de enseñanza comprensiva que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, expectativas, motivación y necesidades de un alumnado diverso (Verdeja, 2015).

### **3. Algunas ideas pensando en la educación del siglo XXI**

En este contexto sociopolítico presentamos algunas ideas pensadas para ofrecer a los estudiantes una educación de calidad en el siglo XXI. Tales propuestas están inspiradas en la pedagogía de Paulo Freire y planteadas con lo que, considero, debe ser un modelo de escuela multicultural:

- Un modelo de escuela multicultural es una escuela permanentemente abierta al cambio y a la mejora. Ha de ser un modelo de escuela flexible, democrática, inclusiva y que, como señala Freire, reconoce la diferencia como un valor.
- Una escuela multicultural requiere operar en términos de humanidad y superar los etnocentrismos más primarios. Es necesario cuestionar aspectos asociales de nuestra cultura y fomentar el respeto por otras personas y su cultura.
- Es necesario re-plantear el modelo de formación y organización del profesorado, puesto que una escuela multicultural, necesariamente ha de contar con profesorado sensible ante otras culturas y que pueda enseñar y valorar la lengua materna de los estudiantes.
- La educación intercultural, de acuerdo con Freire, implica un proyecto pedagógico claramente orientado a favorecer el cambio social, entendido éste en el sentido de buscar principios de justicia social y una ética fundada en el derecho a las diferencias.
- La educación intercultural implica la necesidad de reflexionar acerca de injusticias y el sufrimiento (inmigración, pobreza, violencia contra las mujeres, etc.). Esto es, en esencia, lo que Freire entiende como educación problematizadora.
- Una escuela multicultural ha de estar abierta a la comunidad educativa y debe favorecer mecanismos de participación del profesorado, alumnado, familias y colectivos sociales. Es un modelo de escuela democrática que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos –como soñaba Freire– debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el medio.
- La educación intercultural conlleva necesariamente trabajar con diversidad de fuentes y recursos. Implica que el alumnado sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se convierta en sujeto activo de dicho proceso, utilizando recursos que despierten la motivación y el interés por aprender.
- Una escuela multicultural conlleva revisar la selección cultural de los contenidos que conforman el currículo común para hacerlo más universal y representativo de las culturas y de la realidad social. Al mismo tiempo, en la selección de los contenidos curriculares –como recuerda Freire– es necesario preguntarse por cuestiones tales como: ¿a quién pertenece esa cultura? o ¿a favor de quién está esa cultura? Cuestiones que nos servirán para comprender que, en definitiva, ninguna práctica educativa es neutra.
- El diálogo es una exigencia existencial, por ello Freire lo propone como método de conocimiento. También señala que tiene que producirse con respeto y atendiendo a los argumentos del otro. Una escuela multicultural debe favorecer

que se produzcan procesos de comunicación dialógica que puedan modificar, en su caso, ideas erróneas o preconcebidas.

## Referencias

- Banks, J. A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-11.
- Bolívar, A y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bolívar, A. y San Fabián, J. L. (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 7-11.
- Braga, G. y Hevia, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda.
- Consejo de Europa. (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural: Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Estado. (2013). *Informe anteproyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa*. Madrid: Consejo de Estado.
- Comisión Europea. (2008). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas*. Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas.
- CREADE. (2011). *Actuaciones de éxito de las escuelas europeas*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/>
- Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura & Educación*, 24(2), 137-148. doi:10.1174/113564012804932074
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- Fueyo, M. A. y Hevia, I. (2012). Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 101-109.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Gimeno, J. (2005). *La Educación Secundaria Obligatoria: Su sentido educativo y Social*. Madrid: Morata.
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 1-15.
- Grupo Eleuterio Quintanilla. (2003). *Alumnado extranjero en la escuela asturiana. Medidas urgentes para una educación de calidad*. Recuperado de: <http://www.equintanilla.com/>
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. Encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. París: OECD Publishing.

- Fernández Enguita, M. (1987). *Enseñanza Secundaria y comprensividad*. En VVAA., *Seminario sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza* (pp. 75-84). Consejo Escolar de Estado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Leiva, J. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Louzao, M. y González Riaño, X. A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En CIDE., *Los premios nacionales de investigación educativa y tesis doctorales 2005* (pp. 11-41). Madrid: CIDE.
- Louzao, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de educación primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso* (Tesis doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- MECD. (2016). *Datos y cifras: Curso escolar 2016-2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez Tapias, J. A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 149-161). Madrid: Morata.
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- San Fabián, J. L. y Braga, G. (2015). El derecho de la educación en Asturias. En P. Suárez y C. Becedóniz (Coords.), *La infancia en Asturias 2015* (pp. 42-45). Gijón: UNICEF.
- Santos Arrabal, M. (2013). El Pasado hasta casi el presente de los manuales escolares. En M. Beas (Ed.), *Ciudadanía e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (pp. 11-28). Sevilla: Díada Editora.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: UNESCO.
- Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

## Breve CV de la autora

### María Verdeja Muniz

Licenciada y doctora en pedagogía por la Universidad de Oviedo. Actualmente trabaja como profesora asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar. En el ámbito universitario ha impartido docencia en diferentes Grados como el de Pedagogía y el de Educación Primaria. También ha impartido docencia en el Máster de Intervención e Investigación Socioeducativa. Fuera

del ámbito universitario tiene más de 14 años de experiencia trabajando en el ámbito de la orientación laboral y la atención a colectivos en riesgo de exclusión social. Las temáticas de investigación que más le interesan tienen que ver con el estudio de la obra de Paulo Freire, la atención a la diversidad cultural del alumnado y la elaboración de materiales curriculares desde una perspectiva freireana. ORCID ID: 0000-0003-0499-9248. Email: verdejamaria@uniovi.es

## Reivindicando la Labor Intelectual y Transformativa del Profesorado en una Educación para la Justicia Social

### Requiring the Intellectual and Transformative Work of Teachers in an Education for Social Justice

### Justificando o Trabalho Intelectual e Transformadora de Professores em a Educação para a Justiça Social

Ángel Méndez-Núñez \*  
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

El catastrofismo al que nos empuja el sistema capitalista, en tanto “en la cultura de la globalización, [...] no hay atisbo de ningún otro lugar o de ninguna otra modalidad” (Berger, 1999, p. 3), acaba por condenar al profesorado a naturalizar situaciones de injusticia y desigualdad de carácter estructural generadas social e históricamente. Es por esto que la lucha anticapitalista desde las escuelas requiere necesariamente de la puesta en marcha de una educación para la justicia social. Un arduo camino de resistencia y transgresión que enfrentan maestras y maestros como intelectuales transformativos donde la Pedagogía Crítica aparece como eje vertebral sobre el que articular su práctica educativa. A partir de los conceptos de justicia social, Pedagogía Crítica y el profesorado intelectual transformativo, se configura una visión contrahegemónica de la educación, con especial atención en el papel de las y los docentes como agentes de cambio.

**Descriptor:** Pedagogía Crítica, Justicia social, Profesorado transformativo.

The catastrophism to which the capitalist system pushes us, as “in the culture of globalization, [...] there is no glimpse of an elsewhere or an otherwise” (Berger, 1999, p. 3), condemns the teachers to naturalize situations of structural injustice and inequality generated socially and historically. That is why the anti-capitalist struggle from the schools necessarily requires the implementation of an education for social justice. A difficult road of resistance and transgression that teachers face as transformative intellectuals where Critical Pedagogy appears as the backbone on which to articulate their educational practice. From the concepts of social justice, Critical Pedagogy and teachers as transformative intellectuals, a counterhegemonic vision of education is configured with special attention to the role of teachers as agents of change.

**Keywords:** Critical Pedagogy, Social justice, Transformative teachers.

Catastrofismo que o sistema capitalista nos empurra, enquanto que “na cultura da globalização, [...] nenhum indício de qualquer outro lugar ou qualquer outra modalidade” (Berger, 1999, p. 3), condena os professores a naturalizar situações de injustiça e desigualdade social, geradas estrutural e historicamente. É por isso que a luta anti-capitalista nas escolas requer, necessariamente, a implementação da educação com sentido de justiça social. Um caminho difícil, de resistência e transgressão, tanto para professoras e professores como para intelectuais progressistas, onde a Pedagogia Crítica aparece como eixo sobre o qual se articula a

---

\*Contacto: [angel.mendezn@estudiante.uam.es](mailto:angel.mendezn@estudiante.uam.es)

sua prática educativa. A partir dos conceitos de justiça social, Pedagogia Crítica, com professores e intelectuais progressistas, advinha-se o desenvolvimento de um contra-poder na educação, com especial atenção para o papel dos professores como agentes de mudança.

**Palavras-chave:** Pedagogia Crítica, justiça social, Professores transformadoras.

## Introducción

*No todo maestro es, como tal, educador, sino que es maestro solo aquel que está en condiciones de representar la conciencia crítica colectiva.*  
(Lombardi, 1972, p. 47)

Enseñamos para cambiar el mundo en un contexto en el que las fuerzas de la globalización capitalista se imponen en todas las esferas sociales. Un mundo donde el capital “se vale de una convergencia de recursos sin precedentes [...] para ejercer formas de control poderosas y diversas” (Giroux, 2013a, p. 14) y donde se concibe a la clase trabajadora como la mercancía encargada de satisfacer las exigencias del mercado de trabajo (Arthur, 2014). Por supuesto, las escuelas —como espacios políticos, culturales, sociales y económicos ligados al poder y al control— no son ajenas a este desesperanzador paisaje (Smyth, 2011). Tal es así que, actualmente, la educación pública sufre los poderes neoliberales a través de distintos procesos de privatización, mercantilización y proletarización (Ball, 2014; Bernal y Lorenzo, 2012; Díez, 2010; Hill, 2013; Tarabini y Bonal, 2011) que no pretenden sino desarrollar su propio modelo hegemónico de dominación intelectual y cultural.

Con una educación enmarcada en tiempos de neoliberalismo (Torres, 2001), de asumir las teorías deterministas que conciben los centros escolares como lugares de reproducción de una sociedad indiscutiblemente injusta (Althusser, 1989; Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985) estaríamos desechando las aportaciones de la Pedagogía Crítica sobre la existencia de relaciones contrahegemónicas que resisten activamente dicha producción (Apple, 1986, 1997; Flecha y Villarejo, 2015; Giroux, 1990, 1992, 2003; McLaren, 1984; McLaren y Kincheloe, 2008; Ramírez, 2008). En palabras del autor crítico Henry Giroux (2015), “la pedagogía crítica es el antídoto crucial para el ataque neoliberal a la educación pública” (p. 23). Esta postura disidente pone de manifiesto que “el conocimiento hegemónico que promueve los intereses de los grupos poderosos de élite a menudo oscurece sus premisas de valor al disfrazarse como totalmente objetivo” (Banks, 1995, p. 15). De esta forma, sobre la falsa creencia de que las escuelas son lugares neutrales, los planteamientos contrahegemónicos presentan la necesidad de articular una lucha por la justicia social desde la educación. El profesorado, como pieza indispensable en el proceso transformativo (Giroux, 1990), no puede adoptar una postura imparcial, pseudo-objetiva, en su labor pedagógica, pues estaría incurriendo en la transmisión y legitimación de un modelo social injusto. Al contrario, para lograr una educación para la justicia social la labor docente debe estar encaminada a desarrollar un movimiento socialista, revolucionario y democrático (Allman, 1999, 2001; Bowles y Gintis, 1985; McLaren, 2012), entendiendo que “las relaciones sociales de la educación se pueden alterar mediante una lucha genuina en pro de un aula democrática y participativa, y en pro de una reorganización del poder en la educación” (Bowles y Gintis, 1985, p. 341).



## 1. Con la Pedagogía Crítica: la justicia social

A tenor del cruento paisaje en que nos encontramos, y teniendo en cuenta que reivindicar el cambio —o la ruptura— implica poco más que una vaga declaración de intenciones, es importante detenerse a reflexionar hacia dónde se encamina nuestra labor pedagógica; es decir, plantearnos la dirección de los procesos transformadores en educación. McLaren y Huerta-Charles (2011) nos señalan una ruta. Defienden que “la Pedagogía Crítica Revolucionaria debe guiarnos en la construcción de una lucha emancipadora anti-capitalista, anti-imperialista, anti-racista, anti-sexista y pro-democrática” (p. 229), esto es, en favor de la justicia social. Pero ¿qué entendemos por esto?

Partimos de la base de que, hoy por hoy, no existe una definición consensuada del concepto de Justicia Social. Posiblemente su fuerte carga histórica, social y política están detrás de la imposibilidad de una visión compartida (Gewirtz, 1998; Griffiths, 2003; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Rizvi, 1998; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006). Tan grande es el desacuerdo que en no pocas ocasiones se ha convertido en una expresión vacía de contenido o, incluso de justificación para tomar medidas al menos discutibles. Por poner un ejemplo radical de su peligrosa utilización, regímenes fascistas como los de Hitler, Franco o Pinochet se han servido de la justicia social para avalar modelos de Estado de dominación y exterminio, evidenciando la facilidad con que se utiliza dicho término en contextos profundamente injustos. Pero no hace falta irse tan lejos, bajo el paraguas de Justicia Social se cobijan acciones de caridad que solo buscan el mantenimiento del *statu quo* opresivo.

En la búsqueda de una definición podemos comenzar delimitando algunas cosas que sabemos. Sabemos con certeza de su inexistencia en la realidad. Sabemos que es más fácil ponerse de acuerdo en identificar las injusticias que nos rodean que en delimitar las características de una sociedad justa. Sabemos, también, que todos estamos de acuerdo con acabar con las injusticias; aunque paradójicamente no siempre estamos tan a favor de las medidas para combatirlas —los impuestos son el ejemplo más claro—. Que no contemos con una definición consensuada, sin embargo, solo debe ser un aliciente para tomar postura y aportar nuestra propia visión. Desde nuestra perspectiva y siguiendo los planteamientos de Nancy Fraser (2008a), la base de la justicia social será concebida como una conjugación de tres dimensiones entrelazadas y mutuamente interdependientes: redistribución, reconocimiento y participación.

La primera hace referencia a la [re]distribución de bienes primarios (Rawls, 1971) con una meta igualitarista a través de procesos de desigualdad. Tal y como afirma Marx (1977) siguiendo la tradición aristotélica, “a cada cual según sus necesidades” (p. 18); asumiendo que las instituciones deben tratar distintamente a cada individuo en aras de compensar las desigualdades generadas por una estructura social que sitúa a las personas en desventaja por cuestión de clase social, género, capacidad, origen, cultura, etc. El reconocimiento, como segunda dimensión, es entendido como la ausencia de dominación cultural y la valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 2007; Taylor, 2003). Desde esta esfera, el reconocimiento “designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí” (Fraser, 2008a, p. 85). En último lugar, la participación se refiere al desarrollo de las condiciones necesarias para la plena intervención de todas las personas en la vida social, más especialmente de quienes han sido

históricamente excluidas (Fraser, 2008b; Young, 1990, 2011). Esta última dimensión sería, como Fraser defiende, la base de las dos anteriores (Belavi y Murillo, 2016).

¿Qué papel tendría la educación para construir una sociedad más justa? No hay una respuesta clara ni unívoca al respecto. Aunque sería posible afirmar que depende de lo que las escuelas piensen y hagan (Apple, 2012), desde el inmovilismo y la pasividad reproducirán y legitimarán las desigualdades e injusticias presentes en la sociedad. Si por el contrario se plantean explícitamente un trabajo por la justicia social, los centros escolares pueden considerarse como uno de los motores más poderosos para el cambio social (Flecha y Villarejo, 2015). De esta manera, si se quiere contribuir a una mejora de la sociedad, mirar hacia otro lado no es una opción. Habrá de explicitarse la intención de luchar contra las desigualdades e injusticias, así como poner en marcha planteamientos y acciones transformadoras desde un frente contrahegemónico que entienda que “las instituciones sociales, o son justas, o hay que reformarlas o abolirlas” (Rawls, 1971, p. 17). En ambos casos —como reproductora o motor del cambio social— sobresale el papel protagonista de la educación en el camino hacia la justicia social. Una educación que confrontará diariamente con injusticias de carácter estructural, que aparecen

*cuando los procesos sociales sitúan a grandes grupos de personas bajo la amenaza sistemática del abuso o de la privación de los medios necesarios para desarrollar o ejercitar sus capacidades, al mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para abusar o tener un amplio espectro de oportunidades para desarrollar y ejercitar capacidades a su alcance [...]. La injusticia estructural se da como consecuencia de muchos individuos e instituciones que actúan para perseguir sus metas e intereses particulares, casi siempre dentro de los límites de normas y leyes aceptadas. (Young, 2011, p. 69)*

Si bien es obvia la dificultad que entraña el desarrollo de una educación de este tipo, “tenemos la responsabilidad de educar para la justicia social” (White y Talbert, 2009, p. 59), lo cual no empieza sino “desde las decisiones propias, sigue en la denuncia y trabajo en las situaciones injustas más cercanas, y proyecta la lucha contra las injusticias estructurales” (Murillo y Hernández–Castilla, 2014, p. 17). Enseñar para la justicia social es “enseñar [...] en el reconocimiento de dónde y cuándo nacen las injusticias, sufrimientos y males sociales” (Greene, 1998, p. XLV). Así, las batallas que se libren irán de lo personal a lo estructural, para acabar por lograr cambios sociales cada vez más profundos. Educar desde la perspectiva de la justicia social no es tanto una opción más dentro del panorama educativo como una responsabilidad idiosincrásica de la educación con la sociedad.

A la vez que se explicita y pone en marcha una educación para la justicia social, es primordial que los centros escolares trabajen «en» y «desde» la justicia social. Cuando se hace alusión a una educación en justicia social nos estamos refiriendo, entre otros aspectos, a la inclusión en el currículum de elementos que forman parte de las experiencias de los educandos desde una perspectiva crítica del mundo, encaminado en último término a la transformación social (Adams y Bell, 2007; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006). Por otro lado, cuando hablamos de escuelas que trabajan desde la justicia social, señalamos a aquellas que presentan algunas de las siguientes características: tienen cultura escolar para la justicia social; cuentan con el compromiso por aprender de toda la comunidad; desarrollan procesos de enseñanza justos; buscan una transformación cultural en la sociedad que reconozca, valore y respete las diferencias; fomente el compromiso y la participación la comunidad educativa en todos los aspectos del centro (Harris y Chapman, 2002; Murillo y Hernández–Castilla, 2014). Era de esperar que no existiese una lista

cerrada de pasos a seguir por la que vaya alcanzarse una escuela justa. Es un pasaje mucho más complejo, un proceso de idas y venidas con un sinfín de contradicciones que replantearán el mismo una y otra vez, ya que la justicia social no se alcanza de forma definitiva ni para todo el mundo.

En definitiva, cuando una escuela trabaja para la justicia social debe ser justa y educar en el análisis y la denuncia de las injusticias. Si soñamos una educación orientada a alcanzar una sociedad mejor, más justa, es imprescindible la puesta en marcha de una cultura escolar que promulgue y avive procesos transformadores que posibiliten que los centros escolares se conviertan en un lugares de trabajo para, en y desde la justicia social. No educamos para instruir ni entrenar una serie concreta de competencias, estrategias o procedimientos, sino que nuestra labor tiene un trasfondo social sin precedentes.

## 2. Sobre la práctica contrahegemónica

Toda propuesta disidente debe asumir la crítica. Desde la Educación Democrática se ha planteado que la Pedagogía Crítica, supuestamente siniestra e inmovilista, no solo no lleva a cabo una labor política enmarcada en el mundo real, sino que “persiste en involucrarse en la política ilusoria a expensas del cambio educativo positivo. La política en la que participa [...] es la política antiséptica: sus participantes no se ensucian las manos” (Knight y Pearl, 2000, p. 222). Tal es así que, recientemente, desde el campo mismo de la Pedagogía Crítica la autora Paz Gimeno Lorente (2013) ha planteado la existencia de un cisma deliberado entre teoría y práctica, en relación a la idea de que la élite intelectual universitaria solo se inmiscuye en los centros escolares

*cuando los adopta como «objeto» de estudio para el desarrollo de una investigación, con el fin de lograr unos méritos académicos y sin interés por implicarse en la vida real del centro escolar y colaborar en el desarrollo profesional de sus agentes educativos. Todo esto profundiza aún más la brecha entre la teoría que imparte la institución universitaria y la praxis de la docencia en las aulas. (Gimeno Lorente, 2013, p.86)*

Si bien es cierto que “sin teoría revolucionaria tampoco puede haber movimiento revolucionario” (Lenin, 2010, p. 264), merece la pena incidir en que no existe en ningún caso transformación sin acción (Freire, 2012), entendiendo la praxis como “la capacidad intencional de identificar e implementar alternativas” (Miron y Lauria, 1998, p. 189). De nada sirve —no al menos desde el plano transformativo— profesar una corriente de pensamiento pedagógico-política como es la Pedagogía Crítica si esta no favorece los procesos transformativos en las escuelas.

Dentro de un panorama educativo donde destacan el cambio y la innovación de carácter reformista que no pretende tanto transgredir la estructura y las bases del orden social establecido como modificar pequeños aspectos meramente superficiales, debemos prestar toda nuestra atención a aquellas maestras y maestros que, siguiendo un marco ideológico anti-capitalista, feminista, antirracista..., desarrollan una labor esencialmente contrahegemónica. Al igual que ocurriese con la justicia social por cuantas veces se ha utilizado de forma trivial, la Pedagogía Crítica ha sido también domesticada, vulgarizada, esterilizada y purgada de su lucidez y profundidad teórica (Ayers, Michie y Rome, 2004; McLaren, 1998), para ser utilizada como una mera coletilla carente de calado. Es por esto que “no es un territorio perfectamente delimitado” (Cascante y Martínez, 2013, p. 15) ni, por tanto, un término homogéneo ni estrictamente definido (Gimeno Lorente, 2013;

McLaren, 1984). Al contrario. Cuando hablamos de Pedagogía Crítica, “el abanico epistemológico y conceptual es muy amplio porque, hasta cierto punto, en su definición se incluyen todos los relatos que tienen que ver directamente con el análisis y el cambio social” (Carbonell, 2015, p. 65). Por ello, en aras de aproximarnos a su comprensión y aportar cierta claridad al concepto en cuestión, merece la pena plantear sus orígenes y algunos elementos que le dan sentido.

Gracias a los planteamientos y limitaciones (Apple, 1997) de las teorías de la reproducción surgidas a partir de la década de 1970 (Althusser, 1989; Baudelot y Estabiet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977), se evidenció “que los centros educativos tienen un carácter político y que por lo tanto no son neutrales a la hora de impartir la educación” (Flecha y Villarejo, 2015 p. 91). Según esta corriente de pensamiento, explícitamente determinista, la realidad misma es un producto de la estructura hegemónica como consecuencia de la estrecha relación entre la infraestructura y la superestructura. Desde un plano economicista la institución educativa, “básicamente, ni suma ni resta al grado de desigualdad y represión que se origina de la esfera económica. Más bien, reproduce y legitima un patrón preexistente del proceso para entrenar y estratificar a la fuerza de trabajo” (Bowles y Gintis, 1985, p. 336). Tal es así que, desde la perspectiva de la transmisión cultural, “la escuela enseña ciertos tipos de «saber hacer», pero de manera que aseguren el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica” (Althusser, 1989, p. 185).

Frente a estas propuestas surgen voces críticas que cuestionan dichas teorías y que fijan su foco de atención en la capacidad de los sujetos de convertirse en agentes de cambio y transformación social. Una forma de concebir la educación de naturaleza explícitamente política que se nutrirá de distintas tradiciones teóricas como: Marx, Gramsci, la Escuela de Frankfurt (con Adorno, Marcuse, Horkheimer, Habermas...), Dewey, Freire, Bauman, etc. Todas ellas acabarán por confluír para dotar de significación a la finalidad última de la Pedagogía Crítica, que no es otra que “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 1984, p. 255–256), mientras humaniza a estudiantes y docentes (Monchinski, 2008). La educación se descubre en los desaharrapados del mundo, sufre y lucha con ellos (Freire, 2012). Una perspectiva teórico-práctica del lado de los oprimidos y oprimidas que muestra la idiosincrasia transformadora de las escuelas y su aportación a la democracia, a la igualdad y a la justicia social. En este aspecto, y frente a los planteamientos y análisis positivistas, ahistóricos y despolitizados utilizados por las formas de entrenamiento escolar actuales, la Pedagogía Crítica proporciona rumbo histórico, cultural, político y ético (Apple, 1997; Freire, 2012, 2005; Giroux, 2003) a las personas soñadoras y esperanzadas implicadas en educación. Una direccionalidad que parte de la premisa de que “la enseñanza es un proceso político que sirve a determinados intereses mientras que excluye y rechaza activamente otros” (Smyth, 1991, p. 293), y que desecha la idea de que los colegios son lugares imparciales donde no debe producirse posicionamiento ideológico o político alguno.

Este complejo camino donde la labor pedagógica no se escribe en recetas milagrosas implica “un examen de las relaciones sociales existentes en tres niveles: el de la historia, el de la práctica actual (incluyendo sus bases jerárquicas) y el del potencial de transformar los acuerdos en el futuro” (Smyth, 2011, p. 21). Así, la naturaleza política del proceso de análisis de la realidad para su posterior transgresión requiere contemplar la capacidad crítica como una parte más de la conciencia histórica, al tiempo que esta favorece el desarrollo de una relación fructífera entre el lenguaje de la crítica y el lenguaje de la

posibilidad. Esto es, en definitiva, una educación que promueve la “comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza” (Giroux, 1990, p. 278).

De esta forma, la Pedagogía Crítica puede entenderse como una práctica de la crítica y una crítica de la práctica hegemónica (McLaren, 2012). Es decir, una combinación del lenguaje de la crítica —como discurso contrahegemónico— con el lenguaje de la posibilidad (Aronowitz y Giroux, 1987; Carbonell, 2015; Flecha, 1997; Freire y Macedo, 1989; Giroux, 1990, 2013a; Smith y Zantiotis, 1989) por la que llevar a cabo formas de análisis que reconocen los espacios, las tensiones y las oportunidades para la lucha democrática y la transformación de los hechos y actividades diarias (McLaren, 1984). De tal modo que se pueden “identificar y establecer las condiciones de posibilidad de todo aquello que aún no hemos construido, pero que está por realizar, en una apuesta por el futuro que se basa en la esperanza y en la capacidad transformadora del maestro” (Ramírez-Pardo, 2012, p. 201). En este sentido, el profesorado debe comprender el mundo “no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 2012, p. 75).

Desde su aparición, la Pedagogía Crítica ha contribuido a la construcción de “una brillante discusión política acerca de conceptos como la hegemonía, la dominación, el empoderamiento y la solidaridad” (Allen, 2004, p. 122). Conceptos cuyo planteamiento es primordial a la hora de emprender la lucha contra las clases dominantes, tanto fuera como dentro de la escuela. Más concretamente, para comenzar a articular discursos y prácticas contrahegemónicas, hemos de comprender que la hegemonía hace referencia

*al liderazgo moral e intelectual de una clase dominante sobre una clase subordinada, llevado a efecto no por medio de coerción ni de la construcción intencionada de reglas y regulaciones, sino más bien gracias al consentimiento de la clase subordinada a la autoridad de la clase dominante.* (McLaren, 1984, p. 276)

Esta idea sirve para entender que la dominación no siempre se produce de forma violenta, sino que también aparece mediante procesos “de dirección política e ideológica” (García, 1984, p. 72) originados por consenso social, incluso cuando este acuerdo va en contra de los propios intereses de las clases subalternas. De este modo, el grupo dominante verá reforzado su poder “con formas muy diversas de dominación cultural e institucional, mucho más efectivas —que la coerción [...]—, en la tarea de definir y programar el cambio social exigido por los grupos sociales hegemónicos” (Prieto y Martínez, 2007, p. 3). Pensar el concepto de hegemonía como un problema pedagógico (Miranda, 2006) servirá para comprender que

*el problema pedagógico o es el problema de una estructura social en su conjunto, en toda la gama más o menos vasta de sus articulaciones, o bien, es una estéril ejercitación de expertos en esta o en aquella técnica, pero incapaces de promover el desarrollo efectivo de las masas como de los individuos.* (Broccoli, 1977, p. 19)

Nos encontramos de nuevo ante la premisa de que la labor educativa trasciende la utilización de técnicas y recursos dentro de un aula, para hundir sus raíces en lo más profundo de la función transformadora de la escuela. De hecho, puesto que la intención de la Pedagogía Crítica es construir una alternativa contrahegemónica, debe necesariamente propiciar una ofensiva anticapitalista mediante una guerra de desgaste (McLaren, 2012) que tenga por objetivo la denuncia y subversión del modelo establecido, acompañando a los educandos hacia la construcción de un nuevo tipo de sociedad. La práctica educativa lleva consigo un “compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes” (Ramírez, 2008, p. 109). Siguiendo a Giroux (2013a), creemos

firmemente en una Pedagogía Crítica para la transformación, “—enraizada en lo que podría denominarse un proyecto de democracia renaciente e insurrecta— una pedagogía que implacablemente cuestiona el tipo de trabajo, las prácticas, y las formas de producción que se representan en la educación pública y superior” (p. 18). Como vemos, se plantea “un rechazo frontal a los mecanismos y valores que conforman el sistema educativo capitalista en su expresión neoconservadora y neoliberal [...], pero también al determinismo económico de la ortodoxia marxista de la reproducción” (Carbonell, 2015, p. 74). Una visión dialéctica de la educación que permite concebir los centros escolares como lugares tanto de dominación y reproducción como de liberación.

Sea como fuere, la Pedagogía Crítica no es tanto un área académica como una forma de concebir la educación, un largo camino donde educandos y profesorado conviven en un proceso de indagación —de cuestionamiento— y construcción permanente. Un camino de avances y retrocesos donde el conocimiento no es único y ni verdadero (Freire, 2012), sino que es susceptible de ser transgredido y reconstruido (Giroux, 2013a) por los miembros de la comunidad que le dan forma. Esto recuerda a aquella famosa afirmación freiriana de que nadie sabe todo ni nadie ignora todo y, por tanto, todas y todos tenemos algo que aportar dentro de nuestro marco de actuación. Tal y como plantea Banks (1995), a la hora de “crear y enseñar el conocimiento liberador y transformador, no solo debemos ser conscientes del conocimiento producido, sino también entender que el productor del conocimiento se ubica dentro de un contexto social, económico y político particular de la sociedad” (p. 15). Como pretexto hacia la emancipación (Ramírez, 2008; Freire y Macedo, 1989), el conocimiento debe estar “situado, específicamente contextualizado” (Monchinski, 2008, p. 123) y vinculado a la transformación social. Quiere decir esto que el profesorado y los educandos han de tener la posibilidad de servirse de él para dar poder a los demás, incluidos el resto de miembros de su comunidad (McLaren, 1984). En definitiva, y volviendo inevitablemente sobre su finalidad última, la Pedagogía Crítica no es sino un “camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles” (Ramírez, 2008, p. 109).

### **3. Un camino impregnado de justicia social**

De estos planteamientos emana una relación explícita entre el concepto de justicia social y la Pedagogía Crítica. Ya no solo porque distintos autores y autoras críticos hagan referencia a la necesidad de articular prácticas pedagógicas encaminadas a la justicia social (entre otros, Allman, 2001; Flecha y Villarejo, 2015; Freire, 2001; Gimeno Lorente, 2013; Giroux, 2013a, 2013b; McLaren, 1984, 2012; Ramírez-Pardo, 2008; Smyth, 2011), sino porque pueden establecerse relaciones distintas entre las tres bases de la primera —redistribución, reconocimiento, participación— y algunos de los elementos que conforman la segunda —prácticas pedagógicas contrahegemónicas, posicionamiento con los oprimidos, emancipación—. Vínculos que promueven una posible contribución efectiva a la justicia social desde la educación. Sobre la idea desarrollada en puntos anteriores que plantea la necesidad de denunciar desde los centros escolares las injusticias y desigualdades presentes en la sociedad capitalista que nos condicionan, coincidimos con Gimeno (2013) cuando añade que “habrá que enseñar y aprender [...] a desmenuzar y analizar las consecuencias de una opción política desde criterios éticos de justicia social acordes con los principios de reconocimiento, redistribución” (p. 85) y participación. De

esta manera, los fundamentos de la justicia social impregnan el camino a recorrer por la Pedagogía Crítica.

Nos topamos con que la crítica de la práctica hegemónica llama a un proyecto de redistribución global desde el momento mismo que cuestiona el orden capitalista con una posición que pretende superar la forma de valor del trabajo que alimenta el universo social del capitalismo (McLaren, 2012). Una articulación de nuevas formas de distribución que hace alusión tanto a cuestiones de tipo material y económico como de conocimiento, poder y privilegios. Por otra parte, la Pedagogía Crítica favorece al reconocimiento (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 2007; Taylor, 2003) desde el momento en que, de manera solidaria, se posiciona del lado de las personas oprimidas, desposeídas, y persigue la superación de cualquier tipo de estructura que mantenga la subordinación de unas culturas a otras. Dentro de este enfoque, como crítica a la Pedagogía Crítica se ha manifestado la necesidad de reorientar los planteamientos que esta propugna, desarrollada mayoritariamente por hombres blancos y occidentales, en torno a la cuestión racial (Allen, 2001, 2004), con vistas a equipararla con la cuestión de clase. De igual forma sería interesante hacer extensible la crítica a la cuestión de género, ya que la escasa difusión de obras de autoras críticas –como Paula Allman (1999, 2001, 2007)– contribuye a la divulgación de puntos de vista androcéntricos en las publicaciones más [re]conocidas. Por último, es indiscutible que la Pedagogía Crítica trata de desarrollar una transformación social democrática que confronta con el capitalismo y la democracia burguesa. Tal es así que la defensa de una democracia radical y plural, “y su extensión a importantes aspectos de nuestra vida, es importante sustancial y estratégicamente” (Apple, 1997, p. 183). Algo que resultaría profundamente complejo de no promoverse teniendo en cuenta el ámbito educativo.

Como es evidente, no se trata de relaciones unidireccionales. Al contrario. Se trata de una relación multidireccional constante donde la justicia social presenta un papel protagonista en los fundamentos y objetivos de la pedagogía contrahegemónica. Con su crítica de la hegemonía y del sistema capitalista, la Pedagogía Crítica defiende la justicia social desde razonamientos profundamente democráticos en una lucha “para equilibrar la distribución de la riqueza, los ingresos y el conocimiento, reconociendo y valorando positivamente la diversidad cultural, mediante la afirmación de la primacía de la política, el poder y la lucha como una tarea pedagógica” (Giroux, 2001, p. 63). Además, bajo esta perspectiva, la institución escolar no es sino una parte más de la estructura social general, con quien comparte distintas opresiones, discriminaciones e injusticias estructurales que actúan transversalmente y que maestros y maestras deben entender desde una perspectiva más amplia. Se niega por tanto la premisa de que el aula es el dominio fundamental del profesorado (Kincheloe, 2008). Es más, educadoras y educadores deberían “combinar los roles mutuamente interdependientes de educador crítico y ciudadano activo” (Giroux, 2013a, p. 17).

#### **4. Intelectualismo: de la criticidad a la transformación**

Al politizar la naturaleza de la enseñanza, que lidia por transformar los centros escolares en entornos de libertad donde los educandos se convertirán en agentes de cambio y esperanza, es necesario entender el papel contradictorio que juegan las profesoras y profesores dentro del sistema educativo (Aronowitz y Giroux, 1987; Flecha y Villarejo, 2015; Freire, 2012; Giroux, 2003, 2013a, 2013b; McLaren, 1984; Ramírez-Pardo, 2012).

John Smyth (2011) propone un triunvirato interdependiente desde el que explorar las prácticas críticas que promueven la justicia social: los profesores y profesoras como intelectuales, los educandos como agentes de cambio y las comunidades como estructuras políticamente comprometidas y cohesionadas. Aquí nos interesa especialmente el primero de los conceptos, que redimensiona la función social del profesorado cuando “apunta al papel de los profesores como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas” (Giroux, 1990, p. 35). Como no podía ser de otra manera, la labor docente carece de cualquier tipo de significación redentora, configurándose como una pieza más del puzzle que promueve la lucha por la justicia social desde los colegios.

#### **4.1. Profesorado intelectual: ¿transformativo?**

Hay que reconocer que en estos últimos años, un profesorado, desmoralizado y desmotivado (Torres, 2009), “ha perdido casi todo el control sobre su trabajo” (Canestrari y Marlowe, 2005, p. 42) como consecuencia de la prevalencia de preceptos neoliberales que no hacen sino del quehacer docente un proceso meramente técnico y mecanicista. Precisamente, sobre esta idea gravita la necesidad de reivindicar tanto el carácter intelectual como transformativo de un trabajo pedagógico que, además de proletarizado, está cambiando “la naturaleza de sus roles y funciones, conduciendo a la desaparición de una forma de trabajo intelectual fundamental para la esencia misma de la Pedagogía Crítica” (Giroux, 1985a, p. 21). En contraposición a la perspectiva hegemónica, los planteamientos disidentes dotan al profesorado de la capacidad “de cuestionar la autoridad y de negarse a actuar en contra de su propia experiencia y juicio” (Kohl, 1983, p. 30), haciendo frente a “las normas prevalecientes y a los regímenes establecidos de verdad” (McLaren, 1984, p. 293). Docentes que, contra quienes conciben la labor educativa como una mera tarea de ejecución instrumental, tienen la responsabilidad de “establecer conexiones orgánicas con las tradiciones históricas que les proporcionan, lo mismo que a sus alumnos, una voz, una historia y un sentido de pertenencia” (Giroux 2003, p. 313). Un profesorado que puede “contribuir a desvelar y sacar a la luz aquellas formas de conocimientos históricos y sojuzgados que apuntan hacia experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva” (Giroux, 1990, p. 278).

Estos postulados hunden sus raíces en la teoría política gramsciana que recuerda que “todos los hombres [y mujeres] son intelectuales podríamos decir, pero no todos los hombres [y mujeres] tienen en la sociedad la función de intelectuales” (Gramsci, 1984, p. 13). De tal forma que cualquier persona por su condición misma de ser humano es generadora de ideas en el ejercicio de su pensamiento, independientemente de su clase social o puesto de trabajo. Además, asume que lo más relevante de la labor intelectual en la sociedad no es la función cognitiva en sí misma —percibida históricamente como algo independiente de cuestiones de clase, cultura y poder—, sino la destreza política y social que lleva consigo para transformar las tradiciones teóricas dominantes (Gramsci, 1977, 1984). Así, “el modo de ser del nuevo intelectual no puede ya consistir en la elocuencia, sino en el mezclarse activo en la vida práctica, como constructor, organizador, «persuasor permanente» precisamente por no ser puro orador” (Gramsci, 1977, p. 392), reconociendo su papel en la producción de una cultura de cambio y de transformación social (Ramírez-Pardo, 2012). Mientras el intelectual orgánico conservador se identifica con las relaciones dominantes de poder y propaga su ideología, según Chomsky (1969) las y los intelectuales “tienen la posibilidad de mostrar los engaños de los gobiernos, de analizar los actos en función de sus causas, de sus motivos y de las intenciones subyacentes” (p. 11). Precisamente, desde las escuelas el profesorado ha de



*esforzarse en comprender estas dimensiones ideológicas de la educación; tratar de desvelar cómo las formas culturales que producen los diferentes grupos sociales refuerzan o resisten y penetran las distintas ideologías y sus manifestaciones; procurar analizar las contraculturas que en las aulas se generan y considerar qué posibles implicaciones tienen como condicionantes de la vida futura de esos grupos de adolescentes inconformistas.* (Torres, 1998, p. 125)

Como bien plantea Giroux (1990, p. 151), “los educadores críticos necesitan comprender cómo están sometidas a la organización política las formas vivas y materiales de la cultura; o lo que es lo mismo: necesitan saber cómo se producen y están reguladas las formas culturales” hegemónicas. Es decir, debe percibirse la institución educativa como una parte más del conjunto que forma la sociedad, estableciendo conexiones con distintas opresiones, discriminaciones e injusticias estructurales que actúan de forma trasversal y que deben ser entendidas desde una perspectiva más amplia. Sin embargo, quedarse en el plano intelectual no es suficiente, por lo que hemos de prestar especial atención al carácter transformativo del profesorado intelectual. Al reconocer a maestras y maestros como intelectuales transformativos capaces de poner en marcha una pedagogía contextualizada social y políticamente y que plantea explícitamente su intención de llevar a cabo la transformación (Giroux, 1997), se ofrece la posibilidad de reformular su papel y función social, actualmente servil de los intereses capitalistas, hacia la consecución de una educación para la justicia social. Asimismo, en la línea de las críticas que con respecto a la Pedagogía Crítica plantea la Educación Democrática, de nada servirá a los y las docentes permanecer en la crítica inmovilista.

#### ***4.2. La necesidad de la acción transformativa***

Frente al intelectualismo crítico que no progresa del cuestionamiento individualista hacia la solidaridad y la lucha colectiva (Aronowitz y Giroux, 1985), y que de un modo u otro conduce a procesos de adormecimiento y reproducción, a la hora de reconceptualizar el papel del profesorado se debe girar en torno a los supuestos políticos, sociales y éticos que ofrece tanto para la crítica como para la acción la perspectiva del intelectual transformativo (Giroux, 1990). Esto es, una oportunidad para que los maestros y maestras asuman su potencial de reflexión y acción social. De igual modo que el catastrofismo conduce al inmovilismo, no podemos olvidar que “no hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (Freire, 2005, p. 116), de tal modo que aquellas personas que se decidan por “la transformación de la realidad de la misma forma necesitan organizar sus tácticas en coherencia con su estrategia, es decir, con su sueño posible o su utopía” (Freire, 2001, p. 104). Tal es así que, siguiendo a Shor y Freire (1987, p. 36), “la transformación tiene que ser realizada por aquellos que sueñan con la reinención, la recreación o la reconstrucción de la sociedad”. Aunque todas estas premisas nos sitúan en un marco discursivo ideológicamente coherente con el papel que asume la labor docente desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la justicia social, ¿de qué hablamos cuando hacemos alusión a la condición transformativa del profesorado intelectual?

Pues bien, a pesar de que la literatura crítica no ha profundizado en dicha cuestión, hablamos de una o un docente transformativo –que no transformador– cuando el profesorado, siguiendo el camino de la Pedagogía Crítica, moviliza su voluntad y esfuerzo personal, político y pedagógico en pos del cambio educativo para la justicia social. Del inmovilismo catastrofista asumido por el intelectualismo crítico, los maestros y maestras que se configuran como intelectuales transformativos orientan su labor al cuestionamiento y a la transgresión de la estructura social hegemónica. De esta forma, actuando como

agentes de transformación, las y los docentes cruzan “los límites impuestos por los poderes que configuran en gran parte nuestros contextos sociales y profesionales” (Flecha, 1997, p. 4). Nagda, Gurin y López (2008) aseguran que el carácter transformativo de maestras y maestros se refiere también al modo en que se involucra “a los estudiantes como pensadores críticos, aprendices participativos y activos, y visores de posibilidades alternativas de la realidad social” (p. 168). Por su parte, Giroux (1990) plantea una serie de características concretas que subyacen bajo la afirmación anterior: tratar a los educandos como sujetos críticos, conceder voz y voto a las y los discentes en sus experiencias de aprendizaje, concebir al estudiantado como grupos en sus múltiples contextos culturales, problematizar el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar y luchar por la justicia social. De este modo, con una crítica que sienta su base en la práctica pedagógica, no podemos sino hacer nuestra la afirmación de que toda “transformación se efectúa por medio de la participación” (Biesta y Miedema, 2002, p.180), evidenciando la necesidad de articular la lucha contrahegemónica en armonía con todos los agentes que participan en la comunidad educativa. Los profesores y profesoras transformativos forman parte de una estructura que requiere de una determinada correlación de fuerzas para la transformación más amplia y necesaria para propiciar el cambio que exige de la implicación de todos los actores y actrices del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5. A modo de cierre...

Antes de terminar creemos necesario plantear una última pregunta: ¿es posible llevar a cabo una labor contrahegemónica careciendo de una formación crítica del profesorado? No es ni mucho menos sorprendente que “los programas de formación del profesorado han estado y continúan estando privados de una visión y de un conjunto de prácticas que tomen en serio la lucha en favor de la democracia y la justicia social” (Giroux, 1990, p. 214). Es más, era de esperar si tenemos en cuenta que el sistema educativo, como aparato ideológico de la estructura hegemónica, queda doblegado –aun cuando sea inconscientemente– a los intereses de la clase dominante.

Imaginemos por un momento que, como si de náufragos a la deriva se tratase, nuestras maestras y maestros se encuentran nadando en un mar embravecido. Un mar que agita violentamente sus aguas al son de los preceptos neoliberales y capitalistas, y donde el profesorado lucha en primera instancia por mantenerse a flote. Por si no fuese suficiente, desde el «crucero universitario» se alienta a estos náufragos a nadar contracorriente aun cuando su formación no plantea siquiera la posibilidad de hacer frente a los vaivenes del agua. Ante esta situación, las educadoras y educadores que, en un principio podrían incluso soñar lo contrario, claudican desesperanzados y exhaustos, encontrando su salvación dejándose arrastrar por la corriente por una cuestión de supervivencia. Es precisamente por esto por lo que desde la universidad debemos reivindicar la necesidad de trabajar para y con las maestras y maestros críticos desde las escuelas, de tal forma que se ponga en marcha una Pedagogía Crítica para la justicia social centrada tanto en cuestiones intelectuales como transformativas. Son clarificadoras las palabras de Tonucci (1976) cuando afirma que

*para esta escuela no sirve un maestro. En otras palabras, no sirve una persona que sepa mil veces más que los muchachos. Se precisa una persona que viva los problemas de su época, que sepa reflexionar y tomar posiciones, una persona en cuyos actos se vea lo que sabe y en lo que cree. (p. 50)*

## Referencias

- Adams, M. y Bell, L. A. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Allen, R. L. (2001) The Globalization of White Supremacy: Toward a critical discourse on the racialization of the world, *Educational Theory*, 51(4), 467-485.
- Allen, R. L. (2004). Whiteness and Critical Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 36(2), 121-136.
- Allman, P. (1999). *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Londres: Greenwood Press.
- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Londres: Greenwood Press
- Allman, P. (2007). *On Marx: An introduction to the revolutionary intellect of Karl Marx*. Rotterdam: Sense.
- Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (2012). *Can Education Change Society?*, Nueva York, NY: Routledge.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985). Radical education and transformative intellectuals. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 9(3), 48-63.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1987). *Education under siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Arthur, N. (2014). Social justice and career guidance in the Age of Talent. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 47-60.
- Ayers, W., Michie, G., y Rome, A. (2004). Embers of Hope: In Search of a Meaningful Critical Pedagogy. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 123-130.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-17.
- Banks, J. A. (1995). The Historical Reconstruction of Knowledge about Race: Implications for Transformative Teaching. *Educational Researcher*, 24(2), 15-25.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Berger, J. (1999). Against the great defeat of the world. *Race & Class*, 40(2-3), 1-4.
- Bernal Agudo, J. L. y Lorenzo Lacruz, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 81-109.
- Biesta, G. J. J. y Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Canestrari, A. y Marlowe, B. (2005). From silence to dissent. Fostering critical voice in teachers. *Encounter*, 18(4), 41-46.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales*. Buenos Aires: Galerna.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38.
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 87-100.
- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 29, 67-76.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Fraser, N. (2008a). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6(2), 83-99.
- Fraser, N. (2008b). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: La lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. *Nueva Sociedad*, 71(2), 69-78.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Gimeno Lorente, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 77(27,2), 77-92.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. A. (1985a). Intellectual Labor and Pedagogical Work. Rethinking the Role of Teacher as Intellectual. *Phenomenology + Pedagogy*, 3(1), 20-32.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2013a). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.
- Giroux, H. A. (2013b). The disappearing public intellectual and the crisis of higher education as a public good. *Trans Scripts*, (3), 6-26.
- Giroux, H. A. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación*, 6(8), 11-26.
- Gramsci, A. (1977). *Antología*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1984). *La formación de los intelectuales*. Barcelona: Grijalbo.
- Greene, M. (1998). Introduction: Teaching for Social Justice. En W. Ayers, J. A. Hunt y T. Quinn (Eds.), *Teaching for Social Justice* (pp. XXVII-XLVI). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging context. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Hill, D. (2013). Class struggle and education: Neoliberalism, (neo)-conservatism, and the capitalist assault on public education. *Critical Education*, 4(10), 1-21.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Dir.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Knight, T. y Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226.
- Kohl, H. (1983). Examining Closely What We Do. *Learning*, 12(1), 28-30.
- Lenin, V. I. (2010). *¿Qué hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información.
- Lombardi, F. (1972). *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. Barcelona: A. Redondo.
- Marx, K. (1977). *Crítica del Programa de Gotha*. Moscú: Progreso.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- McLaren, P. y Huerta-Charles, L. (2011). Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria. *Innovación Educativa*, 11(57), 225-231.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Miranda Camacho, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Educare*, 9(2), 13-39.

- Miron, L. F. y Lauria, M. (1998). Student voice as agency: Resistance and accommodation in innercity schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 189-213. doi:10.1177/0022487104263764
- Monchinski, T. (2008) *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. Nueva York: Springer.
- Murillo, F. J. y Hernández–Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. y Hernández–Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Nagda, B. R. A., Gurin, P. y López, G. E. (2003). Transformative pedagogy for democracy and social justice. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 165-191.
- Prieto, R. R. y Martínez, J. M. S. (2007). Hegemonía y democracia en el siglo XXI: ¿Por qué Gramsci? *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 15, 1-14.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *FOLIOS*, 28, 108-119.
- Ramírez–Pardo, P. (2012). Las pedagogías críticas: un lenguaje de la posibilidad para la universidad y sus maestros. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10). 189-202.
- Rawls, J. A. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47-56). Londres: Routledge.
- Shor, I., y Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. New York: Bergin and Garvey.
- Smith, R. y Zantiotis, A. (1989). Practical teacher education and the avant-garde. En H. A. Giroux y P. McLaren (Eds.), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* (pp. 105-122). Nueva York, NY: State University of New York.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Smyth, J. (2011). *Critical Pedagogy for Social Justice*. Londres: Continuum.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355(2), 235-255.
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tonucci, F. (1975). *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- White, C. S. y Talbert, T. L. (2009). Comfortably numb? Rethinking social studies for social justice. En L. W. Hughes (Ed.), *Current issues in school leadership* (pp. 57-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Paidós.
- Zajda, J., Majhanovich, S. y Rust, V. (Eds.). (2006). *Education and social justice*. Dordrecht: Springer.

## Breve CV de los autores

### Ángel Méndez-Núñez

Tras graduarse en Educación Infantil por la Universidad Autónoma de Madrid y cursar el Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM) inicia los estudios doctorado en el campo de la Pedagogía Crítica y la justicia social. Miembro del grupo de investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social* (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid. Investigando sobre el concepto del/a docente como intelectual transformativo/a. ORCID ID: 1-7429-0213. Email: angel.mendezn@estudiante.uam.es

### F. Javier Murillo Torrecilla

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del grupo de Investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social* (GICE) y Secretario académico del *Instituto de Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz y No Violencia* (DEMOSPAZ) de la UAM. Fue Coordinador General del *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar* (RINACE), Director de *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* y de la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Página de docencia: [www.uam.es/javier.murillo](http://www.uam.es/javier.murillo). ORCID ID: 0000-0002-8003-4133. Email: javier.murillo@uam.es



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## RECENSIONES



## Recensión:

**Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes: miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: Editorial UOC. 213 páginas. ISBN: 978-84-9064-586-4**

Irene Moreno-Medina \*

Universidad Autónoma de Madrid

El libro titulado “La ciudad y sus docentes: miradas desde el arte y la educación” es una obra publicada en el año 2015, en la ciudad Barcelona por la editorial UOC (Universitat Oberta de Catalunya). En este caso, el autor es Ricard Huerta, profesor en la Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia, que también posee una licenciatura en Bellas Artes, así como en Comunicación Audiovisual y, además de un Doctorado en Bellas Artes. Sumado a lo anterior, Huerta es Director del Instituto Universitario de la Creatividad e Innovación Educativa. Al mismo tiempo, es también miembro del grupo de investigación del Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE).

Con todo ello, en las 213 páginas de la obra, el autor expone los resultados obtenidos tras la realización de diversas experiencias realizadas en países Iberoamericanos. Estos estudios, que se llevaron a cabo en Valencia (España), Santiago de Chile (Chile), Buenos Aires (Argentina), Lima (Perú) y Montevideo (Uruguay), invitan a analizar y a potenciar la ciudad como elemento educativo e incluso artístico. Por ello, se espera que el lector reflexione sobre el papel del profesorado ante lo urbano, es decir, que se posicione con una mirada crítica e interdisciplinar en la que debe tener presente el urbanismo en sí, junto a la estética, la sociología y los elementos esenciales en el desarrollo de la ciudad.

En síntesis, el libro está dividido en diez capítulos: La ciudad observada por quienes educan, El cine en el aula y las ciudades de cine, El ejercicio de la apreciación estética de lo urbano, La ciudad como entorno patrimonial del colectivo docente: Arquitectura, urbanismo y espacios educativos en Iberoamérica, Buenos aires: territorio engrandecido y cosmopolita, Lima: superando el acoso del miedo, Montevideo: la belleza de lo sencillo, Santiago de Chile: una larga lucha por la educación, Valencia: paella: corrupción, flores y despilfarro y Descubriendo una mirada particular del profesorado hacia lo urbano. Sobre los mismos se profundiza en las líneas siguientes.

De este modo, la obra comienza tomando como referencia la ciudad de París, conocida y admirada por un elevado número de personas en todo el mundo, siendo además la capital más turística de Europa. Ciertamente, es más sencillo introducir al lector con referencias distinguidas, y por ello se utiliza dicha población, puesto que para poder posicionarse en una temática compleja como lo es lo urbano es necesario tomar referencias de algo conocido. Por consiguiente, el autor engancha de manera habilidosa al lector para

---

\*Contacto: irene.morenomedina@predoc.uam.es

invitarle a introducirse en el mundo que va a desarrollar en los próximos capítulos: la ciudad es un lugar extraordinario que enseña a crear y a reflexionar sobre la educación y el arte. Por otro lado, también madura la idea sobre el uso de las películas como herramienta del docente que, en ocasiones, pierde el poder educativo y se convierte en una mera actividad lúdica. Por esta cuestión, el escritor invita al análisis de las películas a través de elementos como la arquitectura, los escenarios y decorados, ya que de esta forma se consigue que el cine promueva el despertar para aprender así a apreciar lo urbano desde otra perspectiva y no conlleva al traslado hasta escenarios concretos.

En definitiva, durante los primeros cuatro capítulos el autor sabe utilizar distintas referencias que sirven para introducir a los diferentes lectores a un mundo complejo en el que la arquitectura, el urbanismo y la cultura son esenciales. En cambio, es a partir del quinto capítulo cuando nos introduce en las experiencias que se han producido en cinco países distintos. Gracias a los primeros capítulos que en esta ocasión sugiere al lector una sumersión en un entorno Iberoamericano para poder llegar a comprender las distintas realidades que se viven en el marco sociocultural, se hace también vigente la diversidad de estos países a pesar de que compartan un mismo idioma. Por ello, en este apartado se hace referencia a todo aquello que representa a la ciudad: personajes ilustres, mundo del cine, de la música, así como otros elementos esenciales como lo son los patrimoniales, los espacios verdes, y de ocio y tiempo libre. A esto, además, hay que sumarle las emociones que genera en las personas la ciudad al completo como un elemento global en sí, o los elementos individuales de la ciudad, y siendo conscientes de que dichas emociones que se producen pueden ser tanto positivas como negativas, dependiendo de la historia de vida de cada ser humano puesto que, al fin y al cabo, las emociones forman parte de nuestra vida. Por ello, no se debe olvidar que al colectivo al que está destinado el libro es a los docentes, personas profesionalmente se dedican a un trabajo que requiere de manera obligada la interacción con individuos de todas las edades, personas con diversos conocimientos sobre sí mismos, sus propias emociones y diferente relación que tienen con el contexto que les rodea.

De esta forma, estos capítulos arrojan distintas insinuaciones al lector para que se preocupe en conocer más sobre la ciudad en la que se encuentra durante la lectura del libro, haciendo por otro lado, un hincapié algo más especial dedicando un capítulo a Valencia, ciudad natal de la que es el autor. Esto puede apreciarse en el sugerente título, puesto que hace referencia a temáticas conocidas por la ciudadanía española, relacionadas con la perversión política que ha manchado el nombre de la ciudad.

Para finalizar, descubrimos que, en el último capítulo, “Descubriendo una mirada particular del profesorado hacia lo urbano”, una invitación a finalizar la lectura de manera reflexiva. Así y todo, es interesante que en la formación de profesorado se tenga presente también los elementos reproducidos en la obra, y permitir la utilización de nuestras ciudades como un espacio de aprendizaje, de recapitación y de acción. De igual modo, el autor de manera constante invita a observar desde una perspectiva pedagógica a todo aquello que tenga relación con lo urbano, una estimulación a descubrir los secretos ocultos de la ciudad y aprender a buscar correlaciones con lo pedagógico.

En definitiva, la enseñanza de este texto incita a la replantación en relación a la formación del profesorado en concordancia a una nueva perspectiva. ¿Existe la capacidad por parte del profesorado de utilizar los elementos físicos del contexto que nos rodea en

el proceso educativo? ¿Es posible acercar la ciudad al profesorado? ¿Y a los docentes a la ciudad? La ciudad además es un reflejo de acciones sociales, culturales, políticas e histórica, ¿se tiene presente cuando miramos hacia ella?

La conclusión que podemos obtener tras la lectura de esta obra, tiene relación con el momento en el cuál las ciudades despierten la curiosidad del profesorado, ya que será a partir de ese momento cuando se deba reivindicar el papel ilícito de la educación en los aspectos culturales de la propia ciudad, así como de las acciones sociopolíticas, y relacionadas con los espacios compartidos como los de ocio y tiempo libre. Se observa que gracias a la experiencia de Ricard Huerta, se invita a este levantamiento por parte del profesorado puesto que sabe que es posible participar de manera activa en el cambio, y que el futuro también depende de la intervención de los profesionales del ámbito educativo. En la ciudad nacen los cambios sociales, ¿Formarán parte maestros/as y profesores/as de los mismos?

Por ello, es el turno de lector, para que decida si quiere formar parte de estos movimientos como docentes del cambio, de cómo hacer partícipes al profesorado en formación, de conocer los procesos. Definitivamente, se puede construir y formar parte de lo urbano dándole la perspectiva que se merece desde la mirada pedagógica.

## **Breve CV de la autora**

### **Irene Moreno-Medina**

Doctoranda en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Social (ambas por la Universidad de Málaga). Investigando sobre la cultura de los centros en contextos desafiantes. ORCID ID: 0000-0002-3745-7253. Email: irene.morenomedina@predoc.uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

## Recensión:

**Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. México: Siglo XXI. 187 páginas. ISBN: 978-60-7030-792-8**

Germán Iván Martínez-Gómez \*

Escuela Normal de Tenancingo

Éste es el segundo volumen del libro “*Pedagogía dos sonhos possíveis*” que publicó originalmente la editorial brasileña Paz e Terra; y tradujo, para los lectores de habla hispana, Siglo XXI Editores. En él se incluyen diálogos y conferencias dictadas por Paulo Freire, educador pernambucano que en mayo próximo cumplirá 20 años de haber dejado este mundo que amó tanto y por el que luchó incansablemente para hacerlo más humano.

En esta obra el autor enfatiza una idea que permea todos sus escritos: el ser humano es inacabado y esta *incompletud* lo fuerza a ser más. La educabilidad humana atiende esta vocación que, además de ser ontológica es histórica e implica apertura y posibilidad. Por esta razón, al invitar al hombre a leer y escribir el mundo (antes de leer y escribir la palabra) Freire entendió la educación como actividad sustantivamente política y adjetivamente pedagógica. Para él, la alfabetización no se centra en conocer y dominar la decodificación (proceso que tiene ver con las capacidades de cifrar y descifrar mensajes); consiste más bien en conocer la realidad para comprenderla y transformarla. De ahí la vigencia de su pensamiento en “un mundo sin rumbo, sin ética, sin coraje para enfrentar sus problemas” (p. 31), como sostiene Ana María Araújo Freire (Nita) en la presentación del escrito.

Capitalismo a ultranza, democracia fugitiva, violencia diversificada (e intensificada), corrupción, terrorismo, hambre, pobreza, analfabetismo, ignorancia, marginación, fanatismo, delincuencia, irracionalidad, banalización del saber, servilismo, ultraje, dolor, rapacidad, ecocidio, barbarie, nuevas (y sutiles) formas de dependencia y esclavitud, indolencia, indiferencia... Todas son las caras de un mismo rostro: una humanidad deshumanizada que sufre las consecuencias de un colapso moral. Pero, sostiene Nita recuperando a Freire, de esos “sueños rotos, pero no deshechos, podemos hacer renacer en nosotros la esperanza de una sociedad nueva” (p. 27).

Freire estaba convencido de que es posible un mañana mejor. Pero también seguro de que éste no llegará solo; es necesario luchar por él. Por ello se negó rotundamente a concebir la educación como actividad neutra; defendió la naturaleza política de la educación y la necesidad de una ética liberadora y humanista. Y precisó: “es necesario reconocer que la educación, aunque no es la llave, la palanca de la transformación social, como tanto se viene pregonando, es sin embargo indispensable para la transformación social” (p. 43).

---

\*Contacto: [german\\_img@yahoo.com.mx](mailto:german_img@yahoo.com.mx)

ISSN: 2254-3139

[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)

[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Para nuestro autor, la educación oscila entre dos ingenuidades: la primera es creer que aquélla lo puede todo; la segunda, negarle toda potencialidad. Para el educador brasileño, si bien la educación no lo puede todo, sí puede algunas cosas. Por eso defiende una que sea para la libertad y la liberación; educación seria y rigurosa que sea, al mismo tiempo, alegre y curiosa. Educación valiente que aliente la duda y mantenga vivo el asombro; que haga del conocimiento una aventura, reconozca la identidad cultural de los estudiantes, respete su lenguaje y parta de su contexto para regresar a él transfigurándolo.

Para Freire, “educación es formación y no entrenamiento” (p. 61). Por ello luchó por una preparación profesional, científica y tecnológica de los maestros, a quienes les exige claridad ética y una cabal comprensión del papel que desempeñan en el mundo. Mundo que no es sino que está siendo. Mundo que no es así por designio divino ni fatalidad del destino; mundo que es posible (y preciso) cambiar. Ésta es la “comprensión amorosa de la vida” (p. 69), que la entiende como proceso que acontece y no como algo paralizado y petrificado.

En este texto, el lector encontrará temas diversos: el papel de la escuela; la alfabetización desde la perspectiva de la educación popular; el rol del maestro; la ciudadanía como derecho de asumir la historia personal y social; la educación como socialización; la ética y estética que este acto entrañan; la historicidad e incompletud del saber; la importancia del error en el proceso pedagógico; la necesidad de restituir el vínculo entre sociedad y naturaleza; la imposibilidad de enseñar sin aprender (y viceversa); la modernidad y la posmodernidad; el constructivismo; el condicionamiento (y no la determinación); la defensa de la escuela pública y la calidad educativa; el optimismo (y pesimismo) pedagógicos como trampas; la alfabetización en ciencias; la cultura como intervención del hombre en un mundo que no hizo y la política como una forma de cambiar el mundo que hemos hecho...

En estos diálogos y conferencias, el lector hallará la convicción de Freire de que el “el docente debe ser un educador” (p. 74) y la suya, una tarea liberadora. Así, estimular la construcción del conocimiento y pugnar por la autonomía de los estudiantes; “no matar los valores solidarios” (p. 72) que hacen posible el diálogo, la convivencia y democracia; respetar al Otro luchando contra todo sistema (social, político, cultural, ideológico, económico) que le prohíba ser y oponerse a toda forma de discriminación, son ideas de un autor que pide a sus lectores lo analicen (y actualicen) constante y críticamente. Por ello asegura que el “desafío para los lectores es repetir las preguntas del libro y responder aquellas que no respondí, y hacerlo con sus propias vidas y en su propio contexto histórico concreto” (p. 79).

Nuestro autor cuestiona a los educadores que han idealizado sus ideas y a quienes han pretendido también hallar en su propuesta teórica elementos que únicamente les permitan resolver problemas técnicos. Los ha llamado “turistas” y “fundamentalistas freireanos” (p. 55). Por el contrario, exige ser leído con ojos bien abiertos para poder ser reinventado. Y convoca a reescribir su texto dialogando con él. Ejercicio que permitirá resignificar el potencial de sus ideas y reaprender, a su lado, a tener sueños diurnos y entender la utopía como sueño posible.

Freire expresa que “el papel del maestro, de la maestra, es mucho más que simplemente abrir camino. Es mostrar camino” (p. 85). Con ello quiere decir que el docente, además de enseñar, debe llamar la atención de los estudiantes sobre las cosas escondidas en el mundo, para que tengan conciencia de su existencia y emprendan un proceso de

descubrimiento. Estudiar, piensa este pedagogo brasileño, es “enfrentar una temática determinada, es hacer una especie de *striptease* intelectual. Poco a poco, uno va desnudando el tema. No puede arrancarle toda la ropa de una sola vez, tiene que ir adueñándose gradualmente de la situación” (p. 104). Esta aproximación gradual y progresiva al objeto de estudio no sólo gana en extensión sino en profundidad. Freire habla por ello de la transición de un saber ingenuo a otro riguroso; y piensa, además, que el conocimiento no es un asunto sólo gnoseológico o epistemológico, sino también político, ético, sociológico e histórico. En este sentido asegura, refiriéndose a la alfabetización, que ésta es tan sólo “un capítulo de la educación” (p. 110) y que, “en tanto aprendizaje de la lectura escrita, de la palabra, [implica] una relectura del mundo” (p. 116). Por esta razón insiste “en la necesidad de que los educadores y las educadoras siempre respeten los niveles de conocimiento que los niños traen a la escuela y que termina por marcar, por expresar lo que podríamos denominar identidad cultural de los niños que llegan a la escuela y que necesariamente pasa por el recorte de la clase social” (p. 120).

Freire está convencido de que no “existe ningún saber concluido y completo. El saber tiene historicidad porque se construye durante la historia, y no antes o por fuera de la historia” (p. 123). De esta forma, la investigación que debe acompañar la labor docente, debe concebirse como una actividad que le permite al educador avanzar “en el proceso de saber mejor lo que ya sabe para aprender incluso a crear, a producir un conocimiento que todavía no existe” (p. 124).

Finalmente, nuestro autor se reconoce como “un pensador de la educación que no puede disociar el pensar del hacer” (p. 143). Nos exhorta a no dejar de asombrarnos en el mundo y con el mundo, al entender que el saber es tan inconcluso como nosotros mismos. Por esta razón, pensaba, lejos de “hacer buenas migas con la arrogancia” (p. 135), el saber debe estar ligado a la humildad y la modestia, entendiendo en todo momento que “cambiar es difícil pero posible” (p. 148).

Para Freire es imposible la imposibilidad del cambio. El ser humano no sólo es capaz de significar y nombrar el mundo, también puede alterarlo. En esta capacidad radica la verdadera ciudadanía: en asumir que somos seres condicionados mas no determinados. “Los sujetos condicionados superan al poder condicionante, en tanto los seres determinados se esclavizan al poder determinante” (p. 152). Según Freire, el ser humano no debe adaptarse al mundo sino insertarse críticamente en él. Allí reside la oportunidad de cambiar el mundo; condición ésta última que define al hombre y la mujer, porque interviniendo “en el mundo nos volvemos capaces de hacer algo más que adaptarnos a él” (p. 161). Así, nuestra inserción en el mundo, no sólo debe ser consciente y crítica, sino esperanzadora e incitante: este mundo, que hemos hecho de esta manera, podemos hacerlo de otra. Un mundo más sensible y sensato; diferente, pero sobre todo, *mejor*. Por ello tiene razón Olgair Gomes García cuando, en el posfacio de esta obra, nos recuerda que Freire sigue “muy vivo entre nosotros” (p. 181) al haber conformado una pedagogía vigorosa que es, al mismo tiempo, consistente y oportuna, como alternativa viable, para el tiempo que nos ha tocado vivir.

## **Breve CV del autor**

### **Germán Iván Martínez-Gómez**

Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel C. Ha publicado en diversos medios editoriales entre los que destacan: La Colmena y Convergencia (Revistas de la Universidad Autónoma del Estado de México), Confluencia-Región Centro Sur (Revista de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES), Magisterio (Revista de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente del Gobierno del Estado de México), La Lámpara de Diógenes (Revista de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP) Tamoanchan (Revista de Ciencias y Humanidades del CIDHEM)... Actualmente es Subdirector Académico de la Escuela Normal de Tenancingo. Email: german\_img@yahoo.com.mx



## Recensión:

### **Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago: Fundación Chile. 200 páginas. ISBN: 978-95-6820-026-8**

Marina García-Garnica \*

Universidad de Granada

Esta obra, editada por la Fundación Chile, recoge una recopilación de artículos, seis en total, escritos y seleccionados por Linda Darling-Hammond (Universidad de Stanford), entre sus innumerables publicaciones, por la vigencia y la novedad de los mismos.

Este libro, lejos de estar focalizado en un único tema, permite reflexionar a cerca de distintos factores que influyen en el cambio educativo y afectan a la mejora escolar.

Así, el primero de los capítulos, se centra en los docentes como elemento crucial del aprendizaje de los alumnos. La realidad de lo que significa enseñar en la actualidad en una escuela, para que todos tengan la oportunidad de aprender, resulta abrumadora. Enseñar a alumnos altamente diversos entre sí, que presentan una amplia gama de necesidades de aprendizaje, es complejo y requiere de los docentes múltiples conocimientos, capacidades y habilidades tanto personales como profesionales.

Factores como la nueva realidad educativa, las actuales demandas sociales y el papel del profesorado como clave en el aprendizaje de los estudiantes han aumentado las exigencias sobre este colectivo. En esta situación, es esencial que los encargados de la formación docente y las políticas educativas centren sus esfuerzos en desarrollar una formación poderosa y de calidad, que esté disponible para todos y que incluya: 1. Conocimiento sobre los alumnos y sobre cómo aprenden, 2. Una comprensión de los contenidos y las metas curriculares, y 3. Una comprensión de las habilidades para enseñar y el conocimiento pedagógico para saber diseñar y manejar un aula.

En estrecha relación con el primero, el segundo capítulo de este libro aborda la formación de los directivos escolares. Como afirma la autora, en el último tiempo, se le ha concedido una gran importancia a las destrezas y capacidades de los directores, así como a la calidad de los programas formativos, y todo ello se debe a la notoriedad que le ha otorgado la investigación al liderazgo de la dirección, estableciéndolo como un factor primordial en la mejora de las escuelas.

Para Darling-Hammond, los argumentos que avalan la eficacia de los programas formativos para directores se basan en fundamentos de poco peso y no incluyen evidencias medibles sobre el impacto en la labor del director o en los resultados organizacionales más importantes (la práctica docente y el desempeño de los estudiantes). Dada la relevancia de las capacidades de la dirección para la mejora de las

---

\*Contacto: [mgarnica@ugr.es](mailto:mgarnica@ugr.es)

escuelas, resulta esencial clarificar las características de los programas formativos, así como sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con la intención de arrojar luz al respecto, en este capítulo se analizan cinco programas universitarios para formar a directores, que han sido reconocidos como programas de alta calidad, encontrando una serie de características comunes que pueden servir de referencia: 1. Enfoque claro sobre el liderazgo y el aprendizaje, 2. Currículum basado en estándares, 3. Prácticas supervisadas por profesionales experimentados, 4. Grupos que crean oportunidades de colaboración y trabajo en equipo, 5. Estrategias docentes activas que vinculan teoría y práctica, 6. Selección rigurosa de los candidatos y los docentes, y 7. Alianzas con escuelas para apoyar el aprendizaje sobre el terreno.

En el siguiente capítulo, el tercero, se da un paso más al abordar propiamente la mejora educativa, y cómo la organización escolar debe transformarse para enfrentar los desafíos que le plantea este nuevo siglo. Efectivamente, la complejidad del mundo actual y futuro determinan una nueva misión para la educación, que requiere que la escuela no se limite a impartir instrucción, sino que asegure que todos los estudiantes aprendan y desarrollen al máximo sus capacidades, haciéndolos competentes para incorporarse a la sociedad.

La escuela tradicional y burocrática que conocemos no está diseñada para responder a estas necesidades. Para enfrentar estos nuevos desafíos, la organización escolar debe reestructurarse y encontrar formas para enriquecer las oportunidades intelectuales de los alumnos, respondiendo a su diversidad. Las iniciativas apuntan hacia diseños organizacionales menos rígidos, más adaptativos y más aptos para atender la diversidad que: 1. Usan incentivos y estructuras que motivan la colaboración, 2. Construyen relaciones sólidas en vez de reglas para manejar los comportamientos, 3. Crean ambientes ricos en información que promueven el aprendizaje generalizado y la autoevaluación, y 4. Estimulan la reflexión y la creatividad; su éxito radica en que proporcionan nuevas oportunidades de aprendizaje para alumnos y docentes, nuevas formas de rendición de cuentas y nuevos tipos de incentivos. A modo de ejemplificación, a lo largo del capítulo, se examina el funcionamiento de varias escuelas extraordinariamente exitosas, organizando dicho análisis en torno a cuatro aspectos organizacionales: la descentralización y reconfiguración del poder, el conocimiento, la información y las recompensas.

En el capítulo cuatro, la autora comenta el movimiento de las escuelas *charter* como parte de la reforma educativa estadounidense, haciendo énfasis en el rol que deben tomar las políticas al respecto para cumplir con la promesa establecida. Esto supone asegurar que este tipo de escuelas cumplan con su propósito: 1. Que exista un monitoreo efectivo, es decir, un fácil acceso y una línea clara de comunicación con la ciudadanía, 2. Que sean equitativas, de modo que cada alumno tenga acceso a los recursos educativos que necesite, 3. Que sean el lugar donde los alumnos adquieran destrezas para un aprendizaje permanente y para ser ciudadanos comprometidos, 4. Que adopten una perspectiva inclusiva, para evitar funcionar de forma excluyente y poco democrática, asignando recursos públicos a intereses particulares, y 5. Que mantengan la filosofía de la innovación educativa, experimentando con la práctica docente y evitando patrones antiguos de enseñanza.

Hasta el momento, la investigación sobre el impacto de las escuelas *charter* en los logros de los alumnos arroja resultados poco claros, encontrando que algunas tienen efectos

insignificantes o incluso negativos, mientras que otras los tienen positivos. En este sentido, el desafío de las políticas educativas es asegurar un sistema con muchas escuelas dignas de elegir y abiertas para todos, que redunden en beneficios para el conjunto de la sociedad.

En relación con el capítulo cuatro, el cinco aborda cómo el movimiento de la reforma educativa en Estados Unidos se ha centrado en el desarrollo de estándares, analizando si esta reforma mejora las oportunidades educativas y el aprendizaje, y si es así cuáles son las estrategias empleadas.

Los estándares son instrumentos que definen lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer. Los defensores de estas reformas creen que los estándares son el determinante para movilizar mayores recursos de aprendizaje, mallas curriculares de alta calidad, materiales y evaluaciones asociadas a los estándares, más disponibilidad de asignaturas, docentes más preparados y mallas de seguridad para el alumnado con necesidades. Efectivamente, hay quienes argumentan que estos estándares deberían usarse para fundamentar las inversiones y los cambios curriculares, pero para otros los estándares solo fomentarán el cambio si se usan para sancionar a quienes no los cumplen, haciendo hincapié en las “pruebas clave” y en la utilización de los puntajes para tomar decisiones que afectan a los alumnos (promoción o repetición), a los docentes y directores (remuneraciones, sanciones o despidos) y a las escuelas (reconocimiento público y asignación de fondos adicionales). Sin embargo, el uso de las pruebas clave a menudo tiene consecuencias imprevistas (empobrecimiento del currículum, repetición de curso, incitar a los alumnos difíciles a abandonar la escuela...), siendo necesario analizar si las acciones emprendidas se traducen realmente en mayor calidad y en niveles más altos de aprendizaje para un mayor número de alumnos.

Darling-Hammond establece algunas alternativas que podrían optimizar el sistema: 1. Mejorar la preparación de los docentes para que sean capaces de atender a una gama más amplia de estudiantes, 2. Rediseñar las estructuras escolares para fomentar aprendizajes más intensivos, 3. Realizar evaluaciones de desempeño a nivel de escuela y de aula para orientar mejor la enseñanza, y 4. Velar para que los alumnos cuenten con los apoyos y los servicios específicos que necesiten. El uso de estas medidas proporciona un modelo diferente de la reforma basada en estándares, que emplea las evaluaciones y los estándares como estímulo para mejorar el desarrollo profesional docente y el currículo, en vez de como una sanción para las escuelas, los docentes y los alumnos.

Para finalizar, en el último capítulo del libro, la autora reflexiona nuevamente sobre las exigencias y desafíos que la sociedad del siglo XXI plantea a la educación, requiriendo que todos sus ciudadanos dispongan de habilidades y competencias complejas. Este cambio educativo puede llevarse a cabo por diferentes vías, pero no todas ellas aseguran el éxito. Así, Darling-Hammond establece dos modelos de reforma escolar contrapuestos: el primero centrado en la equidad y la capacitación, y el segundo, en la competitividad y los incentivos; realizando una apuesta decidida por el primero de ellos, que es el que han seguido los sistemas escolares que tienen mayor éxito hoy en día.

Sin lugar a dudas, esta obra entraña un gran interés y es recomendable para todos aquellos que estén interesados en el cambio y la mejora escolar. Realiza un recorrido por el panorama educativo, analizando aquellos factores que resultan esenciales para realizar una reforma que lleve a la calidad y a la eficacia de la organización escolar; centrándose,

también, en aquellos aspectos que no funcionan y que la política educativa debe dejar a un lado.

## **Breve CV de la autora**

### **Marina García-Garnica**

Es profesora en la Universidad de Granada, experta en el área de didáctica y organización escolar. Ha defendido recientemente su tesis doctoral sobre dirección y liderazgo en escuelas públicas andaluzas. Ha participado en distintos proyectos de investigación nacionales y ha realizado diversas publicaciones centradas en la línea de la dirección escolar y el liderazgo pedagógico, así como en la formación del profesorado. ORCID ID: 0000-0002-7417-0294. Email: [mgarnica@ugr.es](mailto:mgarnica@ugr.es)

## Recensión:

**Aragay, X. (Dir.). (2015). *Transformando la educación*.  
Barcelona: Jesuïtes Educació. 730 pàgines. ISBN: 978-  
84-617-3724-6**

Alexandre Camacho Prats \*

Conselleria d'Educació i Universitat, Govern de les Illes Balears

*Jesuïtes Educació*, fundación constituida por la Compañía de Jesús en la provincia Tarraconense (Cataluña), es la promotora de una obra que revisa la pedagogía ignaciana y actualiza sus raíces en la actualidad propia de nuestro tiempo. Mediante la edición de lo que denominan cuadernos, renuevan por completo el formato organizativo y pedagógico de los centros que dirigen en la zona y que están transfiriendo a las realidades de otros colegios jesuitas, referentes de excelencia educativa desde hace siglos.

Esta obra parte de un sueño que se está haciendo realidad: lograr una nueva (y aún mejor) escuela para los alumnos del siglo XXI bajo los postulados ignacianos, aprovechando el conocimiento y avances actuales. Desde que apareciera en Roma, el 8 de enero de 1599, el documento titulado *Ratio atque Instituto Studiorum Societatis Iesu*, más conocido por su título abreviado *Ratio Studiorum*, que comprende el sistema educativo de la Compañía de Jesús con su plan de estudios nacido en aquel Humanismo renacentista, creemos que no se había vivido una transformación tan humanista en la concepción global y sistémica de la pedagogía ignaciana para con los alumnos de los centros jesuitas como la que este proyecto ha hecho realidad.

Los ocho cuadernos que conforman la obra “Transformando la educación”, son, en efecto, ocho libros de aproximadamente noventa páginas cada uno (algún volumen las tiene, otros las superan y los hay que están a pocas páginas de esa cifra), lo que en términos cuantitativos podemos decir que se trata de una obra completa de 730 páginas repartida en ocho volúmenes.

Elaborados por el propio Aragay y ocho colaboradores que han liderado el proyecto: Jonquera Arnó, Pere Borràs, Mauro Cavaller, Daniel Iniesta, Pepe Menéndez, Pol Riera, Lluís Tarín y Lluís Ylla (a los cuales se han unido como colaboradores especiales Enric Caturlla en el quinto libro y Carles Francesch de Herralde en el séptimo), tratan contenidos que tienen como denominador común el compromiso que la pedagogía jesuita se ha propuesto realizar hasta el año 2020, fundamentado en el *Horitzó 2020*, mediante un auténtica transformación de la educación que imparten en sus prestigiosos centros, basada en tres vectores fundamentales: por una parte, afianzando los principios y valores tradicionales de la pedagogía ignaciana; seguidamente, incorporando los avances

---

\*Contacto: alexcprats@hotmail.com

científicos más relevantes de la pedagogía, la psicología y la neurociencia; en tercer lugar, también, a partir de la introspección de su propia experiencia.

El primer volumen (96 págs.), titulado “Enfocamos el objetivo”, expone cuarenta consideraciones para el cambio educativo mediante la exposición de reflexiones que han servido de guía para encauzar el camino que se han propuesto. Le sigue un segundo tomo (86 págs.), que bajo el título “Preparamos el terreno”, aporta treinta y cinco claves para propiciar el cambio educativo mediante la creación de las condiciones para lograr esa transformación, a la vez que recoge sus experiencias de éxito previas. Es ya en el tercer volumen (96 págs.), titulado “Formulamos el horizonte”, que surge una vez que ya ha sido preparado el terreno y se tiene claro el camino a seguir, cuando –tal como advierten–, exponen que “en primer lugar, hay que construir el sueño”(p. 96). Le sigue el cuarto título (96 págs.) con el nombre de “Pasamos a la acción”, en cuyas páginas se relata la concreción del paso de qué quieren hasta el cómo lograrlo mediante la modalidad de innovación disruptiva aplicada que han llevado a cabo *Jesuïtes Educació*. El quinto volumen (90 págs.), titulado “Definimos en modelo pedagógico”, recoge treinta y siete pilares para fundamentar el cambio educativo, y presenta el primero de los tres submodelos que integran el Modelo Educativo de *Jesuïtes Educació*: el Modelo de Enseñanza y Aprendizaje (MENA), de revisión de los protagonistas y las acciones del aula. El sexto libro (86 págs.), titulado “Repensamos la gestión de la escuela”, establece treinta estrategias para organizar el cambio educativo, y presenta el segundo submodelo, denominado Modelo Educativo de Gestión (MEG), en el que han “revisado la organización de la escuela para profesionalizarla e integrarla plenamente en nuestra misión: acompañar a los alumnos en el desarrollo de su proyecto vital” (p. 86). El séptimo libro (90 págs.), titulado “Rediseñamos los espacios de la escuela”, expone treinta y cinco escenarios para trazar el cambio educativo y presenta el tercer submodelo, el Modelo de Cambio del Espacio Físico de las Escuelas (MCEFE), en su apuesta valiente y decidida por poner “los escenarios educativos al servicio del proyecto vital de los alumnos: luz, colores, espacios, mobiliario y recursos digitales para vivir con entusiasmo la nueva escuela del siglo XXI” (p. 90). El octavo y último libro (90 págs.), que tiene el revelador título de “Catamos el sueño”, plantea treinta y dos experiencias para vivir el cambio y presenta un compendio de testimonios, experiencias piloto y acontecimientos vividos en los cursos 2014-15 y 2015-16 que sirvieron de base para vivenciar el horizonte a partir de la meditada planificación y la ajustada implementación de todo el proyecto.

Con una cuidada edición a cargo de Mauro Cavaller, esta obra está disponible en formato papel en catalán, así como también en castellano (traducido por Laura Vaqué) y en inglés (traducido por María Furriols) en formato digital. La obra se puede descargar en <http://h2020.fje.edu/es/cuadernos/>

## Breve CV del autor

### Alexandre Camacho Prats

Doctor en Pedagogía (Premio Extraordinario de Doctorado) por la Universitat de Barcelona, Máster universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Deusto, licenciado en Pedagogía por la UNED y maestro por la Universitat de les Illes Balears. Ha ejercido en diversas etapas desde la Educación

Infantil hasta la Universidad. Ha sido director escolar y es el autor de la primera tesis doctoral sobre la Inspección educativa balear. Su ámbito de investigación se centra en la supervisión educativa y la organización escolar. Ponente invitado y conferenciante en congresos nacionales e internacionales, miembro de comités científicos de congresos y revistas científicas, es funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros en Palma de Mallorca y profesor en la Universitat de Barcelona. ORCID ID: 0000-0002-7718-8617. Email: alexcprats@hotmail.com.