

ARTES
ARQUITECTURAS
Y TERRITORIOS
EN LA EDUCACIÓN

RAFAÈLE GENET VERNEY
XABIER MOLINET MEDINA
ANTONIO FERNÁNDEZ MORILLAS
Editores

ARTES, ARQUITECTURAS Y TERRITORIOS EN LA EDUCACIÓN

© De los textos y las imágenes sus autores.
© Universidad de Granada (España)

ISBN (e): 978-84-338-7795-6

Edita

Editorial Universidad de Granada.
Campus Universitario de Cartuja.
Colegio Máximo, s.n. 18071 Granada
Telfs.: 958 24 39 30 – 958 24 62 20
www.editorial.ugr.es

Diseño editorial

Xabier Molinet Medina, Rafaële Genet Verney y Antonio Fernández Morillas

Fotografía de cubierta

Xabier Molinet Medina (2021). *Facultad de Ciencias de la Educación, UGR*. Fotografía digital.

Agradecimientos

Programa de Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Granada.
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

RAFAÈLE GENET VERNEY
XABIER MOLINET MEDINA
ANTONIO FERNÁNDEZ MORILLAS
Editores

ARTES ARQUITECTURAS Y TERRITORIOS EN LA EDUCACIÓN

Prólogo
RICARDO MARÍN VIADEL

Granada, 2026

Prólogo

por Ricardo Marín Viadel

Este libro se sitúa en un territorio interdisciplinar muy escasamente poblado. Si bien hay muchos libros y manuales universitarios sobre arquitectura y urbanismo y también sobre Educación Artística, hay muy pocos que atiendan la intersección entre estos dos campos del conocimiento.

Esta situación puede explicarse por dos razones básicas. La primera es que el aprendizaje de las formas y conceptos arquitectónicos y urbanísticos no son un tema central de la arquitectura y urbanismo. Una cosa es la arquitectura de la escuela, que ha ocupado algunos manuales de gran interés (Dudek, 2000; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2025) y otra diferente es el aprendizaje en la escuela, tanto por parte del profesorado como del alumnado, de los conocimientos (eminentemente visuales) propios de la arquitectura y el urbanismo. La segunda razón es que la inmensa mayoría de profesionales en Educación Artística no tiene una formación inicial en arquitectura y urbanismo, por lo que estos territorios del conocimiento les resultan ajenos.

Estos dos sesgos provocan que aparezcan estos eriales y otras zonas baldías de conocimientos interdisciplinarios. Por lo tanto, la confluencia de la arquitectura, el urbanismo y la Educación Artística, no es una zona del conocimiento académico que se haya decidido con premeditación dejarse prístina y silvestre, sino más bien que no ha sido explorada. Esta deficiente situación contrasta con su importancia temática.

La Educación Artística, tanto la del alumnado en edades escolares como la formación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, debe de

ocuparse del vasto territorio que abarcan las artes visuales en todas sus modalidades y especialidades profesionales. Como uno de los principales problemas que se presentan en cada una de las asignaturas que configuran los planes de estudios es la imposibilidad de abarcar la totalidad de los conocimientos de los que disponemos sobre el tema, no hay más remedio que seleccionar contenidos. Algunos temas, técnicas y conceptos artísticos son prescindibles en edades escolares porque su impacto es reducido o porque no forman parte del contexto del alumnado, o por sus costes, o por su peligrosidad. Pero no es este el caso de los temas y problemas de la arquitectura y del urbanismo. Los seres humanos vivimos habitualmente en zonas construidas y urbanizadas, la escuela es un edificio (o debería serlo). La arquitectura y el urbanismo son hechos inevitables en nuestra vida cotidiana, precisamente, son las imágenes tridimensionales en las que habitamos, y como vivimos dentro de ellas se nos hacen transparentes.

Este libro no pretende ser un tratado completo de este territorio interdisciplinar, ni tampoco está organizado sistemáticamente para dar cuenta de todos sus recorridos. Pero sí es una muestra amplia y clara de algunos de los temas que ya han sido elaborados.

Se trata de una obra colectiva porque su origen ha sido una secuencia de seminarios que de forma regular durante los últimos nueve años ha tenido lugar en la Universidad de Granada, propuestos como actividad formativa específica del Programa interuniversitario de Doctorado en Artes y Educación. Las actividades formativas de doctorado, a diferencia de los cursos de doctorado normalmente a cargo de un único docente, facilitan la intervención de múltiples especialistas procedentes de diferentes universidades y centros de investigación. Este formato favorece la multidisciplinariedad y convergencia desde distintas perspectivas y contextos educativos. La loable ardua tarea para lograr que todas esas intervenciones y propuestas no quedaran reducidas a un acontecimiento formativo efímero y circunscrito a los

participantes de cada edición, sino que adquiriera consistencia y durabilidad académica ha sido posible gracias al tesón de las personas responsables de la organización de estos seminarios que son la editora y editores de este libro.

Además, este es un libro en el que cada capítulo discurre en la intersección entre los textos escritos y las imágenes visuales que los componen, la gran mayoría de ellas fotografías. Esta duplicidad de lenguajes responde a las características intrínsecas del campo interdisciplinar de la Educación Artística y la Arquitectura y el Urbanismo.

Referencias

- Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools: The New Learning Environments [Arquitectura de las escuelas: los nuevos entornos de aprendizaje]*. Routledge.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft [Fundación Montag para la Juventud y la Sociedad]. (2025). *Designing and Building Schools. A Manual for phase 0 [Diseñando y construyendo escuelas. Un manual para la fase 0]*. Jovis.

Índice

AATE | ARTES, ARQUITECTURAS Y TERRITORIOS EN LA EDUCACIÓN

por los autores *Rafaèle Genet Verney, Xabier Molinet Medina y Antonio Fernández Morillas* 10

B1 | PROYECTAR LA EDUCACIÓN

- 01 Transformación histórica del espacio educativo e interrogantes actuales 22
Santiago Atrio Cerezo
- 02 La escuela de configuraciones múltiples 32
Clara Eslava Cabanellas
- 03 La transformación del espacio educativo. Teoría y práctica: ética, estética y política 48
Fermín González Blanco
- 04 Jugar el espacio: la investigación-acción en la arquitectura para el aprendizaje. Una mirada desde la neuropsicología 62
Ana Mombiedro y Sara San Gregorio

B2 | EDUCAR EN ARQUITECTURA

- 01 Cazar minotauros. Educación de arquitectura en la infancia 76
Jorge Raedó Álvarez
- 02 El placer de comprender: experiencias de mediación en el museo 86
Carlos Arruti Echeverría y Anabel Varona Martínez
- 03 Educar en el vacío del aula. Talleres creativos para una aproximación a la arquitectura 98
Virginia Navarro Martínez
- 04 Los años 70: la casa como primera arquitectura para el juego 110
Almudena de Benito Alonso
- 05 Sensibilización de la arquitectura para la infancia. Relatos de transmisión 120
Sabine Thuilier

B3 | EXPERIMENTAR LA CIUDAD

01	Ciudad, infancia y educación. En busca de la oreja verde <i>Inmaculada González Falcón</i>	140
02	La ciudad y el espacio público como proyecto de transferencia del conocimiento <i>José María Mesías Lema</i>	152
03	La deriva como metodología educativa para (des)apropiarse de la ciudad <i>Amparo Alonso-Sanz y Elia Torrecilla Patiño</i>	166
04	El recorrido urbano como composición visual... <i>Edward Guerrero Chinome</i>	180
05	Enseñar la ciudad desde las artes. Enseñar las artes desde la ciudad <i>Rafaèle Genet Verney</i>	192

B4 | CREAR TERRITORIOS

01	Editar la arquitectura en la era de las redes sociales <i>David Arredondo Garrido</i>	206
02	Arquitecturas de los cuerpos en movimiento. Tentativas de aproximación desde la investigación artística <i>María García Ruiz</i>	220
03	Las imágenes de los lugares: sobre el significado de los lugares y la elaboración de imágenes <i>Jorge Yeregui</i>	232
04	Experiencias artísticas colaborativas en el territorio. La creación artística en el espacio público entre políticas de ordenación y postura de creador <i>Alexandre Cubizolles</i>	246

B5 | CONSTRUIR LA MIRADA

01	La Fotografía en la construcción y desarrollo de la imagen de la Arquitectura <i>Javier López Rivera</i>	262
02	La mirada como gesto: fotografía, patrimonio edificado y educación <i>Antonio Fernández Morillas</i>	274
03	Estrategias fotográficas para investigar visualmente un espacio educativo <i>Jaime Mena</i>	290
04	El ojo educado: instrumentos fotográficos de investigación para revelar el entorno urbano <i>Xabier Molinet Medina</i>	302

AATE

Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación

-  Rafaèle Genet Verney
-  Xabier Molinet Medina
-  Antonio Fernández Morillas

Universidad de Granada

Antecedentes

Desde 2018, en el marco de las actividades formativas del Programa de Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Granada dirigido por Ricardo Marín Viadel, los autores de este proyecto editorial han venido coordinando el seminario “Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación”. Este espacio formativo destinado a los doctorandos del programa en particular —y a cualquier oyente interesado— está enfocado a la investigación artística sobre la enseñanza de la arquitectura, de la ciudad y del territorio y a la indagación sobre los espacios educativos contemporáneos. En el mismo se presentan además procesos innovadores de enseñanza y procesos de creación artística que reflexionan sobre la comprensión del espacio urbano y arquitectónico y la manera de apropiárselo desde un acercamiento visual.

En las seis primeras ediciones, desarrolladas desde 2018 hasta 2023, se han reunido un total de veintidós relevantes profesionales, docentes e investigadores del panorama nacional, entre los que cabe reseñar en este primer momento la presencia de Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), José María Mesías Lema (Universidade da Coruña), Fermín Blanco (Fundador y director de la Plataforma Educativa Sistema Lupo), Inmaculada González Falcón (Universidad de Huelva), Jorge Yeregui (Universidad de Málaga) y Javier López Rivera (Universidad de Sevilla); y Jorge Raedó como representante del ámbito internacional.

Tras estas seis ediciones, hemos constatado que estos espacios disciplinares ofrecen intermedios de interés para la indagación educativa y que, con estos encuentros en Granada, los debates han permitido formular nuevas preguntas de interés común y se han generado y fortalecido vínculos entre los distintos participantes, aumentado la comunicación y las relaciones académicas entre ellos. Hemos considerado necesario formalizar dichos lazos y compartir las reflexiones hasta ahora realizadas a través de un monográfico que reúna las aportaciones de estos veintidós ponentes. En ningún caso se

pretende aportar un compendio de las ponencias que han tenido lugar en los sucesivos seminarios. Más bien, y gracias a la vinculación académica establecida entre los participantes, el proyecto persigue una creación nueva: una monografía que sirva como referencia actualizada a los procesos de creación emergentes y a las investigaciones iniciadas en estos últimos años, revisando un conjunto de temáticas con características tangentes entre sí desde una perspectiva unificadora.

Proyecto

El proyecto editorial *Artes, Arquitecturas, Territorios en la Educación* pretende por tanto reunir en un único monográfico investigaciones y experiencias educativas y/o artísticas que abordan temáticas relacionadas con las artes, la arquitectura, la ciudad y la educación, demostrando las posibilidades múltiples de combinaciones y conexiones entre estos ámbitos de conocimiento.

El proyecto se estructura alrededor de cinco bloques temáticos que entrelazan las temáticas indagadas desde distintos puntos de vista. Uniendo una acción (verbo) con un concepto (sustantivo) se pretende establecer conexiones activas entre las nociones estudiadas:

El primer bloque, titulado *Proyectar la educación*, aúna la proyección arquitectónica con la transformación de la educación a través de la reflexión teórica y la práctica para demostrar que uno no puede desvincularse del otro. El espacio educativo es sin duda un lugar cambiante que debería evolucionar al ritmo de la enseñanza, y sin embargo parece estar construido de piezas inamovibles: resulta difícil convertir el aula rectangular, el pasillo alargado y el patio de recreo en un espacio de intercambio educativo relacionado con la enseñanza actual.

En este bloque Santiago Atrio, de la Universidad Complutense de Madrid, presenta en su capítulo **“Transformación histórica del espacio educativo e interrogantes actuales”** una mirada reflexiva sobre la evolución de los espacios educativos y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje que permite abarcar de manera



Figura 1. Molinet Medina, X. (2025). *Artes, Arquitecturas y Territorios en la educación: espacios disciplinares*. Fotografía independiente.



Figura 2. Fernández Morillas, A. (2025). *Artes, Arquitecturas y Territorios en la educación: espacios disciplinares*. Mapa conceptual.

general el tema de la creación arquitectónica de los espacios educativos y destacar los grandes avances históricos en materia de educación y espacios. Le sigue Clara Eslava, profesora de la Universidad Antonio de Nebrija, que analiza proyectos desde una mirada metodológica y gráfica sobre cómo enfocar el difícil reto de unir espacio y educación a través de proyectos llevado por el estudio *Eslava y Tejada Arquitectos* que reconfiguran el espacio educativo a partir de organigramas que consiguen aunar la función docente con la forma arquitectónica de manera flexible mediante una **“Escuela de configuraciones múltiples”**. Fermín Blanco, fundador y director de la Plataforma Educativa Sistema Lupo, en el capítulo siguiente **“La transformación del espacio educativo. Teoría y práctica. Ética, estética y política”** detalla la realidad de la concepción arquitectónica en el ámbito educativo mediante la cooperación entre docentes, alumnos y profesionales de la arquitectura demostrando que pequeño proyectos colaborativos pueden transformar de manera radical aulas o patio de recreo. Por último, Ana Mombiedro (arquitecta especialista en neuroarquitectura) y Sara San Gregorio (mediadora-investigadora en Medialab-Prado) exploran las aportaciones recientes de la neuroarquitectura sobre los efectos sensoriales de la arquitectura a través del juego educativo y la transformación inherente de su espacio en el capítulo **“Jugar el espacio: la investigación-acción en la arquitectura para el aprendizaje”**.

El segundo bloque, denominado *Educación en arquitectura*, reivindica desde una gran profundidad conceptual la necesidad de enseñar arquitectura en la infancia y expone varios proyectos derivados de experiencias educativas de creación-reflexión que exploran la arquitectura a partir de diversas propuestas pedagógicas vinculadas con el juego y la experiencia estética. Finalmente, concluye acerca de las aportaciones de la formación de los profesionales de la arquitectura en las metodologías de enseñanza para la infancia y sobre la transferencia de dichos procesos didácticos a la sociedad.

Jorge Raedó Álvarez, experto internacional en di-

vulgación y educación sobre arquitectura e infancia, con su capítulo **“Cazar minotauros. Aprendizaje de la arquitectura en la Infancia”** nos demuestra la necesidad de involucrar los niños y niñas en la construcción arquitectónica y expone las tendencias del panorama actual sobre dicha temática. Carlos Arruti y Anabel Varona, cofundadores del taller-laboratorio de arquitectura Maushaus nos invitan en su capítulo **“El placer de comprender. Experiencias de mediación en el museo”** a descubrir instalaciones y experiencias didácticas sobre la arquitectura llevadas a cabo en el seno de instituciones museísticas que vinculan la arquitectura al juego lúdico y sensible. Virginia Navarro Martínez del colectivo Cuartocreciente nos presenta, en su capítulo **“Educar en el vacío del aula Talleres creativos para una aproximación a la arquitectura”**, desde la mirada de Georges Perec, escenografías desde la que aprehender los espacios de la infancia. Almudena de Benito Alonso, directora de Chiquitectos en su capítulo **“Los años 70: la casa como primera arquitectura para el juego”** no adrenta en el mundo de las primeras construcciones infantiles en el espacio íntimo de la casa a través de innovadores mobiliarios infantiles concebidos para impulsar el imaginario. Por último, Sabine Thuilier nos comparte las experiencias llevadas a cabo en la Escuela de Arquitectura de Clermont-Ferrand (Francia) y desde el colectivo Pixel13 sobre la didáctica de la arquitectura. En **“Sensibilización: experiencias para una didáctica de la arquitectura”** nos presenta distintos enfoques de enseñanza para la formación de los estudiantes de arquitectura en educación e infancia.

En el tercer bloque temático, *Experimentar la ciudad*, se argumenta la necesidad de una educación artística, estética y sensorial en el entorno urbano. Este apartado expone igualmente distintas metodologías de enseñanza y de investigación para llevar a cabo formas de apropiación estética de la ciudad desde las artes visuales. La deriva, la composición visual, la cartografía, la performance y la instalación artística son algunos de

los procesos artístico-educativos que se presentan y que permiten adueñarse del espacio urbano y comprenderlo de manera sensible.

Inmaculada González Falcón, profesora de la Universidad de Huelva, en su capítulo **“Ciudad, infancia y educación. En busca de la oreja verde”** expone la necesidad de integrar la infancia en la vida urbana desde una mirada sensible y reivindicativa para que la ciudad se convierta en un espacio formativo y lúdico.

José María Mesías-Lema de la Universidade da Coruña con su capítulo **“La ciudad y el espacio público como proyecto de transferencia del conocimiento”** plantea el entorno urbano como un espacio afectivo en el cual las acciones pedagógico-artísticas transforman la urbe en un espacio político de compromiso con la ciudadanía. Amparo Alonso-Sanz de la Universitat de València y Elia Torrecilla Patiño de la Universidad Miguel Hernández de Elche nos presentan un proyecto educativo llevado a cuatro manos sobre **“La deriva como metodología educativa para (des)apropiarse de la ciudad”** que hace hincapié en la necesidad de recorrer la ciudad desde una práctica activa de observación y acción para entenderla como un espacio propio de la educación artística. en **“El recorrido urbano como composición visual...”** aprovecha ciertos itinerarios por la ciudad para la creación de composiciones visuales que permiten indagar sobre los procesos educativos y creativos llevados a cabo en el espacio público. Por último, Rafaèle Genet Verney, profesora de la Universidad de Granada, en **“Enseñar la ciudad desde las artes / Enseñar las artes desde la ciudad”** reflexiona sobre las aportaciones de la educación artística a la comprensión y apropiación de la ciudad y a la vez como la ciudad puede contribuir a educar en arte y construir procesos creativos sobre la misma mediante un proyecto educativo que aúna ambas cuestiones.

El cuarto bloque, **Crear territorios**, es quizás el que tiene un carácter más artístico y corresponde a procesos de creación o de difusión artística que reflexionan sobre la contribución de las artes en el análisis, la divulgación,

la transformación y la creación de territorios desde aportaciones editoriales, expositivas o colaborativas sobre el entorno urbano.

El primer capítulo **“Editar arquitectura en la era de las redes sociales”**, a cargo de David Arredondo Garrido, profesor de la Universidad de Granada, demuestra la importancia del objeto editorial en la época digital como espacio para la investigación y la creación fusionando los ámbitos de las artes y la arquitectura. María García Ruiz, artista e investigadora, en **“Arquitecturas de los cuerpos en movimiento. Tentativas de aproximación desde la investigación artística”** nos adentra en el mundo de la performance artística como instrumento de investigación sobre habitar el territorio. **“Las imágenes de los lugares”** de Jorge Yeregui, de la Universidad de Málaga, reflexionan desde la obra artística sobre el territorio y nuestros modos contemporáneos de construirlo. El autor considera la imagen fotográfica como una herramienta de investigación artística que explora el significado de los lugares. Para finalizar este bloque, Alexandre Cubizolles, profesor de la Escuela Superior de Arquitectura de Clermont-Ferrand (Francia) y cofundador del colectivo Pixel13 presenta en **“Experiencias artísticas colaborativas sobre el territorio”** las similitudes y divergencias entre dos proyectos artísticos que cuestionan la ordenación y la creación del territorio.

El quinto bloque, **Construir la mirada**, aborda las estrategias propias de las artes —particularmente de la fotografía— que cumplen funciones de indagación. En él encontramos propuestas de investigación enfocadas a construir nuestra mirada sobre la arquitectura, el patrimonio y los espacios educativos. Se estructura como un recorrido por la relación entre fotografía y arquitectura, desde sus orígenes hasta la concreción de innovadores instrumentos visuales de indagación en el panorama de la investigación actual.

El capítulo **“La fotografía en la construcción y desarrollo de la imagen de la arquitectura”** de Javier López Rivera, profesor de la Universidad de Sevilla, plantea la



Figura 3. Molinet Medina, X. (2025). *Artes, Arquitecturas y Territorios en la educación: conceptos*. Fotografía independiente.

imagen fotográfica como una herramienta para construir el conocimiento en arquitectura y por tanto un elemento esencial de su enseñanza desde una apropiación visual. Antonio Fernández Morillas, investigador y técnico de la Unidad de Extensión Cultural de la Universidad de Granada en **“La mirada como gesto. Fotografía, patrimonio edificado y educación”** reivindica la importancia cultural y la trascendencia educativa que posee la documentación de la arquitectura, ya que sin duda es el mayor medio de difusión del patrimonio arquitectónico. Por otro lado, demandar una amplitud de miras a través del registro visual que nos permita expandir los límites del pensamiento y el conocimiento arquitectónico. Jaime Mena, profesor de la Universidad de Granada, en **“Estrategias fotográficas para investigar visualmente un espacio educativo”** enfoca su mirada hacia los lugares de aprendizaje y analiza las posibilidades artísticas de la imagen para interpretar los procesos educativos desde lo sensible. Finalmente, Xabier Molinet Medina, profesor de la Universidad de Granada, concluye este bloque con el capítulo **“El ojo educado: instrumentos fotográficos de investigación para revelar el entorno urbano”** indagando sobre las posibilidades narrativas de la fotografía urbana para generar conocimiento sobre la ciudad.

Equilibrio texto/imagen

Cabe destacar que la voluntad principal de este proyecto editorial no es solo explorar y vincular la educación, las artes, la arquitectura, y los territorios desde una reflexión teórica textual sino también desde su vertiente visual y artística. En efecto, este monográfico no está constituido simplemente de capítulos escritos, sino que cada uno de ellos enlaza en su discurso teórico la imagen con la palabra, aunando y reforzando el significado de ambos. La lectura se vuelve inferencial por la creación de interacciones entre conceptos. Las imágenes asociadas al texto transcriben una realidad, nutren el imaginario, comunican y crean significados múltiples. Es por ello que la proporción texto-imagen es mucho

más equilibrada que en otras publicaciones ya que se considera que ambos lenguajes aportan significados complementarios para investigar nociones conceptuales profundas que es difícil expresar desde una única perspectiva.

Imágenes de archivo, planos, perspectivas, croquis, ilustraciones, organigramas, mapas, y fotografías conforman los instrumentos visuales vinculados a la docencia, la creación artística o la investigación en estos ámbitos de conocimiento. En este monográfico se estructuran a partir de fotografías independientes, series, pares o fotoensayos para componer el recorrido visual de cada capítulo que guía el lector en su deriva conceptual.

Alcance

Por su faceta multidisciplinar y tangente a varios campos de enseñanza, de investigación y de creación artística, este monográfico pretende enriquecer el mundo académico al aportar reflexiones combinadas sobre los campos de la arquitectura, del urbanismo, de las artes y de la educación. El estudio de las relaciones complejas que aparecen entre estos ámbitos nos ayuda a comprender cómo los lugares influyen en el desarrollo social y cultural de las personas que los habitamos. De la escuela como resultado de la acción constructiva a la ciudad como territorio múltiple, las arquitecturas configuran experiencias sensoriales que estimulan nuestra percepción, marcan nuestra identidad y nuestra memoria, y posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico. A través de la educación artística y la didáctica basada en las artes, estos espacios nos ayudan a fomentar nuestra creatividad, sensibilidad y la capacidad de reflexión. Reconocemos así uno de los retos contemporáneos de la educación: incorporar estos nuevos temas a la práctica docente y explorar sus lugares comunes para reconocer planteamientos de interés que puedan inspirar propuestas didácticas que resulten innovadoras desde nuevas perspectivas integradoras que ayuden a humanizar nuestros espacios habitados.

Para el ámbito académico de la arquitectura, este

monográfico ofrece una visión novedosa sobre la creación de espacios educativos, extensible a la práctica disciplinar para lograr una mejor adecuación del proyecto a prácticas didácticas contemporáneas; sobre la enseñanza en arquitectura desde la infancia, mejorando el conocimiento, valoración y sensibilización sobre la expresión cultural que determina nuestros espacios habitados; y sobre la manera de crear arquitectura desde la práctica artística y de cómo investigar sobre sus temas desde lo visual.

Para el ámbito académico del urbanismo, permite explorar un rico conjunto de instrumentos didácticos y artísticos que interpelan a la ciudad de manera estética, y presenta nuevos métodos de investigación dispuestos para su comprensión y su apropiación. Asimismo, se abren nuevas y fructíferas vías de diálogo visual entre el espacio urbano y las artes basadas en referentes de prestigio, validados en el ámbito internacional. De esta manera y bajo estas perspectivas, la ciudad se convierte en un territorio sugestivo desde el punto de vista intelectual, un meta-artefacto cultural desde el que enseñar y sobre el que aprender, basándonos en las lógicas propias del pensamiento artístico y visual.

Para el ámbito académico de las artes, reflexiona sobre procesos de experimentación plástica, visual y de creación artística que tratan temas vinculados con la arquitectura, la ciudad y el territorio, y aporta nuevas metodologías artísticas de investigación del espacio urbano que interrogan sobre cómo crear ciudad desde las artes. El monográfico refleja múltiples formas de tratar los espacios construidos desde un punto de vista creativo, ofreciendo un compendio multidisciplinar que nos acerca a la complejidad de la práctica artística contemporánea, desdibujando las fronteras definidas entre cada uno de sus ámbitos para enriquecerse de manera libre y continuada.

Por último, con respecto al ámbito académico de la educación, la didáctica se presenta de manera transversal a todos los ámbitos anteriores. Si bien, de modo

específico, el monográfico proporciona metodologías de enseñanza novedosas sobre la arquitectura, la ciudad y las artes, además de reflexionar sobre el espacio urbano como espacio educativo, como un lugar propio de la docencia desde una dimensión estética y didáctica desde el que aprender como un contenido a tratar desde los ámbitos de la educación formal o como un lugar para disfrutar desde lo intelectual en cualquier etapa y momento de nuestra vida. Las arquitecturas, como ejemplo de territorio construido, son el producto de la acción humana, el resultado de los avances técnicos y sociales, reflejan sus logros y también evidencian nuestras miserias. Son los lugares con los que nos sentimos representados como cultura, donde se almacenan nuestros recuerdos y donde volvemos cuando nos queremos sentir “en casa”. Aprender sobre ellas permite alcanzar una forma de habitar nuestro mundo de manera consciente. Este ha de ser uno de los retos a afrontar por la educación. Y, sin duda, ha sido uno de los objetivos buscados a lo largo de todas y cada una de las propuestas presentadas en este libro.

Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación

aspira a convertirse en una puerta abierta hacia nuevos proyectos e investigaciones, incitar a la formulación de preguntas, provocar la generación de nuevos debates en torno a estos intermedios disciplinares. Busca inspirar a profesionales y personas interesadas en la educación y la arquitectura, artistas, gestores y promotores culturales, responsables políticos, a los miembros más jóvenes de la sociedad, a las personas adultas. Quiere que pensemos nuevas formas de cultivar, sentir y significar los espacios construidos, de transformarlos y erigir otros que todavía no somos capaces de imaginar. Nuevos territorios en los que lo experiencial, lo técnico y lo estético, se integren como lugares de desarrollo vital y como canales de relación con el mundo.

BB1

Transformación histórica del espacio educativo
e interrogantes actuales

01 *Santiago Atrio Cerezo*

La escuela de configuraciones múltiples

02 *Clara Eslava Cabanellas*

La transformación del espacio educativo.
Teoría y práctica: ética, estética y política

03 *Fermín González Blanco*

*Jugar el espacio: la investigación-acción en la arquitectura
para el aprendizaje. Una mirada desde la neuropsicología*

04 *Ana Mombiedro
Sara San Gregorio*

| PROYECTAR LA EDUCACIÓN

01

Transformación histórica del espacio educativo e interrogantes actuales

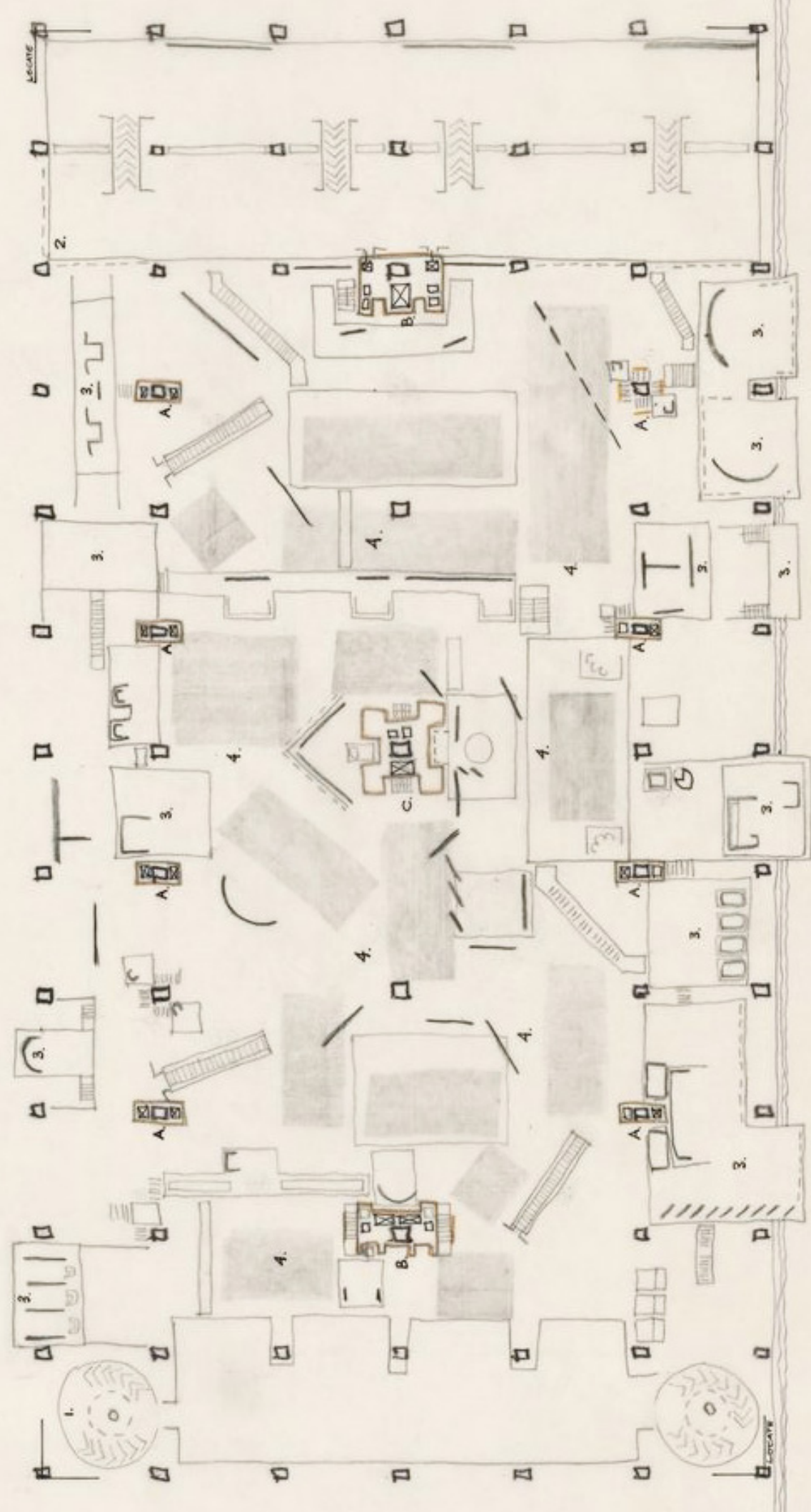
 Santiago Atrio Cerezo

Universidad Autónoma de Madrid

Proyectar la educación

B1

(Página siguiente) Figura 1. Price, C. y Littlewood, J. (1964a). *Fun Palace: diagramatic plan*. Cita visual fragmento como título visual.



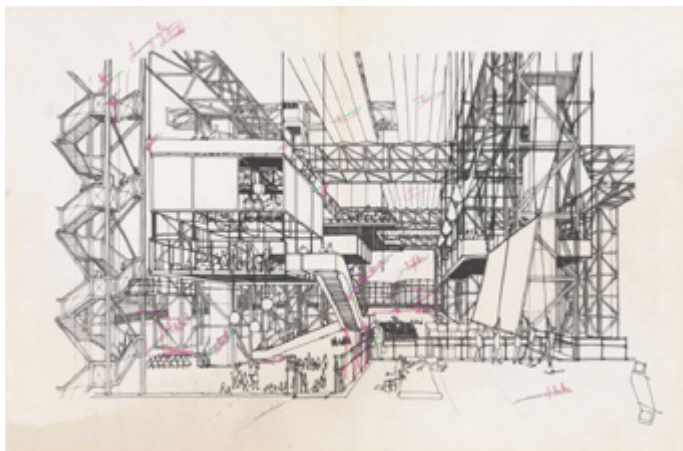


Figura 2. Price, C. y Littlewood, J. (1964b). *Fun Palace: interior design*. Cita visual.

Amos Comenius y su influencia en la actual consideración de los espacios en procesos de enseñanza aprendizaje

Los sistemas educativos que hoy contemplamos han acompañado a las generaciones que nos precedieron desde tiempos inmemoriales. Los espacios educativos no han cambiado sustancialmente a lo largo de la historia. Tanto los sistemas como sus espacios no van a cambiar significativamente en el futuro, pues una institución tan asentada en nuestra sociedad no puede sufrir cambios, al menos cercanos en el tiempo. Veamos cómo esas tres ideas previas no son exactas.

Europa ha padecido enfrentamientos, invasiones, terribles guerras, hambrunas, epidemias y enfermedades que diezmaron su población, pero no consiguieron parar su desarrollo, su evolución. Estas situaciones, lejos de hacer involucionar las metodologías educativas, han hecho que se adaptasen con dificultad, pero con decisión de supervivencia, a los nuevos tiempos, y así, continuar dando servicio a las nuevas necesidades sociales (Atrio Cerezo, 2022). Por estos motivos, mirar cómo ha evolucionado la pedagogía y sus espacios puede contextualizar tanto el momento actual como el futuro (Figura 3). Nuestros sistemas educativos actuales sólo tienen

tres siglos de historia, e igual que han crecido, pueden modificarse desarrollando los espacios dedicados a su uso como materiales educativos y no como meros contenedores de actividades educativas.

Antes del siglo XVIII, la educación había transitado por una vía sólo reservada a las clases dirigentes, educación de príncipes o a la reserva espiritual de religiosos custodios del conocimiento pasado y compiladores del mismo. En la segunda mitad de ese siglo, las ideas de Comenius (1592–1670) son publicadas en su *Didáctica Magna* (1632 [1998]). Su pensamiento innovador es el germen de los sistemas educativos actuales. Entre las ideas del maestro de naciones que hoy vemos normales en nuestros sistemas educativos, y que podemos leer en su obra, destaco las siguientes:

1. La educación debía ser para todo el pueblo, independientemente de su clase social o situación económica. Y así en el capítulo octavo titulado ‘Es preciso formar a la juventud conjuntamente en escuelas’ nos indica que:

(...) aunque no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es mucho mejor que se eduque la juventud reunida, porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás (Comenius, 1632 [1998], p. 21).

2. Se debía agrupar al alumnado en centros educativos rurales y urbanos con un cierto carácter obligatorio, sin distinción de sexos o clase económica. Así, el capítulo noveno se titula explícitamente ‘Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo’ y en el mismo se indica que el desarrollo del trabajo “demostrará cumplidamente que no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas” (Comenius, 1632 [1998], p. 22).

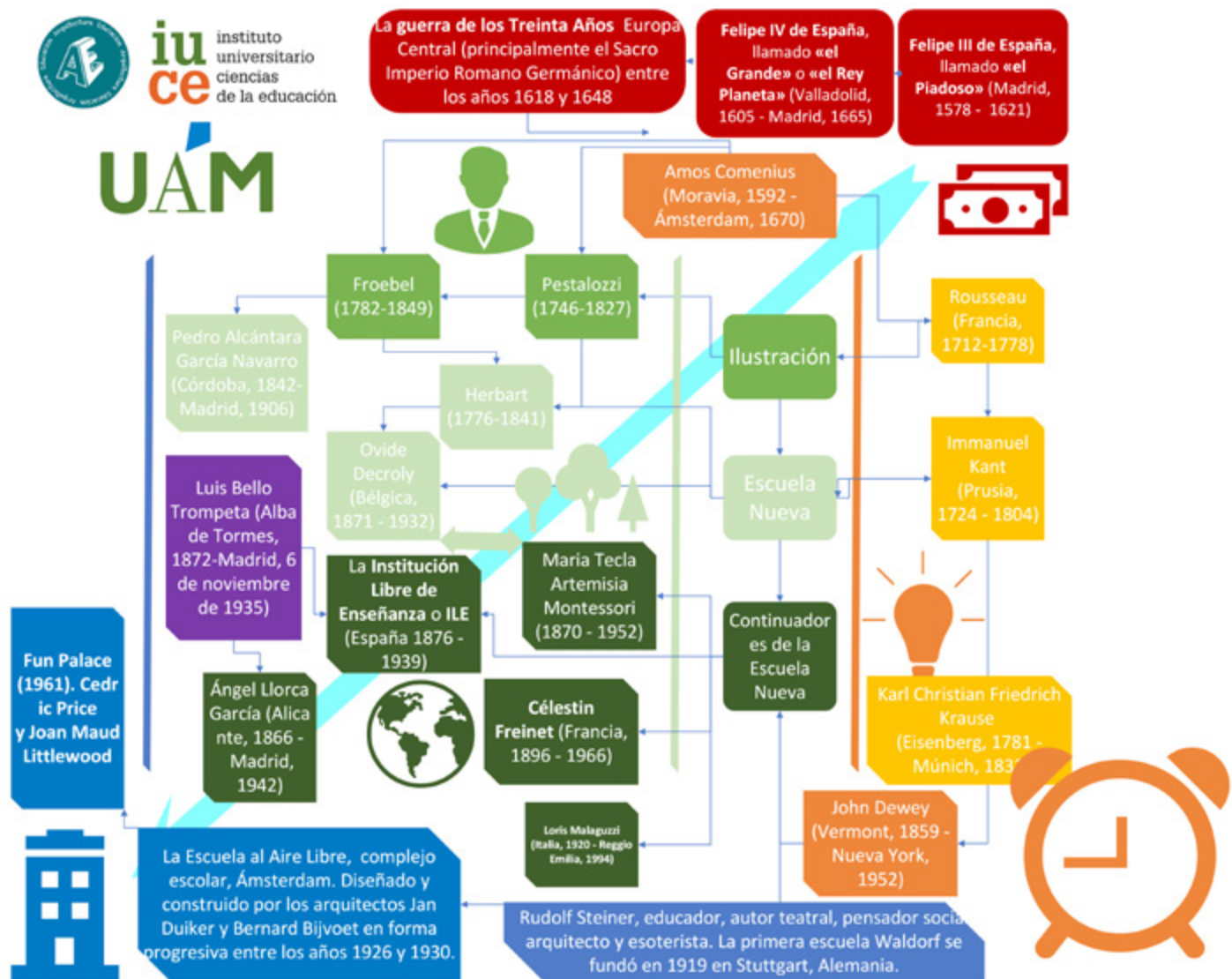


Figura 3. Atrio, S. (s.f.). *Tránsito de la Ilustración a la Escuela Nueva*. Principales pedagogos occidentales que contribuyen a definir los sistemas pedagógicos actuales.

3. Se deben buscar métodos pedagógicos, didácticas específicas para atender adecuadamente al estudiantado. Debemos buscar una metodología que no ahuyente. En palabras del maestro “para educar a la juventud se ha seguido, generalmente, un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios” (Comenius, 1632 [1998], p. 27).
4. Los centros debían contar con dos materiales docentes innovadores: el libro de texto y el espacio educativo. Así en el undécimo punto de su fundamento segundo (Comenius, 1632 [1998], p. 44) el maestro nos dice “que estén de antemano dispuestos los libros y demás instrumentos” (Comenius, 1632 [1998], p. 45) y en su fundamento IX, punto 57, nos indica sobre los mismos que “será, pues, conveniente: (...) Que los libros referidos estén de tal modo preparados que no pueda aprenderse en ellos sino sabiduría, piedad y buenas costumbres” (Comenius, 1632 [1998], p. 49). Entre los referidos “demás instrumentos” destacó los espacios educativos a los que se referirá posteriormente.
5. Afirma que las escuelas no respondían a su finalidad. Así en la segunda parte de su obra, en la *Didáctica Especial* (capítulos 10–14) podemos leer el

capítulo undécimo titulado elocuentemente *Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin*.

6. Para facilitar el aprendizaje, debemos prestar atención a los espacios educativos. Así el capítulo XVII se titula ‘Fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender’. Tras todo lo descrito anteriormente afirma en el segundo fundamento de este capítulo (Comenius, 1632 [1998], p. 51):

La escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. Por dentro será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes; ya sean retratos de varones ilustres; ya mapas corográficos; ya representaciones de la historia; ya cualquier otra clase de emblemas. Al exterior debe tener la escuela, no sólo una gran plaza donde expansionarse y jugar (no hay que prohibírselo a veces a la juventud, como veremos después), sino también un jardín en el que de vez en cuando dejen saciarse a sus ojos con la vista de los árboles, flores y hierbas. Si de esta manera se dispone, es muy posible que vayan a la escuela con no menor contento que con el que suelen ir a las ferias, donde siempre esperan ver y oír algo nuevo.



Figura 4. A4 Architecture + Design (s.f.). *Lab-École, École Pierre-Elliott Trudeau* [proyecto]. Cita visual.



Figura 5. Blanco, F. (2018). *Construye una ciudad mutante*. Instalación de la Escuela de Arquitectura Educativa de la UAM. Cita visual.

Comenius fundamenta el modelo de sistema educativo que hoy en día vivimos y, con él, define los espacios dedicados a dicho fin pedagógico. Los libros de texto que proponía el maestro han evolucionado, pero no así o al menos en la misma medida otro de los materiales educativos a los que hacía mención: los espacios educativos. Para pensar en el futuro de los espacios educativos, debemos tener en cuenta a todas las personas presentes en nuestra sociedad. No podemos olvidarnos de la infancia y sus derechos (Figura 4).

Implicaciones en el diseño de los espacios educativos. Rousseau y Kant. Pestalozzi y Froebel

Immanuel Kant fue el heredero de la filosofía de Rousseau al que estudia a partir de 1760 junto con las obras de Hume, Locke, Descartes, Leibnitz y Newton (Kant, 1983, p. II). En palabras de Fernández Enguita (en Kant, 1983, p. 7): “está fuera de duda que Kant no fue un pedagogo, y, sin embargo, su influencia en la pedagogía ha sido inmensa”. Un siglo después de Comenius, Kant continuaba manifestando una solicitud a los poderes públicos, esta vez desde Dessau en 1776:

Es vano, empero, esperar este mejoramiento del género humano de una reforma paulatina de la escuela. Estas tienen que transformarse de raíz, si se quiere que de ellas salga algo bueno, ya que están viciadas desde su constitución original y los mismos profesores han de recibir una nueva formación (Kant, 1983, p. 98).

El *Philanthropinum* (Escuela de Filantropía) de Dessau fue el modelo educativo y de espacio que elogió. Se había fundado en 1774 por los reformadores alemanes Johann Bernhard Basedow (1724-1790) y Christian Heinrich Wolke (1741-1825). Basedow se había formado con las ideas sobre las propuestas didácticas de las primeras etapas de la educación por el filósofo y médico inglés John Locke (1632-1704) al que se conoce como padre del liberalismo y el ya referenciado Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). En 2024 se celebra el 250 aniversario de su construcción. No podemos juzgar los métodos pedagógicos desde nuestro momento actual, pero su imagen hace hincapié en la didáctica, siendo el espacio un elemento donde disponer el material educativo necesario (Figura 5). A esta instalación pedagógica Kant



Figura 6. Philanthropinum Dessau (1999). Cover page. Cita visual.



Figura 7. Anónimo (1932). Escuela Montessori, Barcelona. Cita visual.

se refiere como: “el Instituto de Educación de Dessau (*Philanthropin*), mostrándole como el único que lleva en sí tales distintivos de perfección” (Kant, 1983, p. 99).

Sin estos mimbres no pueden entenderse el resto de figuras que aparecerán en la historia de la educación y su influencia en la reivindicación del espacio como material educativo: Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1849). Como afirma Fernández Enguita (en Kant, 1983, p. 8):

Uno de los mejores ejemplos que pueda hallarse de «kantiano sin saberlo», de kantiano espontáneo, es el de Pestalozzi, que con *Leonardo y Gertrudis, Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, Mis investigaciones: sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del género humano*, y con sus escuelas de Bugdorf e Yverdon, marcó el futuro de la educación y la pedagogía alemanas.

Esta opinión de Enguita no se contradice con la de Luzuriaga cuando afirma que “los principios pedagógicos de Pestalozzi no pudieron extenderse hasta los principios del siglo XIX” (D.P.P. y Luzuriaga, 1992, p. 137). Este autor indica que “los ensayos de Neuhoﬀ y de Stanz, no tuvieron gran influencia fuera de allí” (D.P.P. y Luzuriaga, 1992, p. 137). Y a Pestalozzi le sigue Froebel sintetizando su ideario en tres obras: *La educación del hombre*, aparecida en 1826; *Plan de vida*, aparecida en 1837, y *Cantos de la madre*, de 1844 (Vilches y Cozzi, 1966, pág. 69). Froebel es la gran referencia en el uso del espacio como material educativo pues:

Froebel ideó un material pedagógico para que los niños se ejercitaran sensorialmente. Dicho material fue confeccionado siguiendo el pensamiento teórico de su autor y se basa fundamentalmente en el concepto de que todos los sentidos se redu-

Momentos de desarrollo de la Escuela Nueva

	Primer momento	Segundo Momento		Tercer momento
	Antecedentes de la Escuela Nueva (siglo XVIII)	Escuela Nueva o activa (siglos XIX y comienzos del XX) Kant (1724-1804)		Los continuadores de la Escuela Nueva (siglos XX y XXI)
Representantes	Pedagogos clásicos Rousseau (1712-1778) Pestalozzi (1746-1827)	Pedagogos activos experimentales Bynet Lay Herbart (1776-1841) Buysé Decroly (1871-1932) Claparede	Pedagogos activos experienciales James (1842-1910) Dewey (1859-1952) Ferriere (1879-1960) Kerschesteiner Tagore Montessori (1870-1952)	Piaget (1896-1975) Wallon Freinet (1896-1966) Matthew Lipman
Teoría del conocimiento	Conocerse es representarse	Conocer es investigar, interrogar, formular hipótesis	Además de investigar, comprender, experimentar en la vivencia	Hay una correlación entre el sujeto y objeto (Husserl)

Tabla 1. Cubillos Bernal, J. S. (2007). *Momentos de desarrollo de la Escuela Nueva*.

cen a uno fundamental que es el tacto...

Antes de comenzar el análisis de los dones debemos distinguirlos claramente de las llamadas ocupaciones de Froebel. Los dones procuran actividad al niño mediante el juego, y las ocupaciones se asemejan más ya a una tarea, pues en ellas los niños manejan ciertas "materias primas" que son transformadas en el curso del proceso (Vilches y Cozzi, 1966, p. 84).

Los dones son once, siendo reconocidos los siete primeros como creados por Froebel y los últimos se desarrollaron tras su muerte por sus seguidores (Vilches y Cozzi, 1966, p. 85).

La Escuela Nueva

Julio Santiago Cubillos Bernal (2007) describe tres momentos de este importante movimiento pedagógico en el que se integra la denominada Escuela Nueva (Tabla 1). El primer momento sitúa a los antecesores, con representantes como los citados Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. El segundo momento lo inaugura Kant y conociéndose como escuela activa por la relevancia que imprime este autor a investigar, formular hipótesis y experimentar el mundo. En este segundo momento, según la Tabla 1, se distinguen dos tendencias en función de la forma de

entender el papel del maestro: una centrada en la construcción de la clase como un laboratorio de experiencias científicas y otro, no excluyente, que imprime mayor importancia al entorno cultural y social de los educandos.

Del segundo momento destaca la figura de Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), que recupera enseñanzas de aquellos que la precedieron (Pla-Molins, Cano-García y Lorenzo-Ramírez, 2007). Incorpora la investigación propuesta por Kant; de Rousseau el sentido de ocupación individual en provecho del espíritu; de Herbart adopta la idea de que el niño se autoeduca a través de la manipulación y la experimentación con materiales educativos como los que comenzó a diseñar Froebel; de Pestalozzi recoge la noción de educación a través de los sentidos y del mismo Froebel la idea de que la Educación debe adaptarse a la naturaleza del niño manteniendo su libertad (Figura 6). Como afirman Hernández-Sampelayo Matos y San Juan Fernández (2019, p. 57):

Adopta también su filosofía positiva de amor a los niños y de trabajo a través del juego, que facilita la evolución psicológica así como la transformación de los instintos e impulsos en hábitos, pues el progreso ha de venir de la acción voluntaria.

Figuras críticas relevantes como Luis Bello Trompeta (1872–1935), que como periodista y pedagogo español

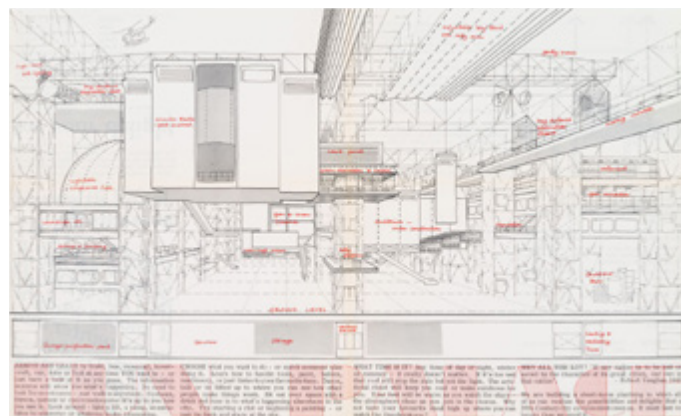
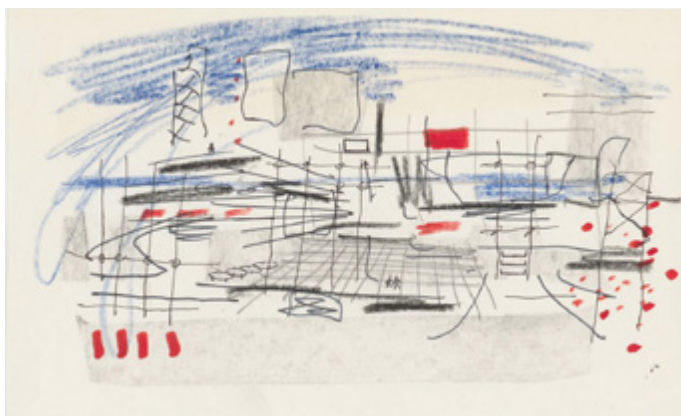


Figura 8. Price, C. y Littlewood, J. (1964c). *Fund-raising brochure for Fun Palace*. Par de citas visuales.

denunció el estado de las construcciones escolares de la época (Romañá, 2004), conviven con otras asociadas al nombre de Don Francisco Giner de los Ríos (Laporta, 1988) y la experiencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la pedagogía anarquista de Ferrer Guardia o el trabajo de maestras como Rosa Sensat i Vila en Barcelona o Ángel Llorca en Madrid. Para Giner de los Ríos, la escuela ha de centrarse en el campo escolar.

Ahora bien: parte integrante y esencial de ese terreno, o en otros términos, del campo escolar, es el solar propiamente dicho: la porción destinada al edificio de la escuela, cuyo objeto –nunca se repetirá demasiado– no es, como suele entenderse, servir de local para todas las lecciones, sino para aquellas tan sólo que, por su índole, o por las circunstancias especiales del momento, deban darse en salas cerradas. (...) El campo escolar se define como la sala de trabajo por excelencia de la escuela. Una escuela al aire libre que tiene como complemento la sala cubierta de la clase tradicional (Laporta, 1988, p. 215-216).

Un laboratorio (Figura 7), tal y como lo definía Giner de los Ríos según lo recoge Laporta (1988, p. 222): “el ideal es aproximarse cuanto quepa al sistema de tener las clases al aire libre. Para eso, la escuela debe siempre constar, no sólo de la clase, sino de un campo de juego y de las dependencias necesarias”. En el ámbito internacional se reconoce a John Dewey como el promotor de la Escuela Nueva y de la Escuela Activa. Según Lorenzo Luzuriaga (1962) los trabajos de pedagogos contemporáneos como Georg Kerschensteiner y la escuela del trabajo, Édouard Claparède y la pedagogía funcional, Roger Cousinet y el trabajo colectivo libre, Adolphe Ferrière y la escuela activa, Ovide Decroly y los centros de interés, William Heard Kilpatrick y el método de proyectos, etc., “han sido sensiblemente influenciados por la concepción y la actuación educativas del pedagogo norteamericano” (Cubillos Bernal, 2007, p. 222).

Hemos dejado fuera muchas miradas. La idea del espacio como tercer educador de Loris Malaguzzi se convierte en una nueva mirada, en una de las cien miradas a las que se refería con los cien lenguajes de la infancia. Para cerrar este capítulo les dejo un modelo inspirador para el futuro de los espacios educativos. Es la propuesta de 1961 de Joan Littlewood y Cedric Price (Atrio Cerezo, 2022).

Los espacios educativos deben ser laboratorios vivos en los que la arquitectura no comprometa futuros desarrollos pedagógicos en dichos espacios. Lugares, no espacios. Sitios que las personas que los habitan los consideren propios y sobre los que puedan tomar decisiones que favorezcan su proceso de aprendizaje e incorporación a una sociedad democrática como la que inspiró Janusz Korczak (Atrio Cerezo, 2022).

En la lengua polaca disponemos de dos términos para expresar el concepto de «libertad»: swoboda (independencia) y wolnosc (autonomía). Swoboda, creo yo, indica una relación posesiva: dispongo de mi persona. En la palabra wolnosc, sin embargo, aparece el término Wola (voluntad). Se trata, por tanto, de un acto producido por el impulso volitivo. La habitación infantil con sus muebles simétricamente dispuestos, con sus instrumentos urbanamente blanqueados, no es ni el lugar en donde puede manifestarse la swoboda ni el taller en el que la voluntad activa del niño encuentre el medio para su realización. (Korczak, 1976, p. 24)

Vivimos una época de cambios en los que la voluntad de la infancia y la adolescencia debe tenerse en consideración junto con la del resto de componentes de la comunidad educativa para la definición de los espacios educativos, no de forma declarativa sino con un compromiso real.

Referencias

- A4 Architecture + Design (s.f.). *Lab-École. École Pierre-Elliott Trudeau* [proyecto]. <https://bit.ly/4h9sZNI>
- Anónimo. (1932). Escuela Montessori, Barcelona. En J. Torres (2019). *Sobre María Montessori (1870-1952) y las Escuelas Montessori*. Jurjo Torres. <https://bit.ly/3YvmNZc>
- Atrio Cerezo, S. (2022). *Espacio Educativo. Material didáctico y catalizador del cambio educativo*. Aula Magna (McGraw Hill).
- Blanco, F. (2018). Construye una ciudad mutante. *EAE en el #Imperdible_03: Ciudad & Innovación de la COTEC*. Arquitectura Educativa UAM. <https://bit.ly/3A6aMzS>
- Comenius, J. A. (1998). *FPschool, octava edición 1633-1638*. Editorial Porrúa.
- Cubillos Bernal, J. S. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- D.P.P, y Luzuriaga, L. (1992). *Pestalozzi: Vida y obras*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Hernández-Sampelayo Matos, M., y San Juan Fernández, M. (2019). *Teoría de los sistemas educativos mundiales. Algunos autores y países más significativos*. Bubok Publishing.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Akal bolsillo [Mariano Fernández Enguita ed.; L. Luzuriaga y J. L. Pascual, trad.].
- Korczak, J. (1919 [1976]). *Cómo hay que amar a un niño*. Sociedad de Educación de Atenas [J. Leita trad.].
- Laporta, F. J. (1988). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Santillana, Aula XXI [E. Martínez Rodríguez, ed.].
- Philanthropinum Dessau (1999). *Philanthropinum Dessau: Mikrofiche Edition von Nachlass und Drucken. Mit einem Katalog auf CD-ROM*. Harald Fischer Verlag
- Pla-Molins, M.; Cano-García, E. y Lorenzo-Ramírez, N. (2007). María Montessori: el método de la pedagogía científica. En J. Trilla (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Graó.
- Price, C. y Littlewood, J. (1964a). *Fun Palace: diagrammatic plan*. Collection Centre Canadien d'Architecture/Canadian Centre for Architecture. <https://www.cca.qc.ca/en/search/details/collection/object/309747>
- Price, C. y Littlewood, J. (1964b). *Fun Palace: interior design*. Collection Centre Canadien d'Architecture/Canadian Centre for Architecture. <https://www.cca.qc.ca/en/search/details/collection/object/378817>
- Price, C. y Littlewood, J. (1964c). *Fund-raising brochure for Fun Palace* [proyecto de arquitectura]. Canadian Centre for Architecture. <https://bit.ly/3Nwcj5j>
- Romañá, T. (2004). *Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones*. Revista Española de Pedagogía, pp. 199-220. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol62/iss228/5/>
- Vilches, G., y Cozzi, V. (1966). *La Educación en Pestalozzi y Froebel*. Editorial Huemul.

Cómo citar

- Atrio-Cerezo, S. (2026). Transformación histórica del espacio educativo e interrogantes actuales. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 22–31). Editorial Universidad de Granada.

02

La escuela de configuraciones múltiples

 Clara Eslava Cabanellas

Universidad Europea de Madrid | Universidad Antonio de Nebrija

Proyectar la educación

B1

(Página siguiente) Figura 1. Eslava, C. (2025).
Pétalos caídos. Fotografía independiente como
título visual.



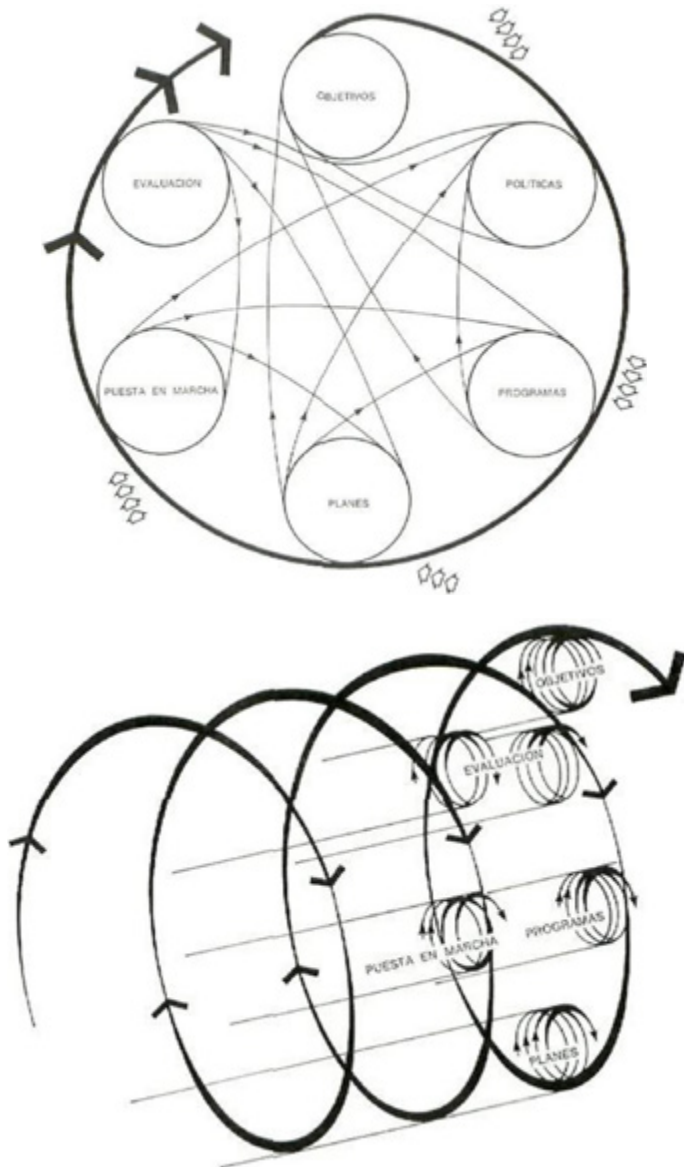


Figura 2. Pearson, E. (1978). *Diagramas de los procesos de programación y concepción como un proceso iterativo continuo, sucesivo, orientado al cambio*. Cita visual.

La configuración viva de la escuela

¿Cuántas escuelas habrá con patios asfaltados y paredes de malla metálica donde haya habido una revolución espontánea de los estudiantes para arrancarlo todo y sacar a relucir un entorno humano en vez de una prisión? (Nicholson, 1971, p. X).

Reconfigurar la escuela como un puzzle implica la descomposición y recomposición del sistema escolar en respuesta a un proyecto educativo vivo y cambiante, implica reconocer que incluye elementos de distinto calado, pues las piezas que lo integran no son sólo elementos físicos como los espacios, sino que también son los tiempos, las actividades o los grupos docentes.

Su recomposición reflexiva, una y otra vez, se basa en la búsqueda de nuevas relaciones que se pueden establecer entre las piezas, en detectar sus posibilidades y explorar sus dinámicas de cambio. Nos resulta inevitable aquí la referencia a Simon Nicholson (1934-1999), autor de la *Teoría de las piezas sueltas*, arquitecto nacido en Londres en los años 30, hijo de los artistas Ben Nicholson y Barbara Hepworth, que defiende cómo una de las bases fundamentales de la creatividad es la descomposición y recomposición de conjuntos creados a partir de piezas sueltas. Aplicado al juego de la arquitectura para la educación, el reto es recrear un escenario clave para las niñas y los niños, la escuela, recuperando el sentido significativo y de pertenencia frente a imposición del control. Nicholson (1971, p. X) nos invita a reimaginar la escuela mediante la participación creativa, básica para restablecer los vínculos y cuidados de la infancia:

No hace falta tener mucha imaginación para darse cuenta de que la mayoría de lugares que no funcionan (...) porque no reúnen las cualidades de las "piezas sueltas". En vez de eso son lugares limpios, estáticos donde es imposible jugar con nada. Lo que ha ocurrido es que unos adultos (...) han tenido toda la diversión jugando con sus propios materiales, conceptos y alternativas, y

luego los constructores se lo han pasado genial construyendo los espacios con materiales reales; y así sucesivamente han ido robando toda la creatividad y diversión.

Nicholson invita a jugar con un mundo de piezas sueltas, perdidas, reencontradas y reunidas creativamente, que entronca directamente con formas espontáneas de juego infantil, en conexión con el Cesto de los Tesoros y el juego heurístico de Elinor Goldschmied (2005). Su propuesta creativa ha sido ampliamente vinculada a esta línea pedagógica, pero el arquitecto establece una conexión directa y rotunda con el problema a mayor escala, la de la propia escuela como institución en su dimensión humana y construida desde lógicas que no dejan margen a la creatividad, pues la dotación se ofrece a los destinatarios como una pieza única donde el juego está concluido.

La escuela que conocemos, constitutiva del sistema educativo, es la escuela que obedece el mandato, que sigue el programa, pero: ¿quién diseñó y anotó el programa? ¿Quién imprimió el mandato? ¿Quién definió los tiempos y espacios? Dudamos, ante un sistema fundamental, un sistema que funciona, aparentemente acabado y claramente definido. No vamos a reinventar la escuela... ¿O quizás sí? Trataremos en estas páginas de avanzar en este propósito, comprendiendo la escuela como construcción de identidad colectiva y buscando contribuir éticamente a la estética cotidiana del hábitat de la infancia (Figura 1).

La escuela de opciones múltiples

Resulta sorprendente la vigencia de los planteamientos del pedagogo francés Jean Ader (1977) en *La escuela de opciones múltiples y sus incidencias sobre las construcciones escolares*, donde trata en profundidad sobre la relación entre arquitectura y pedagogía. Para Ader resulta fundamental la interacción entre la infraestructura física, la organización escolar y los métodos pedagógicos. Como señalábamos en estudios anteriores (Eslava,

2021) el autor “redefine la escuela como un sistema en su conjunto, implicando la concepción de los espacios desde el currículum en una reflexión sobre las posibles traducciones arquitectónicas de la concepción pedagógica.” Desde su perspectiva de cambio, para el logro de una transformación profunda e integral, el autor plantea la noción de opción como posibilidad de elección de disciplinas, dominios y actividades educativas basadas en intereses de los estudiantes. Es decir, la escuela de opciones múltiples sitúa en el centro una acción educativa que redefine de forma constante sus objetivos, contenidos y métodos de enseñanza. Las “opciones múltiples” se despliegan formulándose una organización cambiante y viva de la estructura escolar: grupos, espacios y tiempos se conforman dinámicos, en coherencia.

A la obra de Ader, publicada por el Ministerio de Educación en 1977, le sigue *Las construcciones escolares y la innovación en la enseñanza* (1978), del educador estadounidense Eric Pearson, quien hace referencia a las aportaciones de Ader, plasmando gráficamente su concepción de la iteración entre pedagogía y arquitectura (Figura 2) (Pearson, 1978, pp. 38-39):

En esta espiral, la evaluación tiene lugar después de un cierto lapsus de tiempo y los proyectos ulteriores se benefician de ello. Así se ve refutada la idea de que un programa es una especie de concepto o modelo pedagógico que se elabora en un primer momento y que la concepción es su traducción, en forma de planos, realizada en una fase posterior. En la realidad no se trata de fases distintas, sino de procesos y acontecimientos constantemente imbricados durante toda la duración de la toma de decisiones.

Se plantea la superación del programa preestablecido y estático que subyace en el funcionamiento de las dotaciones escolares, un reto de una vigencia extraordinaria que requiere un abordaje dialogado: “se ve claramente que un programa es mucho más que una lista de loca-

les, una lista de especificaciones o un simple enunciado de necesidades del usuario. (...) Esta tarea no puede ser acometida más que a través de una serie entrelazada de consultas y confrontaciones” (Pearson, 1978, p. 25).

La programación se comprende por tanto como un proceso vivo, continuo, enfocado a futuro, desde la perspectiva de la diversidad de usuarios y del cambio como eje vital del sistema, con términos claves como la adaptabilidad y flexibilidad del edificio escolar, sirviendo al bienestar de sus habitantes y al desarrollo de la actividad educativa que alberga. Como recogíamos en estudios previos (Eslava, Iruretagoiena, y Errasti, 2024, p. 48), el proceso de co-creación de la escuela de opciones múltiples implica estructuras de diálogo entre las distintas organizaciones y agentes vinculados, considerando la infraestructura escolar como un escenario comunitario que requiere un nuevo abordaje: “una escuela de opciones múltiples es una realidad compleja que no puede representarse como la simple proyección de un modelo. (...) Los principios que la inspiran entran en conflicto y debe ser considerada como un juego de tensiones pedagógicas” (Ader, 1977, p. 28). Resulta clave asumir que el proceso no es deductivo y su solución final no es única, que implica decisiones en la implementación de modelos y principios en proyectos y contextos concretos, aceptando la existencia de conflictos entre prioridades.

Podemos concluir que la dimensión contextual de la escuela pone en cuestión la noción misma de modelo, operando en su lugar en base a enfoques y horizontes, que se definen siempre en proceso, sin cristalizar en una forma única. El trabajo de proyectar la arquitectura consiste muchas veces en ejercitar esta habilidad, dando respuesta a principios y horizontes claros en contextos cambiantes, con soluciones no prefijadas.

Herramientas gráficas para el diálogo

Volviendo a “la escuela de opciones múltiples” que postulaba Jean Ader, en un periodo en que la comunidad educativa se planteaba movimientos de renovación

pedagógica, la arquitectura educativa planteaba correlativamente nuevas construcciones capaces de acoger espacios flexibles, permitiendo el cambio de uso de los espacios para su reprogramación en el tiempo. Así, el pensamiento pedagógico y el arquitectónico evolucionaban con planteamientos similares, que reconocían la versatilidad, la adaptabilidad y la indeterminación del programa de usos. No obstante, ¿Cómo podemos proyectar teniendo en cuenta la vida del edificio a lo largo del tiempo? ¿Cómo concebir una escuela jugable, abierta al juego, inacabada, una escuela de piezas sueltas?

Cartogramas, diagramas, organigramas, sociogramas, flujogramas, cronogramas

Si ampliamos el campo de observación, aparece la dimensión territorial de la escuela, cuyo estudio puede ser abordado desde distintas disciplinas y mediante técnicas diversas. Mencionaremos sólo superficialmente la construcción de mapas de información, datos vinculados geográficamente, que cuentan con su reflejo gráfico en cartogramas, mapas que muestran datos cuantitativos situados en sus respectivas áreas, distorsionados deformando el tamaño del área en función del dato, manteniendo las relaciones topológicas de posición, orientación y contigüidad. El empleo del cartograma gestiona gran cantidad de información revelando de forma sintética y visual realidades contextuales sociales, económicas, culturales; permite el volcado de datos cuantitativos facilitando una visualización global y comparada de información procesada en base a determinados filtros o preguntas que formulamos sobre el soporte cartográfico. Se trata de un instrumento de gran interés para comprender la escuela y la red escolar —el sistema educativo— situado en mapas temáticos diversos y a distintas escalas de aproximación.

Pero, para comprender la realidad de la escuela, resulta esencial situarla en un mapa de datos tanto como recoger las experiencias vivas y su relato, conectando la pedagogía y su territorio a través de la cartografía social,

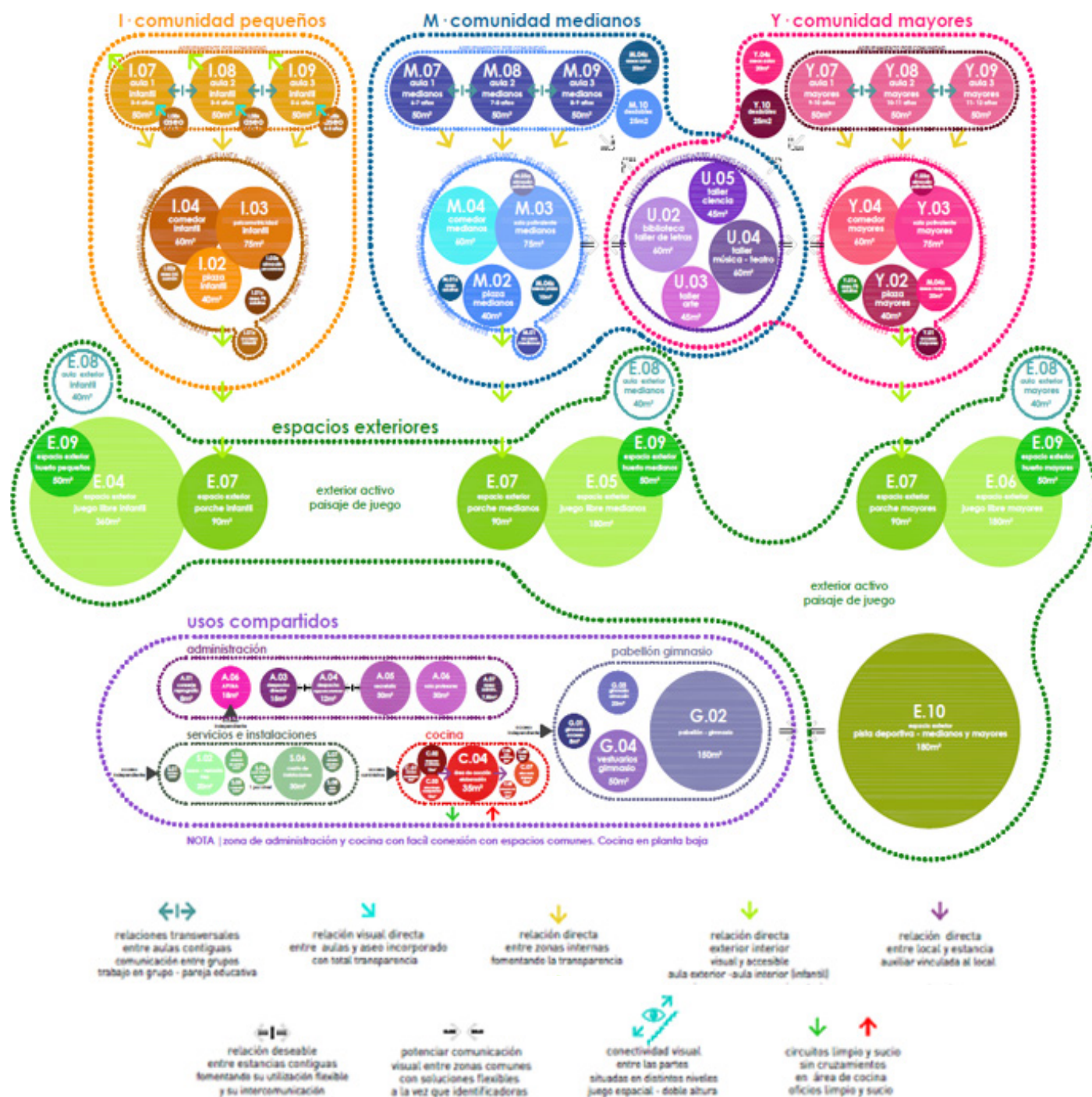


Figura 3. Eslava y Tejada Arquitectos (2025). Diagrama de trabajo sobre las relaciones entre los distintos espacios de una escuela de una línea una herramienta de trabajo analítica y propositiva, donde se muestra la escuela concebida por comunidades de pequeños, medianos y mayores. Soñar y pensar nuevamente la escuela implica hacer posibles otras relaciones estructurales, tomándola como un conjunto de piezas sueltas que se descomponen y recomponen ofreciendo opciones múltiples. Infografía.

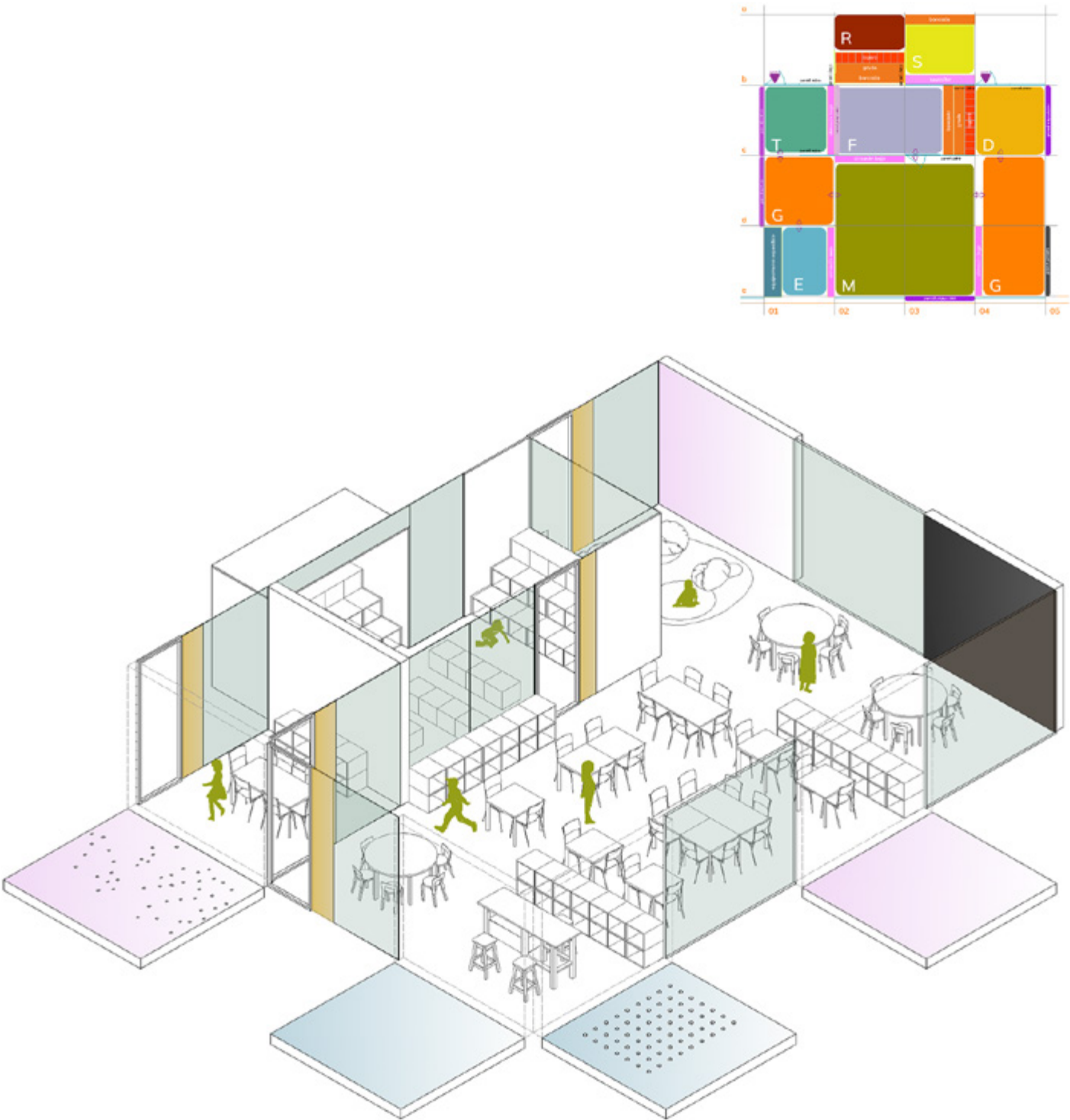


Figura 4. Eslava y Tejada Arquitectos (2025). *Vista de la reconfiguración de las aulas de la Opción A precedentes.* Infografía.
*Amplían las posibilidades del espacio, no se basa en la repetición de unidades iguales sino en la variedad de opciones.

una disciplina que hace posible una renovada producción conceptual sobre el espacio y el tiempo, donde “la experiencia, la multiplicidad de experiencias constituyen la objetividad de la vida social” (Herrera y Flores, 2022, p. XIII). Cartografiar la vida social nos acerca a comprender la escuela más allá de los límites del recinto, inserta en su tiempo y espacio como lugar de vida, haciendo visibles los relatos locales, las micronarrativas de la historia, a través de mapas que revelan “los distintos tipos de espacio social que convergen, divergen o se yuxtaponen en un mismo lugar” (Herrera y Flores, 2022, p. XI). Se trata, en definitiva, de pensar la práctica pedagógica en su dimensión de espacio social, inacabado, en construcción, como un “espacio-tiempo finito, acotado, localizado, que se descompone y recompone permanentemente” (Herrera y Flores, 2022, p. XV), sirviéndonos de la cartografía como una forma de representación de la práctica pedagógica que localiza el conocimiento y la acción donde emergen y en los términos en que emergen.

Cuando miramos dentro del recinto escolar, nos encontramos ante una estructura cristalizada, una pieza única y acabada. Para introducirnos en ella resulta especialmente pertinente el diagrama de relaciones como “instrumento operativo de gran potencial analítico, comunicativo y proyectual” (Eslava, Iruretagoiena y Errasti, 2024, p. 47) que favorece la participación del usuario y el diálogo desde disciplinas diversas. El diagrama opera como un lenguaje común para distintos actores que dialogan a través de un instrumento de pensamiento que resulta óptimo en etapas de trabajo iniciales, para analizar e interpretar y en etapas de posteriores, para proyectar e intervenir transformando colectivamente la realidad estudiada.

Sin embargo, frente a su adopción como herramienta operativa capaz de facilitar la comunicación entre actores diversos, el empleo del diagrama deviene en las décadas posteriores un objeto en sí, el diagrama incrementa su elaboración cada vez más sofisticada, concediendo protagonismo y complejidad a un lengua-

je gráfico críptico que pierde el valor referencial y la capacidad comunicativa de la herramienta, que termina desapareciendo de las mesas de diálogo. Actualmente, podemos afirmar que nos encontramos ante una nueva etapa, que recupera la función referencial y comunicativa de los diagramas empleados en los procesos de participación, al tiempo que proliferan otros diagramas facilitando la visualización de resultados del procesamiento de datos. No obstante, a nuestro parecer, frente a la voluntad de transformación de la década de los sesenta, ofrecen una visión menos incisiva, gestionan gran cantidad de información, pero se muestran incapaces de vehicular un proceso del cambio.

Podemos concluir que un diagrama de relaciones (Figura 3) es una herramienta óptima y plenamente vigente, pero resulta escasamente utilizada por parte de las administraciones, escuelas y equipos de diseño, que no se sientan habitualmente en mesas de diálogo. Elaborar un diagrama con la totalidad de espacios, usos y superficies de un centro educativo, reflejando el conjunto y las relaciones entre las piezas, facilita el diálogo mediante un lenguaje común para el análisis y la propuesta de nuevas funciones y espacios, de formas de organización y relación entre las piezas del sistema.

Pero una reflexión integral sobre la escuela requiere considerar no sólo su estructura de espacios, sino la estructura de sus relaciones humanas, plasmando la organización de una comunidad educativa, inserta en un contexto, un barrio o una población, y que incluye a las familias, al personal no docente y al equipo docente. Veamos el empleo de otras herramientas capaces de “diagramar” las relaciones humanas en el interior de una comunidad educativa.

Por un lado, la escuela cuenta con recursos humanos que funcionan según una estructura organizativa definida, los órganos de gobierno de un centro escolar, y el equipo docente, todo lo cual se refleja en el organigrama de un centro escolar, que refleja la función de los órganos de gobierno, como es el equipo directivo (formado

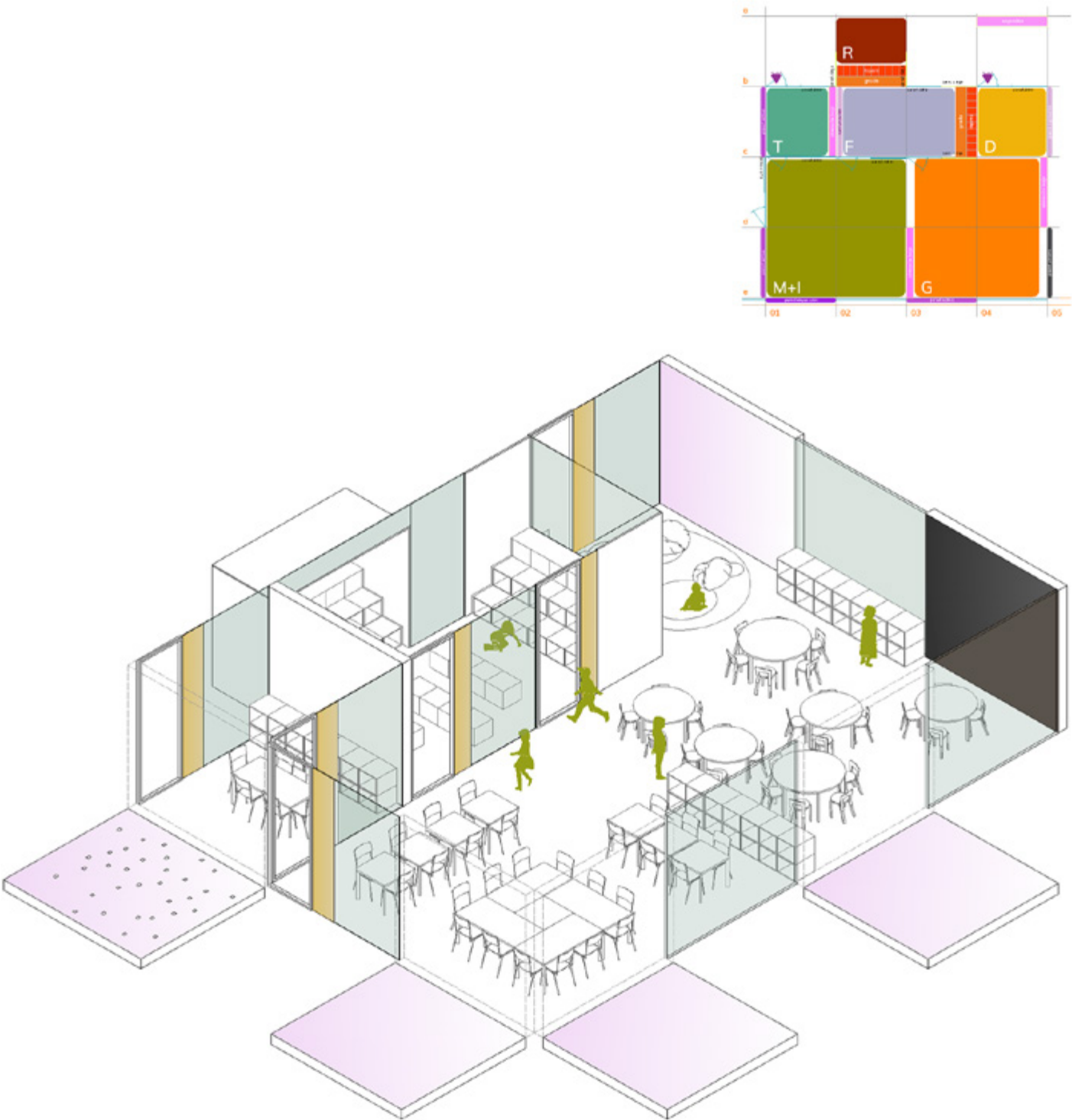


Figura 5. Eslava y Tejada Arquitectos (2025). *Vista de la reconfiguración de las aulas de la Opción B precedentes*. Infografía.
*Amplían las posibilidades del espacio, no se basa en la repetición de unidades iguales sino en la variedad de opciones.

por dirección, jefatura de estudios y secretaría), de los órganos de participación (como son el claustro de profesores y el consejo escolar), y de los órganos de coordinación (como son los coordinadores de ciclos y los tutores de cursos). Se trata de una estructura completamente regulada por el sistema educativo, que cuenta con algunos mecanismos que tratan de compensar—mediante órganos de participación democrática— una jerarquía que es —en efecto— piramidal. Frente a modelos alternativos de escuelas libres o a modelos colaborativos de responsabilidad compartida, la escuela que representa al sistema prioriza el control de su funcionamiento y gestiona los recursos humanos verticalmente, aunque procurando algunos mecanismos de horizontalidad, como es el claustro de profesores, o de participación, como es el consejo escolar. Nos preguntamos: ¿cómo serían los espacios de escuelas basadas en otras relaciones humanas? O más allá de la utopía, ¿caben escuelas con organigramas más fluidos, horizontales y colaborativos en nuestra sociedad?

Por otro lado, encontramos un grupo social, las familias, que forman parte fundamental de la escuela y que reflejan tanto su diversidad como su identidad. Frente al organigrama, que refleja relaciones plenamente estructuradas, en la línea de trabajo que planteamos, podemos tratar de analizar el colectivo de familias y su entorno a través del sociograma. Se trata de un instrumento de análisis desarrollado a partir de la teoría de grafos, que representa los sujetos, las posiciones y las relaciones de grupos humanos, desvelando su estructura organizacional, que no es conocida a priori. Resulta relevante para el acercamiento que planteamos, que el sociograma puede ser considerado desde enfoques cuantitativos, pero también cualitativos, integrando datos objetivos y valoraciones interpretativas. Adicionalmente, destacamos el potencial de su empleo multiescalar, al ser aplicable a redes de distintas escalas, que pueden adicionalmente ser redes interactuantes entre sí, constituyendo sistemas complejos. Así, se puede

desarrollar un sociograma de las relaciones dentro del aula, o de un ciclo educativo, o del profesorado, o tratar de abarcar el conjunto de la escuela, sus familias y el contexto social donde se sitúa, observando las relaciones humanas dentro de y en torno a un centro escolar. Las relaciones humanas dentro de la escuela conforman un sistema dependiente de las relaciones humanas en torno a la escuela, pues ésta es un constructo permeable, indisoluble de la realidad contextual, concreta y compleja, que la encuadra.

Mediante un conjunto de símbolos identificamos a los distintos sujetos y sus relaciones de atracción o rechazo, detectando los nodos, las posiciones y los vínculos que articulan las diversas redes humanas que integran la escuela, a distintas escalas. Pero: ¿por qué este interés hacia el sociograma? ¿Qué tiene que ver con la arquitectura escolar? Partiendo de la hipótesis, ampliamente formulada, de que la arquitectura del soporte físico condiciona, favorece o dificulta las posiciones y las relaciones entre los actores que alberga la escuela, entendemos que el sociograma puede ser una herramienta idónea para observar las redes vivas que la conforman y comprenderlas mejor.

Considerando inicialmente su empleo como herramienta de observación, nos preguntamos a continuación cómo trasladar el sociograma hacia una dimensión proyectiva, pasando de una finalidad diagnóstica inicial a fundamentar la intervención, contribuyendo a orientar propuestas transformadoras de la escuela teniendo en consideración las relaciones interpersonales que la constituyen. Desde una perspectiva de cambio, la finalidad última sería contribuir a la transformación de la realidad, que —desde la arquitectura— suponen intervenir sobre el espacio construido, proponiendo nuevos escenarios que favorezcan los vínculos entre las personas. Tratamos por tanto de ver creativamente el sociograma, observando el grafo y las opciones múltiples que, quizás, nos desvela.

Así, aportaciones pedagógicas como la pareja educativa se suman a aportaciones espaciales como la trans-

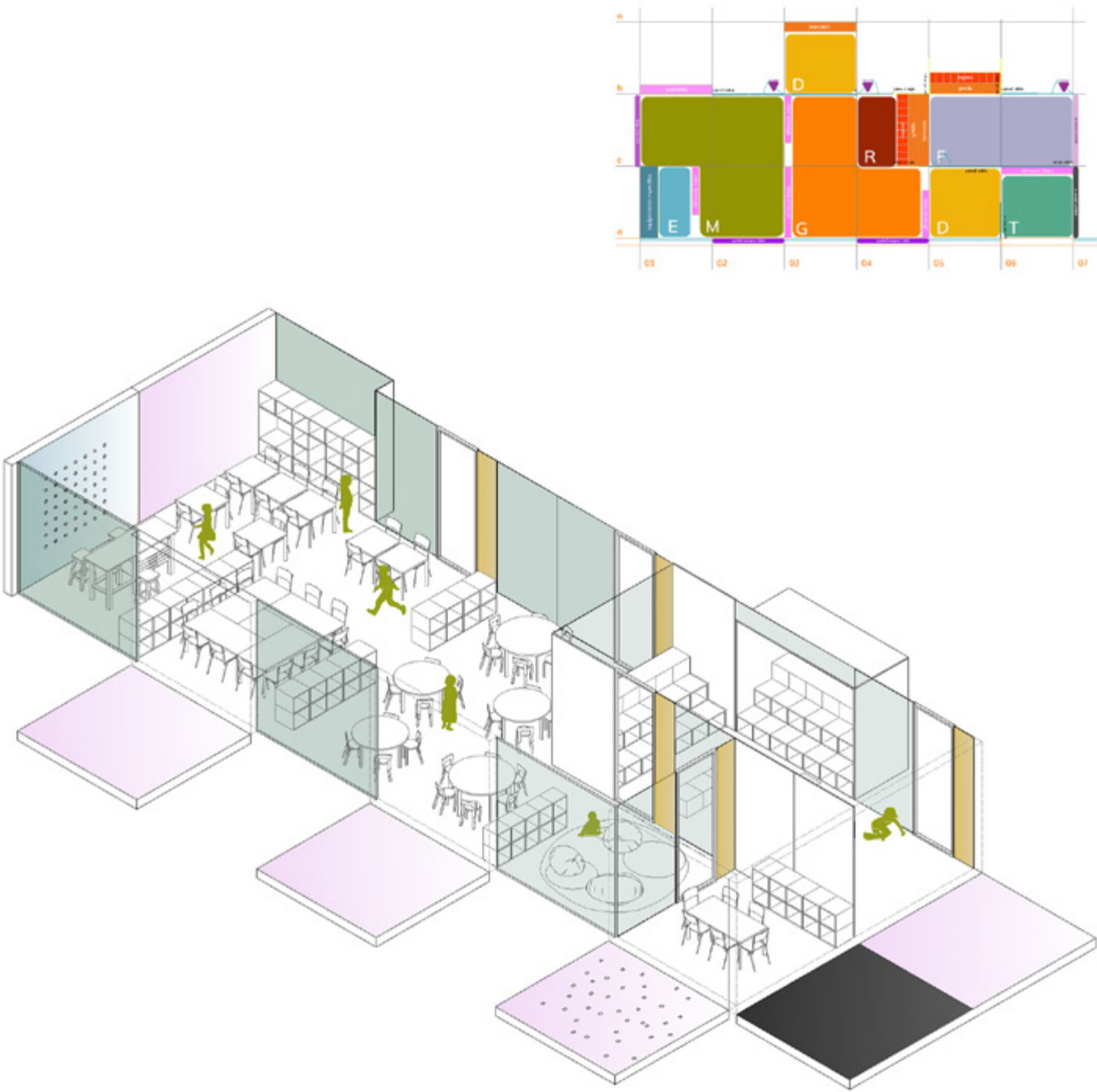


Figura 6. Eslava y Tejada Arquitectos (2025). *Vista de la reconfiguración de las aulas de la Opción B precedentes.* Infografía.
*Amplían las posibilidades del espacio, no se basa en la repetición de unidades iguales sino en la variedad de opciones.

parencia entre espacios, favoreciendo los vínculos entre docentes y entre estudiantes, transformando las interacciones en el aula, entre aulas y entre aulas y otros espacios, reduciendo el aislamiento del docente y reforzando la cohesión de la comunidad educativa. En los proyectos de transformación de patios escolares, adicionalmente a factores ambientales también esenciales, resulta clave la alteración del grafo del sociograma, del status quo entre espacios y sujetos, entre centralidades y periferias, entre espacios, actividades y grupos de juego. Ambos ejemplos suponen modificaciones de espacios interiores o exteriores de la escuela que reconfiguran las relaciones humanas que podemos reflejar un sociograma. Pero, dando un paso más: ¿podríamos considerar a los distintos espacios físicos de la escuela como sujetos de un sociograma, observando sus interacciones? ¿Cuántas veces se conecta el aula con los baños? ¿Es el centro de las interacciones el espacio de dirección, que ocupa la cúspide del organigrama? ¿Son los pasillos “espacios sujeto”, o son “espacios vínculo”? ¿Cuál es el lugar nodo de un espacio aparentemente homogéneo como el patio?

Cuando enfocamos nuestra mirada hacia a las relaciones entre espacios y tiempos, cuando observamos el uso de la escuela a lo largo de un día cualquiera, encontramos grupos que desarrollan simultáneamente tareas y actividades secuenciadas en el tiempo. Aparecen otros grafos que pueden resultar de interés para la comprensión de las relaciones entre espacios, actividades y tiempos. Es el caso de los flujogramas, herramientas específicas para la representación gráfica de procesos, que cuentan también con sus propios códigos y procedimientos. El diagrama de flujo sigue una lógica lineal, segmenta los distintos pasos de una actividad y determina los puntos de escisión donde es posible tomar una alternativa, desdoblando y/o unificando las distintas líneas principales o secundarias que lo conforman, analizando los procesos o subprocesos, detectando las simultaneidades o los bucles recursivos que se produ-

cen en la actividad. Nuevamente, resulta clave la noción de opcionalidad.

El análisis de flujos que se producen desde una perspectiva estrictamente funcional señala sus posibles deficiencias, pero resulta también necesario ampliar nuestra mirada observando estas dinámicas acompañando a procesos vitales y de aprendizaje. Podemos entender la escuela desde una lógica de los flujos, y nos preguntamos, ¿Cómo es—paso a paso— el flujo que sigue diariamente un grupo cualquiera en la escuela? ¿Siguen miles de niños y niñas un mismo flujo universal, marcado por un timbre, de la calle al centro, de la puerta al aula, del aula al patio, del patio al aula, del aula al comedor y del comedor al aula? ¿Los flujos permiten opciones, puntos de escisión, donde exista la posibilidad de una toma de decisión? ¿Cómo transformaría el uso de los espacios de la escuela la posibilidad de decisión sobre el flujo establecido? ¿Hacer todos lo mismo y al mismo tiempo conduce a flujos óptimos? De forma general, el uso de los espacios en simultaneidad sólo se altera por la imposición derivada de necesidades logísticas, como es el caso de los turnos de comedor, pero: ¿es posible proyectar otras dinámicas de flujos diseñadas partiendo de los intereses infantiles? ¿Cómo puede contribuir una herramienta de trabajo, el flujograma, a articular nuevas opciones posibles?

Los libros “elige tu propia aventura”, creados por R. A. Montgomery en 1976, basan su estrategia de diseño precisamente en la posibilidad de interacción del usuario con las dinámicas de flujo, dando opción a la tomar decisiones a lo largo de la lectura. ¿Cómo se traduciría esta estrategia de opciones múltiples en el diseño de la arquitectura escolar? Quizás otras arquitecturas caracterizadas como espacios más continuos y flexibles sean la respuesta, con usos menos articulados y ambientes transformables. Pero: ¿es posible transformar los flujos de la escuela partiendo de las actuales condiciones de los edificios, de la arquitectura que disponemos? Así nos lo muestran propuestas educativas donde los grupos

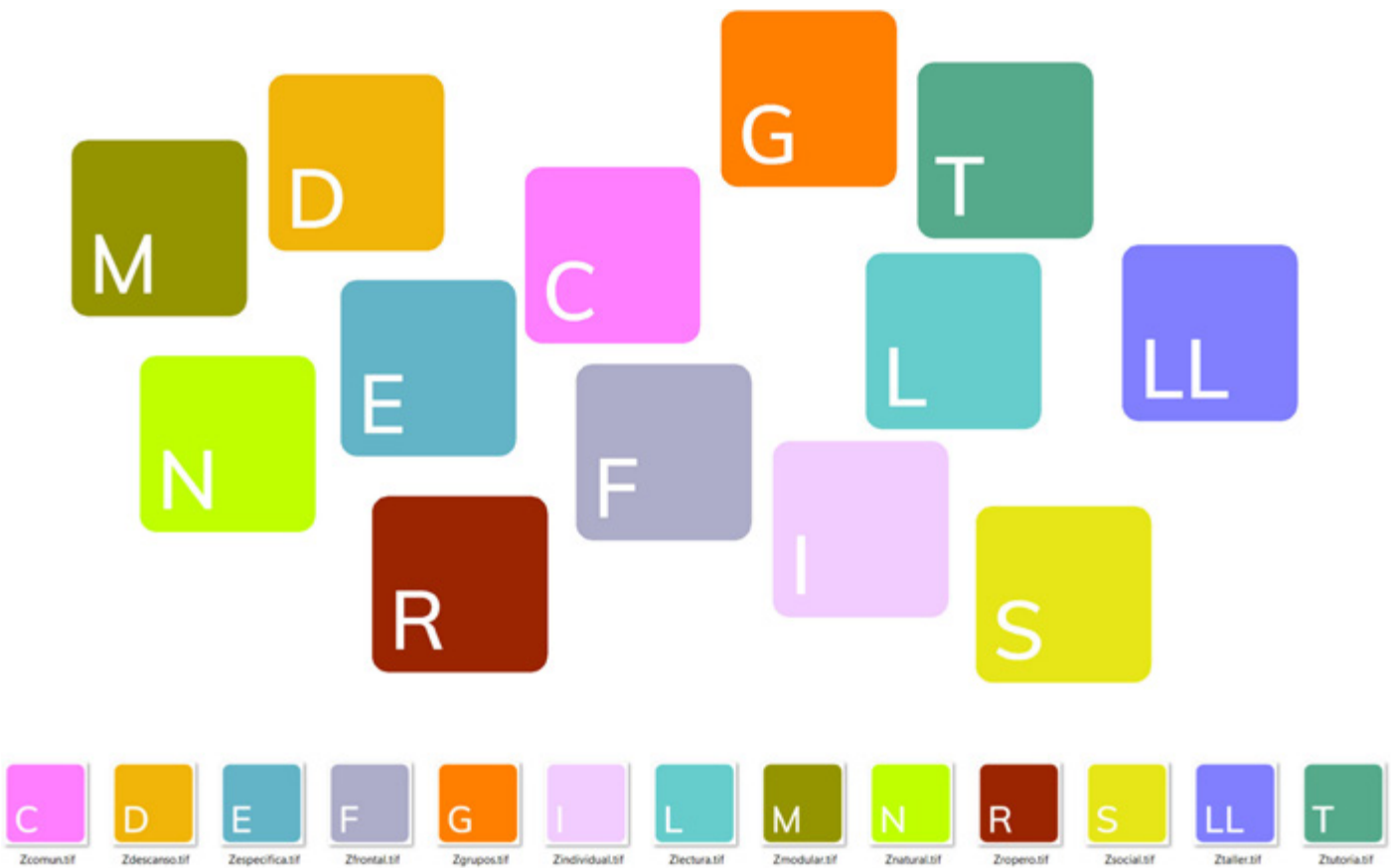


Figura 7. Eslava y Tejada Arquitectos (2025). Las opciones múltiples aplicadas a la reescritura de los usos y relaciones del espacio pedagógico del aula. Descomposición y recomposición del espacio pedagógico del aula redefiniendo sus funciones y necesidades educativas que, consideradas como piezas sueltas, permiten nuevas formas de organización. Surge un posible alfabeto de piezas (espacios, equipamientos, muebles, objetos, materiales...) para reescribir y recomponer los nuevos sentidos del aula en un ejercicio creativo que plasmamos gráficamente. Infografía.

*Se definen con letras las siguientes zonas: [C] Común, [D] Descanso, [E] Específica, [F] Frontal, [G] Grupos, [I] Individual, [L] Lectura, [M] Modular, [N] Natural, [R] Ropero, [S] Social, [LL] Taller, [T] Tutoría.

infantiles se desplazan recorriendo espacios caracterizados como soportes del contenido del currículo educativo. Edificios existentes con rígidas estructuras organizativas de pasillos y baterías de aulas, se transforman en el uso, diferenciando cada aula como un ambiente en torno a contenidos y materiales didácticos distintos, y que articula los flujos desde una mayor opcionalidad. Es el caso de centros que, partiendo de una estructura edificada convencional, han creado una variedad de ambientes de aulas y talleres que se disfrutan siguiendo nuevos y variados flujos: un juego de opciones múltiples.

Espacio y tiempo se articulan mutuamente, como las dos caras de una misma moneda: el uso del tiempo escolar en el espacio o el uso del espacio escolar en el tiempo. No obstante, la definición de cada uno de ellos se lleva a cabo con sus propias herramientas, generalmente desconectando ambas dimensiones, que aparecen finalmente como mundos disociados. El tiempo rige los horarios escolares, que articulan el funcionamiento del centro mediante tablas compuestas por celdas de una duración determinada, rejillas que cuadran tiempos, espacios y actividades. Las actividades, desde la perspectiva de la organización escolar, coordinan recursos humanos, espacios disponibles y tiempos de duración, los tres grandes ejes que determinan el día a día en la escuela. La organización escolar, los tiempos y las actividades, aparecen como garante del orden, como estructuras tan inamovibles como las paredes que separan cada una de las aulas: celdas tan autónomas en el espacio como en el tiempo. En consecuencia, si proponemos una nueva flexibilidad en la articulación de los espacios, se requiere otra articulación de los tiempos, y ambas requieren reestructurar los grupos de forma también flexible y dinámica (Figuras 4, 5, 6 y 7).

La escuela no sólo articula su ritmo diario de funcionamiento, sino que establece sobre el calendario de tiempos aplicados al corto, medio y largo plazo. Se determinan los tiempos para la realización de una tarea, los tiempos para un conjunto de actividades o

los tiempos para un proyecto más amplio. El cronograma aparece como una herramienta que —junto con el horario— grafía cronológicamente tiempos y actividades, permitiendo programar y por tanto integrando también la reflexión sobre el currículum, relacionando tiempos, espacios y contenidos. Se trata de un eficaz instrumento y su seguimiento facilita el cumplimiento de un programa de contenidos prefijados, vinculados con tiempos que se programan a lo largo de un curso, alcanzando así el cumplimiento predefinido del currículo. El tiempo se considera desde una perspectiva organizativa, estructural, que generalmente imprime las expectativas adultas de resultados que la sociedad y el sistema proyectan sobre el funcionamiento de la escuela, sobre el aprendizaje supuestamente eficaz de niñas y niños. Pero el cumplimiento de un programa no necesariamente garantiza un aprendizaje incorporado, experiencial, profundo, acompañando el ritmo de niñas y niños, escuchar y atender “los tiempos de la infancia” que, siguiendo a Alfredo Hoyuelos (2015), implican el paso de el paso de un tiempo lineal, operativo y eficaz, al tiempo circular de lo cíclico, a tiempo del instante o la ocasión, de la experiencia y del juego: tiempos poéticos que escapan a la programación, tan necesarios, vitales y esenciales para el desarrollo de la infancia como el tiempo cronológico del reloj. El cronograma, así concebido, parece garantizar —tanto como obligar— al cumplimiento de lo planificado, entonces, ¿cómo introducir la iniciativa de los niños y las niñas? ¿Cómo dar cabida a la divergencia, al asombro, lo inesperado, la sorpresa? o ¿son posibles cronogramas vivos, inacabados, a redefinir según los intereses de cada momento? ¿Pueden operar de forma flexible, dibujando líneas temporales vivas, imprevistas, abiertas al descubrimiento y al acontecimiento?

Concluimos este trayecto por distintos grafos que nos permiten repensar la escuela con un apunte a un último término, cuya definición es tan compleja como sugerente: los engramas o las huellas que las vivencias nos dejan en el cerebro. Un engrama (en griego: έγγραμμα

[eggamma], 'inscripción') es una huella mnémica (restos de la excitación neurofisiológica), que la sensación y la percepción conscientes dejan hipotéticamente en el sistema nervioso una vez desaparecidas, y que influencia, de modo transitorio o duradero, el transcurso posterior de excitaciones similares. Al constituirse como estructuras de interconexión neuronal estables forman la base de la memoria: la escuela es un tiempo vital cuyas huellas son parte fundamental de la memoria de nuestra infancia.

Referencias

- Ader, J. (1977). *La escuela de opciones múltiples: sus incidencias sobre las construcciones escolares*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Eslava, C. (2021). La neutralidad imposible de las "construcciones escolares": una política educativa activa. *50 años de la Ley General de Educación. Las bases de la modernización educativa en Navarra* (artículo 15). <https://archivocontemporaneo.navarra.es/es/50-años-de-la-ley-general-de-educación>
- Eslava, C., Iruretagoiena, U., y Errati, A. (2024). La escuela como arquitectura de lo común. Dimensión territorial, política y social del equipamiento escolar. [i2] *Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio*, 12 (1), pp. 35-62. <https://doi.org/10.14198/i2.25627>
- Goldschmied, E. (2005). *Educación en la escuela infantil*. Editorial Octaedro.
- Herrera, J. D. y Flores Hinojos, I. A. (eds.) (2022). *Pedagogía y territorio: el uso de la cartografía social en educación*. Ediciones Uniandes.
- Hoyuelos Planillo, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children. *Landscape architecture*, 62, pp. 30-34.
- Pearson, E. (1978). Las construcciones escolares y la innovación en la enseñanza. En G. Junoy (dir.). *Estudios sobre construcciones escolares* (pp. 15-83). Servicio de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.

Cómo citar

Eslava-Cabanellas, C. (2026). La escuela de configuraciones múltiples. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 32-47). Editorial Universidad de Granada.

03

La transformación del espacio educativo.
Teoría y práctica: ética, estética y política

 Fermín González Blanco

Sistema Lupo

Proyectar la educación

B1

(Página siguiente) Figura 1. Sistema Lupo
(2024). Amara Berri de Urbieto, Donostia.
Activación de espacios, programa BERdeaPIZTU.
Fotografía independiente como título visual.



Primeras reflexiones

El espacio y los ambientes nos influyen, nuestra relación con los mismos nos afecta, tal y cómo se analiza en cada capítulo de esta publicación. Según la psicología ambiental, basada en el enfoque psicosocial de Kurt Lewin (1890-1947), para explicar el estado o el comportamiento de una persona, hay que acudir al lugar en el que se encuentra. En esta visión, acción humana, lugar, ambiente, sentimientos y paisaje ya no se consideran realidades diferentes (Collado y Corraliza, 2016). Pero, ¿qué ocurre cuando nos proponemos transformar la realidad? ¿Cuáles son los retos y las dificultades?

Lamentablemente la infrafinanciación acompaña a nuestra infraestructura educativa. Acostumbrados a trabajar en condiciones de mínimos, parcheando las instalaciones a medida que surgen nuevos requerimientos o es necesario actualizar los existentes. Ante este panorama la administración sigue lanzando sus proclamas de innovación, pero el discurso no suele acompañarse de partidas económicas acordes y muchas veces termina por parecer propaganda.

Lejos de adoptar una actitud derrotista, existe un movimiento heterogéneo que está transformando sus espacios en mayor o menor grado, con medios desiguales y con apoyos también muy diferentes. En las últimas fechas han surgido diferentes experiencias que resultan altamente motivadoras. Son pioneras de un cambio que, tal vez, cuando esté consolidado, ya no requiera de la épica que sustenta estos esfuerzos.

Los que nos encontramos envueltos en esta aventura, especialmente los que nos centramos en la educación pública, ya podemos definir ciertas pautas que a través de la experiencia parecen fundamentales. Establezcamos, a modo de índice, los puntos fundamentales a tener en cuenta:

1. El espacio y su transformación configuran un proceso lleno de riqueza pedagógica y curricular: podemos introducir el proceso en el aula.
2. En tiempos de pioneros la acción, se requieren

unos medios que en general no existen, así que habrá que elaborar estrategias de financiación y adquisición de recursos. La búsqueda de aliados nos conduce por necesidad al trabajo en comunidad, pero esto, lejos de ser un problema, puede convertirse en un factor esencial de cambio.

3. Los procesos de codiseño ligados a formaciones de familias y profesorado o, al menos, el acompañamiento técnico son parte fundamental del proceso. Es objetivo de esta fase es llegar a un plan director de centro que aúne lo técnico y lo pedagógico.
4. El paso a la ejecución irá ligado a los objetivos previamente definidos en el plan director y acorde a las posibilidades y recursos disponibles. En función de la escala de la intervención se puede acometer desde lo efímero (de acción inmediata) o mediante un proyecto técnico que abrirá nuevos capítulos en la historia.
5. A la redacción de un proyecto de ejecución le seguirá una licitación de las obras a acometer. Esta es la fase de mayor carga administrativa y donde los tiempos se alargan.
6. El mantenimiento y la activación de los nuevos espacios es un proceso en continuo desarrollo que puede llevarnos a alguno de los puntos previos, en un proceso que no tiene fin.

Dinámicas activas para el cambio: una nueva mirada crítica

La transformación efectiva del espacio pedagógico pasa por una mirada integradora en su activación y en una transformación formal para enriquecer las opciones de uso. Parte de la transformación podrá realizarse sin llegar a las obras y otras requerirán más medios y por tanto más financiación. Lo cierto es que tanto las transformaciones más humildes como las grandes y costosas requieren de una actitud activa que nos permita el paso a la acción.

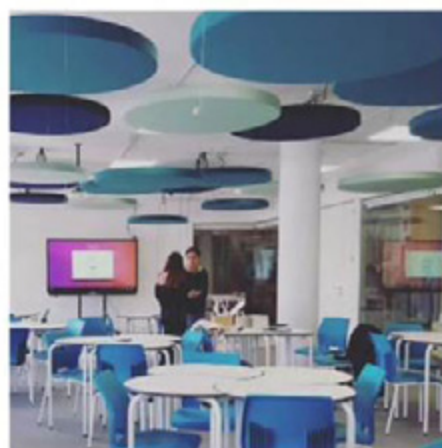
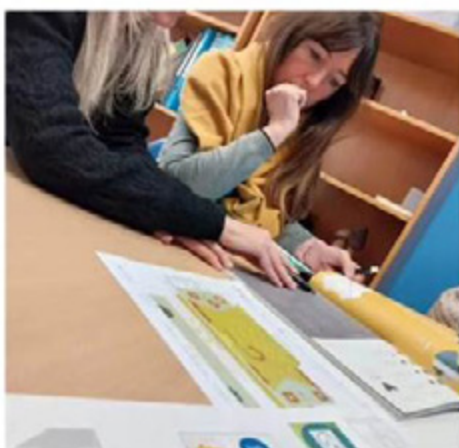
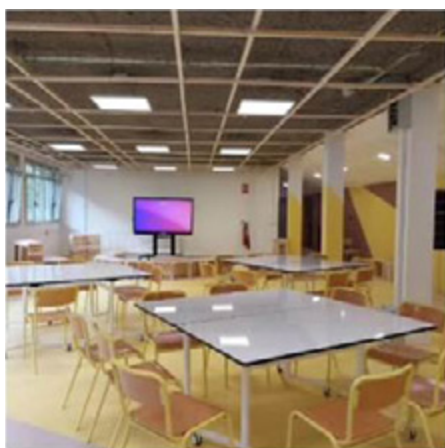


Figura 2. Sistema Lupo (2023). Programa Ikaslab del Gobierno Vasco. Aplicación en Guipúzcoa (Hondarribia, Arrasate y Zarautz). Fotoensayo compuesto por nueve fotografías.

En este sentido es muy importante romper las inercias que nos llevan a la parálisis, a que nada cambie. Esta posición es la más cómoda y la más fácil de adoptar. Lamentablemente es también la que tiene más probabilidad de éxito. El que apuesta por que nada cambie suele tener las cartas de su mano, todo parece diseñado para que así sea. Romper esta inercia es el primer y posiblemente más difícil paso en una transformación. Por ello es importante apoyarse en grupos motores con capacidad de decisión y tratar de alcanzar objetivos que perpetúen la transformación y que garanticen su éxito en el tiempo.

1. Tejer una red de alianzas

Cuando iniciamos un proceso transformador y nos disponemos a llevarlo a cabo nos habremos dado cuenta de estar ante un objetivo que no podemos abordar en solitario, son necesarias las alianzas desde el primer momento. Necesitamos aliados entre el claustro para conformar equipos que apuesten por el cambio, necesitamos alianzas en las familias y por supuesto necesitamos a las empresas y administraciones para poder desarrollar y amplificar las posibilidades del proyecto y la obra.

2. Gestión de la frustración y la incertidumbre

Uno de los ingredientes fundamentales en la transformación de espacios es el tiempo. La frustración está muy presente en los procesos y es fácil caer en ella. Son muchos los esfuerzos que se aplican para iniciar dinámicas de cambio y sin coordinación, sin un plan de etapas, sin una estrategia de financiación, un proyecto que implica unos medios que no están a nuestro alcance o simplemente el retraso excesivo en la activación de las acciones puede derivar en un estado de frustración que eche por tierra toda la ilusión y el trabajo desarrollado.

Los tiempos deben medirse con mucho tacto, un proyecto de transformación no puede ser inmediato, no se puede plantear una transformación de un patio en un trimestre ni siquiera en un solo curso escolar. Y por otro lado no termina nunca porque la transformación es un

estado, una actitud ante el entorno inmediato, por tanto, siempre habrá algo que mejorar, que implementar o que mantener.

Todo proceso de cambio implica una cierta incertidumbre que puede conducir al miedo a lo nuevo. Tan negativo puede ser sentirse atenazado por el cambio como lanzarse inconscientemente al mismo. Un equilibrio entre impulso y precaución es necesario.

3. El impulso creativo frente a recetas mágicas

Cuando la comunidad se lanza a otra dinámica, ya sea un cambio en los protocolos de acceso, en el uso de las pistas, en la utilización de ciertos juegos o equipamiento deportivo, etc.; existe una exposición al fracaso. Ante esta incertidumbre siempre hay diferentes opciones, pero en ningún caso recetas mágicas. Visitar otras experiencias en marcha siempre es recomendable, aprender entre pares, y utilizar técnicas de formación en cascada donde los veteranos aportan sus experiencias a los que empiezan. Son todos ejemplos de buenas prácticas para ser digeridas y adaptadas al caso concreto. Lo contrario supone una actitud pasiva, propia de una sociedad consumista en la que compramos el proyecto a un agente externo. Algo que rechazaríamos desde una mirada estrictamente pedagógica pero que no está alejada de muchas prácticas actuales, incluso en pedagogía.

La sobreexposición de imágenes favorece un acercamiento al espacio escolar como un catálogo de elementos, un copia y pega que homogeniza las soluciones y hace que se pierdan las diferencias propias de cada comunidad. Una cultura ocularcentrista, en la que predomina la vista sobre el resto de los sentidos, tiene por consecuencia la parcialidad cognitiva (Pallasmaa, 2016, p. 20). Romper el catálogo es parte esencial del recorrido para caminar hacia un proyecto propio. Cada equipo debe atreverse a equivocarse, el ensayo y error dentro de un cierto margen también debe estar permitido en estas acciones sobre todo en el campo de la arquitectura efímera. Y por supuesto debemos ser custodios de las

inversiones públicas, no podemos caer en el derroche ni en la frivolidad de las modas o tendencias ni por supuesto en el capricho.

Estaremos también condicionados por el rol dentro del sistema educativo. No es lo mismo actuar desde una pequeña comunidad escolar periférica que desde la unidad técnica de una consejería. Evidentemente la escala cambia la metodología y su implementación, pero en todos los casos son necesarias las visiones de conjunto para evitar la deriva cortoplacista a la que nos empuja el día a día. Durante los cursos 2022–23 Fermin G. Blanco y Sistema Lupo han participado del desarrollo de los primeros prototipos del programa *IKASLAB* en Guipúzcoa impulsado por el Departamento de Educación de Gobierno Vasco (Figura 2). Este acompañamiento y transformación de los primeros centros está sirviendo de

referencia a otros nuevos procesos de cambio (Sistema Lupo, 2024).

4. El mantenimiento y su estética

El criterio estético para el diseño de los centros educativos deriva de una política de bajo o nulo mantenimiento. Un ejemplo muy elocuente para tratar este tema es el patio escolar¹. El espacio hormigonado o asfaltado está especialmente indicado para un mantenimiento mínimo. El mundo inorgánico o el sintético son mundos duros, inmutables, impermeables, mundos contundentes que aguantan el desgaste y apenas envejecen. Cuando por fin se necesita una reposición se hace en los mismos términos. Y aunque las inversiones son siempre altas

¹ Dentro de la asignatura de diseño de patios del grado de educación infantil de la UNED se incluye una publicación específica sobre el patio escolar de Javier Morentin, Clara Eslava y Fermín G. Blanco.



Figura 3. Sistema Lupo (2016-2024). *Las arquitecturas vivas*. Fotoensayo compuesto por 5 fotografías.



Figura 4. Sistema Lupo (2022). *Análisis participativo del núcleo y comarca de La Sakana dentro del programa del Centro Huarte* (Territorio Escuela). Colegio Público Arbizu, Navarra. Par visual compuesto por dos fotografías.

su repercusión en años de mantenimiento hace que los números sean aparentemente rentables.

Qué ocurre cuando pretendemos naturalizar un patio. Pues que fundamentalmente estamos tratando de acotar lo sintético en favor de lo orgánico: “Frente a las construcciones con materiales duros que resisten al paso del tiempo, el jardín va con el tiempo, por esto el jardín abre un territorio de incertidumbre” (Clément, 2019, p. 105). El mundo orgánico necesita cuidados, implica un respeto porque es más vulnerable. Los niveles de vegetación, ya sea la capa de herbácea, arbustiva o arbolada, deberían ser compatibles y necesitarán riego al menos en sus primeros años de implantación, y podas y cuidados de por vida. Los árboles de hoja caduca tendrán una estacionalidad y caerán las hojas, los areneros necesitarán aportes y cambios cada cierto tiempo. Aparecen entonces nuevas necesidades de mantenimiento que deberemos afrontar a la hora de tomar decisiones

sobre el espacio educativo pero, como nos recuerda Clément (2019), abordar la cuestión del paisaje equivale a abrir un debate político.

La administración verá estos nuevos patios como una carga extra en un sistema a punto de explotar. También la naturaleza ofrece alternativas de bajo mantenimiento y un compromiso de la comunidad en su cuidado puede permitirnos un espacio naturalizado.

Cuando nos referimos a espacios verdes no se trata de reproducir la superficie de los campos de golf más. Al contrario, se trata de fomentar la biodiversidad. El espacio verde, los cultivos y las plantaciones deben adaptarse a las realidades climáticas del entorno, no ser demandante de agua por encima de las posibilidades (Fariña Tojo, 2007).

Existen soluciones basadas en la naturaleza que minimizan el esfuerzo de mantenimiento. Estas nos acercan a una estética más próxima a lo silvestre. Sus enfoques enriquecen los caminos posibles para una visión regenerativa del paisaje, ser permaculturales en su esencia. Estrategias como las del bosque comestible, donde las especies en cada escala se complementan para generar un jardín de bajo mantenimiento, son estrategias al alcance de una comunidad educativa correctamente activada (Figura 3). Representan un punto de encuentro que consolida el mundo natural en lo construido. Nos proporcionan un recorrido didáctico infinito, que va desde el proyecto a la realización práctica, al cuidado, a las posibilidades de juego que varían con su evolución temporal y según las edades.

Pero este cambio de estética que es tan elocuente en los patios naturalizados puede introducirse también en el interior del centro. La aproximación a una mirada biofílica, el enriquecimiento de texturas y materiales donde la madera natural debería cobrar protagonismo, pero también los textiles, espumas absorbentes, y cuanto elemento colabore en la potenciación de entornos agradables, donde el confort cobre protagonismo a través de la luz, el color y las texturas. Espacios abiertos donde el

nuevo equipamiento de catálogo se alterna con mobiliario preexistente tuneado y prototipos procedentes de centros de formación profesional, centros de inclusión laboral o desde los propios centros en colaboración con los alumnos (Figura 7).

En este sentido hay mucho por hacer y muchas capas de acción. En el campo del equipamiento, que es posiblemente el más accesible para el profesorado, es importante abrir el rango de posibilidades más allá del catálogo cerrado que nos ofrece el panorama actual.

Trabajar con los conceptos de reutilización de materiales, generar prototipos y por supuesto colaborar con las empresas especializadas para potenciar el cambio. Entre todos podemos expandir las opciones del catálogo.

El equipamiento de la escuela suele recaer en un surtido de mobiliario que generalmente procede de un convenio marco con varias empresas especializadas. Estas empresas ofertan variantes ajustándose a un estándar económico. Los catálogos son parecidos. En los capítulos de educación infantil se permiten más opcio-



Figura 5. Sistema Lupo (2021). *Barrio de Elviña (A Coruña)*. Maqueta elaborada con tizas y realizada por las familias del CEIP Ramón de la Sagra en el proceso de codiseño de los patios en clave de barrio. Colegios María Pita y Nosa Señora do Rosario. Fotoensayo compuesto por tres fotografías.



Figura 6. Sistema Lupo (2022). *Prototipo de aula post Covid*. Cerceda, A Coruña. Programa Mestra de Obra de transformación de espacios educativos en Galicia. Par visual compuesto por dos fotografías.

nes, incluso podemos encontrar muebles de madera, pero a medida que aumentamos en edad los materiales sintéticos ganan protagonismo, haciendo desaparecer el componente orgánico.

Fases del proceso

1. La llamada: primera fase de sensibilización

Un proceso de transformación suele iniciarse a través de la inquietud de la comunidad, principalmente a través de un grupo de profesores o familias. En la actualidad tam-

bién hay casos donde la llamada es desde la administración a través de programas específicos (aulas abiertas, bibliotecas, comedores, patios, etc.). En cualquiera de los casos es recomendable incluir el acompañamiento desde el inicio y tratar de aprovechar esta llamada para iniciar un proceso con una mirada crítica y general de los espacios educativos.

2. El análisis, una fase fundamental y llena de contenido pedagógico

Cada colegio es diferente y por lo tanto debe analizarse de manera independiente y adaptado al caso concreto. Esta fase de análisis es además la de mayor riqueza curricular. Creatividad no significa improvisación sin método, la metodología del proyecto es una modalidad de enfrentarse a la solución del problema, a prescindir de su envergadura o de su naturaleza (Munari, 1983). En los proyectos de codiseño el análisis no es solo importante para el equipo redactor sino para que todos los involucrados compartan el análisis y poder evolucionar hacia la fase propositiva con los conocimientos asentados.

Un equipo de técnicos especializado en la transformación de espacios puede detectar de una manera rápida las necesidades y posibles soluciones, pero lo importante es que gran parte de la comunidad se involucre y poder llegar más lejos en la transformación (Figuras 4, 5 y 6). No se trata solo de aprender a proyectar sino de reaprender a pensar complementando la "lógica vertical", selectiva por naturaleza, con las cualidades creativas del "pensamiento lateral" que De Bono (2018) propone para reestructurar los conceptos existentes. Es un proceso más lento, pero más profundo.

3. Propuesta en clave creativa: estrechar el trecho entre el dicho y el hecho

En ocasiones es difícil contener a la comunidad para llegar a este punto, sin duda el más motivador. Hay una tendencia a querer saltarse el diagnóstico e ir de cabeza al tratamiento. Saltarse el análisis es un error genera-

lizado. Es importante que exista una idea generadora, que es la esencia del proyecto, como concepto que es pedagógico y técnico al mismo tiempo. Es importante además diferenciar las acepciones del término proyecto. Por un lado, el proyecto como metodología participativa para afrontar los problemas de modo interdisciplinar. Y el proyecto como documento técnico que es herramienta imprescindible para concretar los cambios a través de los procesos burocráticos de contratación y cumplimiento de normativas y buenas prácticas. Un documento aglutinador de todo lo analizado y soñado durante el proceso participativo.

Esta fase es netamente creativa pero está estrechamente ligada al análisis previo. Un documento con memoria explicativa, planimetría y una primera valoración económica pero sobre todo una propuesta que resuelva las carencias y nos represente como comunidad. Un proyecto único en respuesta a una comunidad única.

Parte de las acciones podrán iniciarse desde este mismo momento sobre todo lo que implique autoconstrucción, partes de jardinería, equipamiento, etc. Sin embargo puede haber cambios que requieran una mayor carga de trabajo y por tanto más presupuesto. Muchas

de estas acciones no requerirán licencia de obra ni autorización pero a medida que suben los requerimientos ya es necesaria la licencia, los proyectos de obra, técnicos, direcciones, coordinación de seguridad, etc. El tema se hace más complejo y pasaremos a un nuevo estadio.

4. El proyecto ejecutivo y las licitaciones, un mar burocrático

Para entrar en esta nueva fase es necesario un proyecto ejecutivo, es decir, un documento con la información suficiente para ser ejecutado, que justifique el cuerpo normativo, que entre dentro de unas expectativas económicas, que se justifique con sus mediciones, que permita su ejecución por fases, y que integre todo lo comentado previamente.

Tan importante como el proyecto es el acompañamiento durante la ejecución, esta es la dirección de obra. Son proyectos que deben permitir la flexibilidad en todo momento y cada fase es importante. Esta fase implica nuevos interlocutores, aparecen otras gerencias y departamentos involucrados. Lo pedagógico lamentablemente tiende a pasar a un segundo plano y lo estrictamente técnico gana protagonismo.



Figura 7. Sistema Lupo (2020-2024). *El supermueble*. Prototipado en centros de Formación Profesional, especialidad en madera. CP Santa Lucía e IES Rosalía Mera. Par visual compuesto por dos fotografías.



Figura 8. Sistema Lupo (2024). CEP Ibai Ikastola, programa de naturalización de centros educativos de Donostia BERdeaPIZTU. Fase de picado del cemento del patio y reconfiguración de los límites del centro para adaptarse al entorno inmediato. Fotografía independiente.

Dentro de la lógica de cajones estancos de la administración es poco habitual que se tiendan puentes entre estos mundos aun perteneciendo al mismo departamento o consejería. Las unidades técnicas hablan idiomas diferentes a las direcciones de innovación pedagógica, los encargados de participación y de mantenimiento no siempre están en la misma sintonía, el equipamiento escolar es otro departamento... Y un proyecto de escuela debe tender a implicarlos a todos. Es por eso que la coordinación y mediación a diferentes niveles es un aspecto fundamental, junto a la comunicación.

5. Los tiempos

Pero tan importante como la gestión de los papeles y presupuestos es la gestión del tiempo. Como vemos son muchas las fases por las que pasa nuestro proyecto y cada fase requiere de unos tiempos, algunos son más o menos controlables desde el centro. Pero las contrataciones externas, los proyectos técnicos, la posterior licitación de las obras a las empresas constructoras, etc; exceden

las competencias del centro y su capacidad de decisión, lo que generalmente redundará en una extensión de los tiempos. Una espera y una incertidumbre que genera desazón en la comunidad. Hemos hecho el trabajo, hemos puesto mucha ilusión en la transformación pero no terminamos por ver los anhelados cambios.

En estas fases de espera, siempre largas, es importante mantener viva la llama de la comunidad, este es el paso más delicado porque la unidad puede perderse por agotamiento. Son diferentes las estrategias de acción, pequeñas actuaciones que generen movimiento, el mundo de lo efímero, el mobiliario, en el exterior la jardinería es siempre un buen aliado, talleres de arquitecturas vivas o construcciones con ramas o bambú. La preparación de huertas o pequeños espacios de mesas y asientos, juegos de equilibrio con restos de tala, soluciones efímeras con textil para dotar de sombra a una parte del patio, juegos de agua o un pequeño equipamiento de apoyo al juego simbólico. El Aprendizaje y Servicio y las Jornadas de Plantación o Autoconstrucción pueden ser útiles en estas fases (Sistema Lupo, 2023).

6. La obra

Llegará un momento en que las máquinas entren en nuestro centro (Figura 8). Si hay una coordinación en los tiempos esto será durante el periodo vacacional, pero esto no siempre es así. ¡Si te ves envuelta en una obra en mitad del curso escolar, aprovecha la ocasión y convierte el proceso en material pedagógico, nunca perdamos el optimismo en este proceso!

Las empresas coordinarán con el equipo directivo un protocolo de horarios, accesos, ruidos, etc. Y habrá que convivir con esta circunstancia. En un proceso de codiseño donde las partes están involucradas debemos abandonar la sensación de que vamos a recibir una obra, somos parte de la obra porque la hemos promovido, la hemos proyectado y ahora la vamos a realizar. Hay muchas decisiones durante la obra que aún pueden adoptarse en pleno proceso.

7. Activación

Una vez realizadas las obras y certificado su uso, llega el esperado día. Abrimos el espacio al uso y comienza el periodo de activación. Es fundamental tratar este momento con la solemnidad que se requiere, qué menos que una buena fiesta con toda la comunidad. Llegados a este punto nos lo merecemos.

Como ya hemos comentado, esto no es el final porque los procesos de transformación nunca terminan, es sólo una nueva fase, sin duda la más esperada. Ocuparemos los espacios, jugaremos, activaremos y observaremos cómo funcionan. Aparecerán nuevos usos, la infancia se apropia de los diferentes espacios y seguramente los dotará de nuevos significados. Muchos matices que tal vez hayan pasado inadvertidos durante el proceso emergen ahora.

En los nuevos patios éste es un momento de mucho goce. El mantenimiento, la limpieza y el orden son temas a gestionar en el nuevo patio. Patrullas verdes que se encarguen de la limpieza y gestión, el material, la posibilidad de tener materiales móviles sin fijar al suelo, es importante tener un criterio para todo ello. ¿Permitiremos materiales sueltos tipo bambú o caña para hacer cabañas y construcciones? ¿Cómo gestionar la ropa de agua? ¿Las fuentes son también zonas de juego? ¿Los árboles son trepables o sólo aprovechamos su sombra? Y por supuesto cuando afrontamos un proceso de plantación debemos dejar un tiempo para su consolidación, un par o tres de cortes en la pradera antes de pisarla, protegeremos los árboles con tutores o los arbustos con redes y vallas hasta que alcance cierto nivel de desarrollo. La convivencia con la nueva plantación es parte del aprendizaje. Trabajar con lo orgánico es trabajar con sus circunstancias, entenderlas y fomentarlas. Es un material sensible. Esta es la fase pedagógica por excelencia donde profesorado, infancia y familias deben colaborar estrechamente.

Figura 9. Sistema Lupo (2023). *Transformación del patio CEEBarrio Novo*. Arteixo. Ejemplos de nuevas texturas naturales. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías.



Reflexiones finales

El trabajo de transformación del espacio educativo es un proceso lleno de interés pedagógico y sus momentos deben ser tratados desde un prisma de amplia flexibilidad y actitud proactiva, siempre dispuestos a una escucha activa y a un cambio progresivo. La precariedad en la que se han ido desarrollando los procesos de transformación ha permitido al tiempo una creatividad y apertura de propuestas que sientan las bases de un futuro en el sector. Sin embargo, esta precariedad está presente desde su nacimiento, desde la primera constitución de la educación pública, es algo que nos acompaña y con lo que hemos ido conviviendo y que posiblemente nunca nos abandone.

Por este motivo creemos en soluciones basadas en lo pedagógico, en el fortalecimiento de las comunidades, en lo colaborativo. Que al mismo tiempo genera una estética propia y rica. Donde los materiales naturales, las lógicas del reciclaje y el mantenimiento estén presentes desde el acto del diseño (Figura 9). Los retos de futuro están relacionados con el fortalecimiento y asentamiento de estas prácticas de codiseño y colaboración en la comunidad escolar al tiempo que una mayor apuesta económica desde las administraciones permita la entrada de más profesionales sin que se pierda el carácter pedagógico de las intervenciones.

Depositar la responsabilidad de la transformación de los espacios en empresas consultoras externas, o fomentar la separación entre las unidades técnicas y el profesorado, hace perder gran parte de los valores que contiene la propia transformación. Encontrar este equilibrio es un auténtico reto en nuestros días. Innovación y espacio educativo deben ir de la mano. Arquitectura y pedagogía, pedagogía y arquitectura son un buen binomio. Ética, estética y política para lograr un nuevo espacio pedagógico.

Referencias

- Clément, G. (2019). *La sabiduría del jardinero*. Gustavo Gill.
- Collado, S., y Corraliza, J. (2016). *Conciencia ecológica y bienestar en la infancia. Efectos de la relación con la naturaleza*. CCS.
- De Bono, E. (2018). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Paidós.
- Fariña Tojo, J. (2007). *La ciudad y el medio natural*. Ediciones Akal.
- Munari, B. (1983). *Como nacen los objetos. Apuntes para una metodología proyectual*. Gustavo Gill.
- Pallasmaa, J. (2016). *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Gustavo Gill.
- Sistema Lupo (2023). Arquitecturas vivas. *Sistema Lupo*. <https://sistemalupo.com/arquitecturas-vivas/>
- Sistema Lupo (2024). Aula del futuro. *Sistema Lupo*. <https://sistemalupo.com/category/transformacion-de-espacios/aula-del-futuro/>

Cómo citar

- González-Blanco, F. (2026). La transformación del espacio educativo. Teoría y práctica: ética, estética y política. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 48–61). Editorial Universidad de Granada.

04

Jugar el espacio: la investigación-acción en la arquitectura para el aprendizaje. Una mirada desde la neuropsicología

 Ana Mombiedro¹

 Sara San Gregorio²

¹Universidad de Alicante

²Espacio Abierto Quinta de los Molinos, Ayuntamiento de Madrid

Proyectar la educación

B1

(Página siguiente) Figura 1. San Gregorio, S. (2017). *Dispositivos de Jugar la luz y Jugar el Volumen (Proyecto Jugar el espacio)*. Fotografía independiente como título visual.





Figura 2. San Gregorio, S. (2017). *Dispositivos Jugar el espacio* (Proyecto *Jugar el espacio*). Medialab-Prado. Fotografía independiente.

Introducción

El proyecto *Jugar el Espacio* surge como una investigación-acción transdisciplinar en la que se integran conocimientos de Neurociencia, Psicología y Pedagogía en el proceso de diseño de espacios. Este proyecto nació como una primera colaboración entre dos investigadoras: Ana Mombiedro y Sara San Gregorio, donde ambas sentaron las bases teóricas para la generación de artefactos que promovieran la interacción autónoma de la niña o el niño con el entorno. El fin último de la investigación era establecer relaciones entre realidades formales del espacio y el comportamiento de los niños y las niñas. A través de la generación de hipótesis a raíz de la observación directa, las autoras buscaron puntos de apoyo teóricos que les ayudasen a configurar espacios que respondieran a necesidades específicas de los niños y las niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 12 años. Debido al interés de ambas por los procesos de aprendizaje, buscaban que además las soluciones formales fueran también herramientas para fomentar el aprendizaje autónomo, sin interacción de personas adultas.

Una parte importante del proyecto, que no se abordará en la presente aportación pero sí merece una mención especial, fue la puesta en práctica del modelo teórico en multitud de talleres que surgieron a la postre. Ahí fue cuando una de las investigadoras realizó una secuencia de colaboraciones con otras profesionales, como Alicia Gutiérrez, Interiorismo; Paula Pernas, Pedagogía; y Marta San Gregorio, Bellas Artes; entre otras, y fueron iterando a través de proyectos de investigación-acción las posibilidades que brindaban las configuraciones definidas por Mombiedro y San Gregorio en el proyecto *Jugar el Espacio*. Estas tres configuraciones, que sí se detallarán aquí, son: el espacio dinámico-exterior, el espacio tranquilo-interior y el espacio combinado dinámico-tranquilo.

A continuación se exponen las bases teóricas del proyecto, hablando del caso concreto del proyecto *Jugar el*

Espacio, compuesto por tres secuencias: *Jugar la Superficie*, *Jugar el volumen* y *Jugar la luz*. Este último estuvo expuesto en la Bienal de Venecia 2021, en el pabellón de España, y se explicará en profundidad en el presente capítulo. El objetivo de *Jugar el Espacio* es transformar la manera en que los niños interactúan con su entorno mediante el aprendizaje activo no dirigido. A día de hoy, casi diez años desde que empezara la colaboración entre las investigadoras, siguen realizando tanto proyectos de investigación-acción como talleres artístico-pedagógicos diseñados específicamente para estimular el desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas de entre 0 y 12 años (Figura 2).

Cronología de *Jugar el Espacio*

Aunque resulta complicado establecer una cronología precisa de todo lo que ha sucedido a lo largo del proyecto, sí que hay una fecha de inicio: abril de 2017. Este fue el primer contacto que tuvieron las investigadoras a partir de una residencia de investigación en Medialab Prado, en Madrid. En esos momentos, Ana Mombiedro estaba escribiendo su tesis doctoral sobre Neurociencia y Arquitectura. Sara San Gregorio era mediadora-investigadora en Medialab y se encontraba realizando su investigación sobre el diseño participativo y construcción colectiva de objetos y acciones lúdicas. El principal objetivo de la colaboración entre las arquitectas era observar los espacios del centro cultural que se utilizaban como espacios de encuentro y juego espontáneo no programado del barrio donde se encontraba Medialab para poder proponer desde el centro un espacio de juego que había sido reclamado por las familias. De manera que el espacio de juego infantil pudiera convivir con aquello que ocurría a diario en el Medialab.

De esta primera observación salió la propuesta redactada por una de las investigadoras titulada *PlayScape* (que se explicará más adelante como punto de partida teórico) a la que la otra respondió con la generación de estaciones de juego diferenciadas. En ese punto empezó

a tomar forma *Jugar el Espacio* como una propuesta de tres estaciones de juego que tenían las características técnicas y teóricas facilitadas desde la investigación, y empezó a pasar a la acción en forma de espacios efímeros que la mediadora realizaba bien en solitario, bien invitando a otras arquitectas, artistas, pedagogas e interioristas, nutriendo la propuesta.

Bases teóricas: de la investigación a la práctica

La estancia de investigación comenzó por una necesidad: que los niños y niñas que acudían a jugar al Medialab no lo hicieran de forma caótica e irrumpiendo en otras actividades que tuvieran lugar y que, en cambio, tuviera lugar de forma armoniosa y tranquila. Además, por el carácter de las investigaciones tanto de Sara San Gregorio como de Ana Mombiedro, el vínculo con la pedagogía iba intrínseco en la esencia de la propuesta. El proceso de búsqueda de la solución necesariamente tenía que pasar por un periodo de observación en el que se analizaran los comportamientos más habituales en el espacio y qué posibles vínculos había con el espacio en el que tenían lugar, así como los objetos y las personas presentes.

Según fueron avanzando las observaciones, se percibieron qué cambios en alguno de los tres elementos que definían el espacio (el espacio construido, los objetos o los acompañantes) tenían un impacto en el comportamiento de los niños. Pero que estos cambios no siempre eran fruto de la serendipia, sino que se detectaban patrones de comportamiento e interacción, con un vínculo muy estrecho con el espacio en el que sucedían las acciones. La comunicación entre las investigadoras fue fundamental, trasladar las relaciones detectadas entre qué hacían los niños, con qué objetos y cómo variaba su comportamiento, para luego evaluar de forma crítica y experimental qué posibilidades reales había. El tiempo era un condicionante, pues una vez terminada la estancia de investigación habría un periodo de unas pocas semanas para generar e implementar los

prototipos y comprobar que las hipótesis se cumplieran. A menudo, observar ambas investigadoras juntas, incluso cuando parecía que no estaba sucediendo nada extraordinario, dio grandes contribuciones.

Proceso de observación en Medialab Prado

El objetivo de la observación era identificar patrones de comportamiento asociados a las dinámicas del juego espontáneo de los niños y niñas que acceden a las inmediaciones. Por ello, entre el 21 y el 27 de abril de 2017, se realizó un trabajo de campo y recogida de datos a través de vídeos, fotografías y registrando por escrito comportamientos de estos niños y niñas y sus familiares en el entorno más inmediato del edificio.

- 1. Se hizo un diario de registro de la situación natural, a modo de cuaderno de reflexión.
- 2. Se tomaron notas de campo a modo de descripción-narración de los acontecimientos que tenían

- lugar entre las 15 y las 20 h (de máxima actividad).
- 3. Se hicieron entrevistas semiestructuradas a los niños y niñas, para conocer su interés por el juego y por los objetos con los que jugaban.

De esta manera se observó que un niño muy activo que lanzaba objetos y corría constantemente prefería las áreas abiertas del patio, mientras que una niña más tranquila, que disfrutaba de juegos de precisión, prefería las zonas interiores con poca iluminación. Estas observaciones guiaron el diseño de los espacios, asegurando que cada niño tuviera un entorno adecuado a sus necesidades.

Los primeros días simplemente se observaba, luego se fue vaciando el espacio de los objetos que había tradicionalmente, y por último se iban dejando dispositivos de juego colocados de manera estratégica para ver qué relaciones tenían lugar. Esto permitió tener cierto control sobre el espacio estudiado. Se observó que la

Atmósfera identificada	Juegos que realizan	Posibles necesidades corporales-cognitivas abastecidas	Características del espacio (localización en Medialab Prado)
Enérgica	Carreras, saltos e interacción son objetos sobre el suelo –aros–; juegos de pelota; pilla-pilla; carreras sobre objetos, etc.	Acuden los niños y niñas que más energía tienen y que más ruido generan. Sin contacto entre ellos y ellas y sin usar apenas objetos.	Pasillo entre el edificio y la medianera. Espacio con iluminación natural indirecta. Siempre en sombra, corre aire fresco.
Dinámica	Escondite, corro de la patata, cantar y bailar; teatro, juegos por equipos, comba y goma, laberinto, juego libre con materiales no estructurados (carro juego en ruta).	Utilizando objetos de gran escala o que pueden aplicar sobre el cuerpo. Acuden niños y niñas con energía para jugar interactuando y con necesidad de movimiento.	Iluminación natural directa e indirecta que crea espacios de sol y sombra cambiantes. Espacio entre dos edificios bajo la caja irregular de la escalera, irregular en términos volumétricos.
Tranquila	Dibujo, pintura, juegos construcción con piezas pequeñas, interacción con cajas de almacenaje pequeñas.	Infantes que disfrutan de juegos de psicomotricidad fina, concentración, silencio y trabajo en cercanía con otras personas, incluso con contacto.	En el interior de uno de los edificios, con mobiliario que recuerda a una casa (sofás, alfombras, estanterías con ruedas, zapateros, taburetes, cojines...). También en el exterior, debajo de la caja de la escalera (en un hueco de unos 70cm de alto).

Tabla 1. Mombiedro, A. y San Gregorio, S. (2024). *Atmósferas de juego identificadas*.

disponibilidad limitada de los juegos ayudó a que los niños valorasen su presencia y los cuidasen. Nos dejó ver a las investigadoras que esta relación que buscábamos entre los niños, el espacio y los objetos, existía y era modulable. Así, se empezaron a identificar relaciones que sucedían de manera sistemática con los dispositivos, dependiendo de su forma, volumen y peso. También se identificaron comportamientos como correr, agacharse, caminar, gritar, estar en silencio, etc.; relacionados con el espacio en el que tenían lugar.

No se buscaba tanto saber el porqué de las acciones y comportamientos, sino ver qué dinámicas podrían tener lugar a través de la interacción. De alguna manera, estuvimos inmersas en los procesos de juego, haciendo una observación donde no hubiera un juicio de qué sucedía, sino apreciando la espontaneidad de las relaciones entre los niños y niñas que, de acuerdo a lo observado, estaban siempre basadas en la práctica del juego (ver Tabla 1).

Parámetros identificados como influyentes en las dinámicas lúdicas

Pudimos identificar parámetros de las personas y parámetros del espacio. Se decidió hacer una diferenciación porque los relativos al espacio son aquellos que podemos modular a través del diseño y los relativos a las personas son aquellos que nos permite accionar o taimar, conscientes de que no dependen completamente del diseño.

1. Parámetros del espacio.

- a) Cantidad de estímulos sensoriales externos: el número y variedad de estímulos de un espacio tiene un impacto en el procesamiento sensorial. Sonidos, texturas, olores, colores, contrastes incluso movimiento, tienen un impacto en cómo el niño o niña lee el espacio. La selección del estímulo al que presta mayor atención depende de la edad y sus intereses.
- b) Luz solar: fuente de energía para el cuerpo y

de visibilidad del espacio. Permite percibir el más amplio espectro de colores aumentando la cantidad de estímulos que son percibidos. Ante la ausencia de luz natural se observa mayor quietud.

- c) Área de movimiento libre: a mayor espacio libre de obstáculos, mayor cantidad y variabilidad de movimiento.
 - d) Escala del juego: el tipo de interacción que los niños tienen con el entorno depende también de la escala del objeto con el que juegan.
- #### **2. Parámetros de la persona.**
- a) Marco de referencia: se detectan dos puntos de referencia durante el juego. El propio cuerpo (egocéntrico), o algo externo a él (alocéntrico). Se observa a los niños y niñas jugar “hacia dentro” o “hacia fuera”. Parece que esto depende más de la preferencia, o la forma de entender el mundo (la madurez) del infante que del propio espacio o del objeto de juego
 - b) Concentración: un estado que durante el juego observamos como posterior a la sorpresa y anterior a la atención. Cuando el cuerpo está en un estado de concentración reduce sus movimientos y selecciona de manera focalizada los estímulos. Parece depender de las habilidades atencionales del niño o niña.
 - c) Capacidad de interacción: los grados de libertad tanto del espacio como del objeto (affordances) influyen en el tipo de juego y en la participación de los niños en la modificación del entorno. Estas capacidades de interacción dependen por un lado de las habilidades psicomotrices del niño o niña, y por otro lado de las habilidades cognitivas o de imaginación. No dependen directamente del espacio o del objeto de juego pero se observa que sí pueden ser estimuladas mediante su presencia.



Figura 3. San Gregorio, S. (2017). *Dispositivos Jugar la superficie (Proyecto Jugar el espacio)*. Fotografía independiente.

Hipótesis para llegar a la investigación-acción

A raíz de las observaciones, la residencia de investigación tuvo el objetivo no tanto de probar si las hipótesis eran ciertas o no, para lo que se podría haber utilizado la información recopilada y metodologías de investigación cualitativa, sino de pasar a una acción controlada donde niños y niñas tuvieran un comportamiento adecuado al espacio en el que estaban. Se observó que:

1. El tipo de juego mantiene una estrecha relación con el entorno en el que sucede.
2. Modulando los estímulos sensoriales que definen un espacio, se puede modular el comportamiento de niños y niñas de entre 2 y 10 años.

Jugar el Espacio. De teoría a realidad

Jugar el Espacio dio lugar a la creación de atmósferas sensoriales donde tanto niños como adultos juegan, se relajan, exploran y disfrutan. Estas atmósferas no están definidas por dimensiones fijas o materiales específicos, sino por sensaciones espaciales que se pueden lograr a través de una variedad de configuraciones. Se divide en tres tipos de atmósferas de juego, cada uno diseñado para promover diferentes comportamientos y niveles de actividad:

1. *Jugar la superficie*: en el espacio exterior a cielo abierto cubrimos el suelo con una gran superficie negra, con tizas y plantillas blancas (Figura 3). El juego consiste en dibujar límites virtuales de diferentes formas para luego recorrer, saltar, desdibujar... En la siguiente sesión seguimos jugando con superficies, pero esta vez verticales y estaban agrupadas de 3 en 3 formando rincones. Las colocamos en un espacio semiexterior estaban intervenidas con pintura pizarra, con agujeros y otros elementos para jugar con ellas de manera más precisa. Observamos que cuando la escala de intervención se acerca a la del cuerpo el juego pierde energía y gana concentración.

2. *Jugar el volumen*: jugamos a construir y a habitar los límites físicos en las tres direcciones del espacio. Jugamos con el volumen cercano a la escala de los niños que les acogía y podían alcanzar sin apenas moverse (Figura 4). El juego se concentra aún más. Empieza también el juego simbólico y la diferenciación de espacios propios y espacios compartidos con adultos.
3. *Jugar la luz*: decidimos jugar con la luz artificial para provocar puntos de atención, juego concentrado y silencioso. Creamos espacios oscuros con mesas iluminadas y piezas de construcción de colores flúor que se iluminan dentro de los volúmenes gracias a la luz negra (Figura 5). Espacio con gran capacidad de asombro. Con las mismas piezas Quisimos hacer un resumen de todo lo ocurrido. Volvimos a trabajar con la luz, pero esta vez para volverse a expandir en el espacio. Jugamos con diferentes proyecciones sobre las superficies de las primeras sesiones en las que se volvía a intervenir. Fue un poco más dinámico el juego, pero transitar entre espacios oscuros e iluminados les hacía ir con mucho cuidado.

Contexto en la Neuropsicología Educativa

La Neuropsicología Educativa estudia cómo los procesos cerebrales influyen en el aprendizaje y el comportamiento. Este campo integra conocimientos de la neurociencia y la psicología para entender mejor cómo aprenden las personas y cómo se pueden diseñar espacios que favorezcan el aprendizaje. Para la intervención en Medialab Prado, el foco de interés estaba en el proceso de aprendizaje que sucede de manera espontánea mediante la interacción con el entorno. Es relevante tener en cuenta también la influencia de la investigación en Neuroarquitectura, que se ocupa de estudiar cómo los espacios influyen en las respuestas del sistema nervioso y el comportamiento (Assem et al., 2023).

Juego libre no dirigido y juego no estructurado en *Jugar el Espacio*

El juego libre no dirigido y el juego no estructurado son fundamentales para el neurodesarrollo ya que permiten a los niños explorar su entorno, tomar decisiones, y aprender a su propio ritmo sin la intervención directa de adultos. Benefician el desarrollo social, emocional, y cognitivo proporcionando oportunidades para la creatividad, la resolución de problemas, y la autocomprensión. Algunos de los beneficios del juego libre son:

1. Desarrollo Social: los niños y niñas aprenden a negociar, cooperar y resolver conflictos.
2. Creatividad: la falta de estructuras rígidas fomenta la imaginación y la innovación. Teniendo además un impacto en la autoestima.
3. Autonomía: los niños desarrollan la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas de manera independiente.
4. Habilidades motoras: el juego físico libre promueve el desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas, especialmente cuando se disponen materiales de diferentes volúmenes, pesos y dimensiones.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como hilo conductor de las actividades de *Jugar el Espacio*

Esta metodología se aplica para dar respuesta participativa a un contexto real e incluye a los usuarios (niños y familias) en el proceso de diseño, interacción y desarrollo del proyecto. Las diferentes formas de intervenir con tiza el suelo y los juegos que se proponían determinaron las decisiones de zonificación y propuestas del patio de Medialab. Su relación y sus formas de juego con espacios y superficies más cercanos a sus cuerpos definió las características del diseño de la cabaña-cubo.

La observación y documentación del juego en diferentes ambientes lumínicos y poniendo en valor los momentos de concentración, cuidado y asombro definió el proyecto de iluminación del espacio y la programación

de actividades atendiendo a la iluminación natural con la que podíamos o no contar.

Como cierre de la serie de talleres de *Jugar el Espacio*, las familias que acudían cada tarde a jugar y que fueron las participantes de las sesiones participaron de forma colectiva en la postproducción de las piezas (lijado y barnizado) construcción del espacio (estructuras basadas en juegos de construcción de Sara San Gregorio), y en la creación de un grupo de trabajo *Maloka* (A pequeña escala, 2017) encargado de cuidar y gestionar la estación de juego.

Esta aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos difiere en la que se practica habitualmente en las aulas porque son las propias niñas y niños quienes establecen las reglas del juego, teniendo un control en la dinámica determinado por sus necesidades particulares de autorregulación cognitiva.



Figura 4. San Gregorio, S. (2017). *Dispositivos Jugar la luz y Jugar el volumen (Proyecto Jugar el espacio)*. Fotografía independiente.

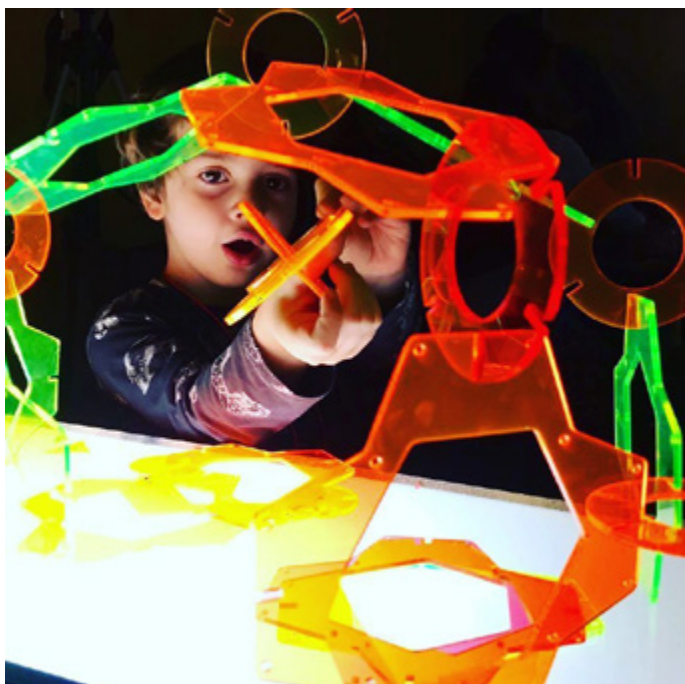


Figura 5. San Gregorio, S. (2017). *Dispositivos Jugar la luz (Proyecto Jugar el espacio)*. Fotografía independiente.

Conclusiones

El proyecto *Jugar el Espacio*, con sus tres componentes: *Jugar la superficie*, *Jugar el volumen* y *Jugar la luz*, demuestra cómo la integración de diferentes disciplinas puede transformar el diseño de atmósferas para el aprendizaje lúdico, creando espacios que promueven el desarrollo integral de los niños. Al combinar observación, investigación y diseño, se ha logrado crear entornos que no solo responden a las necesidades fisiológicas y cognitivas, sino que también les invitan a explorar y aprender de manera lúdica. Este proyecto, ha abierto una forma de llevar la investigación-acción a la arquitectura y al diseño de producto donde la persona que investiga, crea y acciona, es la misma (en este caso, Sara San Gregorio) y trabaja en contacto con otros profesionales (en este caso, Ana Mombiedro, Alicia Gutiérrez, Javier Laporta, Paula Pernas y Marta San Gregorio).

El enfoque teórico de *Jugar el Espacio*, que comenzó enmarcado en la teoría de las affordances de Gibson

(2014), al crear espacios que ofrecen múltiples oportunidades de acción y aprendizaje, se alimentó también en la cognición corporeizada, al reconocer que el aprendizaje es un proceso encarnado y situado en el entorno y de la neuroarquitectura, para poder establecer relaciones precisas entre el entorno y las personas. Además, la inclusión de los principios de las inteligencias múltiples y el aprendizaje basado en proyectos asegura que el entorno educativo sea inclusivo, estimulante y efectivo para todos los niños, promoviendo un desarrollo holístico y significativo fácilmente trasladable a centros educativos.

Es relevante tener en cuenta que para la observación, el grupo de personas era el que a menudo acudía al centro. Se conocían entre ellos y ellas y se pudo hacer un trabajo de mediación-investigación-acción durante varios meses, después de la observación presentada en este capítulo. La clasificación de atmósferas de juego se tuvo en cuenta el uso que se daba de forma natural por las niñas y niños del grupo con edades comprendidas entre los 3 y los 8 años. Las familias en colaboración con el equipo de mediación de Medialab Prado generaron un manual de bienvenida, un manifiesto y unos acuerdos de cuidado del espacio, las personas y el material.

Con esta experiencia queda patente que para cada proyecto es necesario realizar una observación detenida en ausencia de juicio e incluyendo en el diseño del proyecto las limitaciones y las formas de participación de los usuarios.

Referencias

- A pequeña escala (2017). *Maloka. Medialab-Matadero*. <https://www.medialab-matadero.es/actividades/maloka>
- Assem, H. M., Khodeir, L. M., y Fathy, F. (2023). Designing for human wellbeing: The integration of neuroarchitecture in design – A systematic review. *Ain Shams Engineering Journal*, 14(6), 102102. <https://doi.org/10.1016/j.asej.2022.102102>

- Gibson, J.J. (2014). The Theory of Affordances. En J.J. Gibson. *The Ecological Approach to Visual Perception* (pp. 119-136). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- San Gregorio S. (2017). Jugar el Espacio. Juegos que construyen espacios, espacios que construyen juego. *Juguetoría*. <https://bit.ly/3UdGJgx>

Cómo citar

- Mombiedro, A. y San Gregorio, S. (2026). Jugar el espacio: la investigación-acción en la arquitectura para el aprendizaje. Una mirada desde la neuropsicología. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 62–73). Editorial Universidad de Granada.

BB2

Cazar minotauros.
Educación de arquitectura en la infancia

01 *Jorge Raedó Álvarez*

El placer de comprender.
Experiencias de mediación en el museo

02 *Carlos Arruti Echeverría
Anabel Varona Martínez*

Educar en el vacío del aula.
Talleres creativos para una aproximación a la arquitectura

03 *Virginia Navarro Martínez*

Los años 70:
la casa como primera arquitectura para el juego

04 *Almudena de Benito Alonso*

Sensibilización de la arquitectura para la infancia.
Relatos de transmisión

05 *Sabine Tuilier*

EDUCAR EN ARQUITECTURA

01

Cazar minotauros. Educación de arquitectura en la infancia

 Jorge Raedó Álvarez

Osa Menor, educación de arte para infancia y juventud

Educación en arquitectura

B2

(Página siguiente) Figura 1. Raedó, J. (2019).
*Taller El Jardín de Beulas con el Colegio Santos
Samper de Almudévar en el Centro de Arte y
Naturaleza de Huesca, España. Fotografía inde-
pendiente como título visual.*



El laberinto y la pirámide: la conciencia espacial

Bernard Tschumi publicó el breve texto *La paradoja arquitectónica* (1975 [1994]) donde expone que la arquitectura se percibe de dos maneras: la arquitectura como “laberinto” y la arquitectura como “pirámide”. Es imposible habitar el espacio fuera del tiempo, así como es imposible vivir el tiempo fuera del espacio. Avanzamos sin saber qué hay dentro del laberinto más allá de lo percibido, sin conocer la forma del laberinto, ni si cambia de forma. Tschumi pone un ejemplo: imagine-mos que estamos dentro de un cubo. ¿Qué percibimos del cubo? Miramos hacia una esquina, damos la vuelta y vemos la esquina contraria. Pero es imposible percibir el cubo como una totalidad. Sólo el “ojo divino” fuera del tiempo sería capaz de ver el cubo completo: la arquitectura como pirámide. Sin embargo, gracias al “ojo de la mente” de un intelecto entrenado, intuimos la totalidad del cubo y lo representamos en dos y tres dimensiones. Ahí está la paradoja, la arquitectura es las dos cosas: “laberinto” del que nunca salimos —tal vez sí con la muerte pero no lo sabemos ni tenemos evidencias científicas de ello— y es “pirámide” completa, única y sin tiempo.

Si queremos que los niños y las niñas despierten su conciencia del espacio, provoquemos su intelecto con el lenguaje de la arquitectura. Que aprendan a recorrer el laberinto por sí mismos, con valentía porque dominan unas herramientas de observación, representación y transformación del espacio. Con cautela porque saben que todo lo que hacemos en el laberinto tiene consecuencias para nuestros congéneres. El Minotauro que habita el laberinto y nos amenaza somos nosotros mismos, inconscientes del espacio que habitamos. Nuestras acciones en el espacio perjudican a la comunidad. Capturamos al Minotauro al entender el laberinto con el ojo de nuestra mente, es decir, al verlo como pirámide. Aprender arquitectura es aprender a cazar minotauros.



Figura 2. Terasvuori, V. (2011). *Ópera Rakennetaan kaupunki!* con el colegio Kaisaniemi de Helsinki en el Museo de Arquitectura de Finlandia. Fotografía independiente.

Educación de arquitectura en la Educación Primaria

Hay entornos habitados bien diseñados que cumplen sus funciones físicas, emocionales y simbólicas. Otros entornos habitados no están diseñados o fueron mal diseñados y no cumplen su función, incluso la dificultan o nos anulan. Por eso es importante tener conciencia del espacio. ¿Cuántas personas saben definir qué es el espacio? ¿Cuántas saben representarlo de alguna manera? ¿Si no sabes representar el espacio es posible conocerlo y, por lo tanto, transformarlo? La educación de la arquitectura como lenguaje del arte cuenta con importantes competencias que requieren integrarse en el contexto educativo adecuado como nexo de contenidos. La principal competencia es el desarrollo de la conciencia espacial, imprescindible para la comprensión del lugar (Muntañola, 1998). Competencias complementarias necesarias para adquirir la primera son: (a) la comprensión de nociones arquitectónicas (Frankl, 1981; Norberg-Schulz, 2005; Palladio, 2003); (b) la expresión del niño (Arnheim, 2015; Sosa, 2014; Stern, 1977); (c) la manipulación del espacio mediante el lenguaje disciplinar (Eisner, 2021); (d) el ejercicio de la creación participativa (Derr, Chawla y Mintzer, 2018).



Figura 3. Raedó, J. (2014). *Ópera Rakennetaan koulu! con el colegio Onerva en el Museo Alvar Aalto de Jyväskylä, Finlandia*. Fotografía independiente.

La educación de arquitectura como arte es un proceso de creación que conduce a la obra (Raedó, 2020). En la educación para la infancia, la creación de la obra tiene que ser un proceso educativo (Eisner, 2021) que aúna contenidos y competencias. Así reduciríamos la excesiva fragmentación actual en asignaturas, cátedras, lineamientos, etc., presentes en los proyectos educativos de los centros escolares. La educación en arquitectura quiere despertar la conciencia espacial de los escolares de la Educación Primaria mediante una Educación Integral de experiencia activa (Dewey 2008) y sensible (Juanola y Callís, 2021) para formar ciudadanos que respondan a los grandes retos sociales y ambientales (Calbó et al., 2011). No queremos explicar lecciones de arquitectura durante unas horas. Proponemos momentos de encuentro, motivación e inquietud por unos aprendizajes culturales, vitales y necesarios.

La educación del arte, y por lo tanto de la arquitectura, se basa en tres principios que también llamo “incompetencias básicas” a modo de juego de palabras, frente a las competencias establecidas que no suelen considerar el arte como un área de conocimiento prioritario. Tales principios son la naturaleza, la utopía y la poesía (Raedó, 2024). La naturaleza de los humanos es el lenguaje.

Entendemos todo, incluso el mundo biológico, según el lenguaje cultural que nos haya formado. Nuestra conciencia sólo es posible dentro del lenguaje, por ejemplo, en los lenguajes del arte. La utopía es la capacidad de imaginar algo bueno para todos que no existe y llevarlo a cabo, tal como hacen los artistas gracias a la imaginación entrenada con la técnica disciplinar. La poesía es la búsqueda constante del equilibrio entre la emoción o pasión personal y la ley o tradición que la sociedad impone. El poema surge como encaje efímero de la voz personal con la gramática heredada que permite entendernos. Schiller (2018) llamó “ímpetu de juego” a esta búsqueda que conduce a la “forma viva”. El arte y la educación sólo son posibles como “forma viva”.

Mapa alegórico: dónde estamos y a dónde vamos.

Cuando escribimos juntas las palabras infancia, educación y arquitectura evocamos diferentes tipos de proyectos e investigaciones según sea la trayectoria profesional de quien las lee. Encontramos varias categorías de proyectos e investigaciones en el panorama internacional, a menudo mezcladas entre ellas, que dibujan un mapa alegórico. Describimos las categorías y citamos ejemplos relevantes. Con el mapa en mente, sabemos dónde estamos y a dónde vamos.

1. Aprendizaje de la arquitectura como disciplina

Investigaciones y proyectos planteados desde diferentes enfoques: artístico, científico, ambiental, social, urbano, patrimonial, etc. A veces predomina el análisis y la tradición disciplinar, otras pocas veces predomina la expresión del niño para su desarrollo emocional y cognitivo. La educación en arquitectura para la infancia y la juventud suele llamarse hoy “Educación del Entorno Construido”, en inglés *“Built Enviromental Education”* y su acrónimo BEE. Ésta engloba la arquitectura en todas sus facetas: lenguaje del arte, fenómeno social, político, histórico, ecológico, etc. Se realiza en la educación

formal, informal y no formal. *Educational Institutions and Learning Environments* in Baukultur de Million, Coelen, Bentlin, Klepp y Zinke es un estudio de 2019 que señala los diferentes contextos donde BEE se lleva a cabo en Alemania en entornos familiares, centros educativos y de cuidado, entornos de ocio, entornos virtuales. *Empowering environments. What can we learn from award winning practitioners from the TET 2021/22 Awards about engaging children and young people in the built environment?* de Ene-Lesikar es un breve informe de 2023 sobre las características de los proyectos educativos que se presentan a este premio en el Reino Unido: afirma que fomentan la creatividad, las habilidades técnicas y la comunicación mediante el codiseño, proyectos comunitarios y aprendizaje informal o no formal.

Existen varias redes nacionales o internacionales de profesionales e instituciones de arquitectura que unen y visibilizan la educación en arquitectura para infancia. La red principal es el Programa Mundial “Arquitectura e Infancia” de la Unión Internacional de Arquitectos, organización activa y aglutinadora cuyo principal proyecto es el Premio Cubos Dorados que se celebra cada tres años y premia a los mejores proyectos de educación de arquitectura para la infancia del mundo. Entre las redes nacionales, hoy destaca *Thornton Educational Trust* (TET) fundada por Victoria Thornton en el Reino Unido en 2020. TET promueve y visibiliza los proyectos británicos gracias a la experiencia de su fundadora en arquitectura, educación y gestión cultural.

Los proyectos educativos que nacen del campo de la arquitectura para la educación formal pocas veces logran satisfacer las expectativas del campo educativo porque ambos campos tienen objetivos de aprendizaje distintos. Los arquitectos se centran en enseñar cuestiones disciplinares. Los maestros priorizan el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante y las competencias de todo tipo que incluye el currículum. Además, los proyectos educativos formulados desde el campo de la arquitectura suelen desaparecer cuando los agentes de la



Figura 4. Montero, S. (2011). *Taller Casa de la Música con un colegio de Zaragoza en la Escuela de Ingeniería y Arquitectura de Zaragoza, España*. Fotografía independiente.

arquitectura se van del centro educativo. El problema se agrava cuando desde la arquitectura se diseñan proyectos para la educación formal sin la colaboración activa de su profesorado. La participación de los maestros en el proceso de diseño es necesaria para que el proyecto y su material didáctico funcione bien en la educación formal. El papel del maestro tiene que cobrar mayor importancia en la educación de las artes, sin infravalorar la contribución de otros agentes de la codocencia.

Hallamos menos profesionales y proyectos que introduzcan el aprendizaje de la arquitectura desde el campo de la educación. En España encontramos los proyectos *Didáctica del medio ambiente* en Cataluña en la década de los 80 del siglo XX y el *Proxectoterra* en Galicia desde 2000. Ambos fueron diseñados por profesionales de los dos campos con el objetivo de que los maestros de dichas autonomías los llevaran a la práctica en sus centros. Proxectoterra tiene veinticinco años de buen funcionamiento porque, además de una buena gestión, está diseñado por y para maestros gallegos que promueve su identidad a través del conocimiento de la arquitectura y el territorio. Ann Gadzikowsky, maestra de Jardín Infantil en Chicago, defiende el juego de la arquitectura en la Primera Infancia y en Primaria porque favorece el desarrollo cognitivo integrador en oposición



Figura 5. Raedó, J. (2014). *Taller Casa de Muñecas en el Museo de Arquitectura Leopoldo Rother de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá*. Fotografía independiente.

al aprendizaje evaluado con test que predomina en los Estados Unidos. Algunos arquitectos se hicieron maestros de Primaria o Secundaria e introdujeron la enseñanza de arquitectura, cada uno a su manera y por su cuenta sin que el currículum nacional de sus países lo exija. Por ejemplo, Fabio Gutiérrez en Bogotá y Carolina Estrada en Antioquia, Colombia; Michele Albanelli en Lima; Rubèn Pineda en Barcelona o Javier Encinas en Santander, España. Como un buen ejemplo desde la administración, Pablo Rojas, arquitecto y Jefe del área de Educación Artística en el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile, introduce la arquitectura como una de las disciplinas del arte en varios programas para la Educación formal, siempre en colaboración con el Ministerio de Educación.

2. Transformación participativa del espacio

Las niñas y los niños son protagonistas en el proceso de diseño de un espacio concreto que les exige trabajar en equipo, asumir responsabilidades, respetar el calendario, reconocer las necesidades de los usuarios del espacio, analizar y representar del espacio, imaginar para proponer cambios, habilidades para expresar la nuevas ideas, comunicar la propuesta a otras personas, etc. Estos proyectos suceden en la educación formal, informal

y no formal. En la educación formal, por ejemplo, con la transformación de patios escolares u otros espacios del centro escolar o con el diseño de un espacio público. En la educación formal estos procesos funcionan mejor en codocencia: maestras, artistas, arquitectos, jardineros, etc trabajan hombro con hombro con los estudiantes. Cols y Fernández son maestros de la educación catalana que promueven la transformación de patios escolares en largos procesos participativos multidisciplinares que propician el nexo de contenidos donde los estudiantes son protagonistas de la mano del profesorado junto a los profesionales externos al centro. Su principal enseñanza es que los arquitectos tienen que sumarse a la respiración del centro educativo, y no al revés, para que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo.

Ludantia. I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y Juventud, celebrada en el año 2018 en Pontevedra, España, convocó un concurso internacional de proyectos educativos con transformación espacial protagonizados por la infancia bajo el lema “el espacio público como tablero de juego”. Se presentaron 98 proyectos de 17 países. La mayoría de los proyectos transformaron espacios de los centros escolares o sus alrededores. Otros pocos procedían de iniciativas no formales e intervenían espacios públicos para aumentar su habitabilidad y sentido de pertenencia. La principal diferencia entre los proyectos recibidos fue el enfoque del proceso de transformación como proceso educativo, aspecto al que se prestó gran atención a la hora de otorgar los premios.

Placemaking with Children and Youth. Participatory practices for planning sustainable communities (Derr et al., 2018) es un manual con decenas de casos de participación infantil en todo el mundo enmarcados dentro de los derechos de la infancia y la ética de la participación. *Designing cities with children and young people* de Bishop y Cornell describe proyectos de participación con profesionales de varias disciplinas que colaboran con la infancia y evidencia varios grados de implicación de las

administraciones en los objetivos y procesos. Los proyectos liderados por Javier Vera en Lima son de transformación comunitaria donde la infancia, generalmente junto a los adultos, aprende sobre la participación ciudadana y, como beneficio colateral, aprende nociones de arquitectura.

3. Diseño de juguetes, juegos y material didáctico desde la arquitectura

Froebel diseñó materiales didácticos que han influido por su forma y su función en los nuevos materiales didácticos y espacios de sistemas educativos como el finlandés, y en las vanguardias artísticas del siglo XX y XXI. Los nuevos diseños de juguetes y materiales didácticos para la educación formal, informal y no formal quieren que el niño explore las cualidades materiales de los objetos, sus posibilidades compositivas y simbólicas, construya estructuras o recintos al juntar las piezas y partes, en definitiva, que tenga una experiencia expresiva libre que apoye su desarrollo cognitivo espacial y moldee su sensibilidad estética. Marco Ginoulhiac ha investigado sobre la relación de los juegos de arquitectura con los procesos proyectuales (<http://architoy.blogspot.com>),

al igual que Begoña de Abajo Castrillo (2021) en su tesis doctoral *Separar, relacionar, configurar. Tres estrategias extraídas de los juguetes de construcción para el aprendizaje del proyecto arquitectónico*. Josep García Cors (2009) cuestiona en su tesis doctoral *Juegos y juguetes. Fábrica de utillajes propios para inventar arquitecturas*, qué es un juego de arquitectura, por lo tanto, qué es arquitectura y cómo se juega o aprende. Fabiola Uribe en Colombia, Fermín González Blanco y Sara San Gregorio en España, o Fernando Rey en México diseñan juegos de arquitectura con piezas y partes para ejercitar destrezas constructivas y espaciales de la niñez fuera y dentro de los centros educativos. Con una intención poética desde la narración audiovisual, el proyecto *¿Qué es Arquitectura?* son vídeos en internet creados por arquitectos y artistas para explicar la arquitectura a niñas y niños de 5 a 8 años. *Amag! Revista de Arquitectura para Niños* es un recurso educativo abierto en internet que ofrece decenas de juegos de arquitectura con el papel tamaño A4 o carta —objeto casi bidimensional que al manipularlo se transforma en un objeto tridimensional— creados por profesionales de varios países. *Games in Architecture and Urban Planning. Tools for design, teaching and research*



Figura 6: Raedó, J. (2016). Taller XS en el barrio Rafael Uribe de Bogotá, Colombia. Fotografía independiente.

de Brkovic y Groat de 2020 estudia juegos de mesa promovidos por las administraciones para favorecer la participación de la infancia y la ciudadanía en los procesos de transformación urbana.

4. Formación continua del profesorado sobre arquitectura

Pueden tener varios contenidos, por ejemplo, adaptar los espacios y los materiales del centro educativo para cumplir los objetivos pedagógicos. O aprender pautas sobre cómo introducir la arquitectura en el aprendizaje de los estudiantes. Los museos de arquitectura suelen hacer formación continua para profesorado de la educación formal para que luego sus estudiantes visiten el museo y realicen sus actividades didácticas. Medeléne Beckman en Arkdes de Estocolmo combina el dominio de los contenidos multidisciplinares, la habilidad pedagógica y la buena comunicación personal en sus talleres con el profesorado. El libro húngaro *Landscape, space, repository. Creations to boost visual-spatial intelligence* de Eplényi, Schmidt, Szentandrásy y Terbe (2022) recoge ejercicios de expresión plástica y espacial propuestos por artistas docentes a la infancia durante diez años y, una vez publicado, sirve como material para la forma-

ción continua del profesorado de Primaria. La Escuela en Arquitectura Educativa de la Universidad Autónoma de Madrid realiza seminarios acreditados en la intersección de los campos de las Ciencias de la Educación y de la Arquitectura, por ejemplo, el *Encuentro Internacional de Infancia, Arquitectura, Educación e Inclusión* organizado por Atrio y Raedó en 2019 en el Museo Reina Sofía. El libro *Espacio educativo. Material didáctico catalizador del cambio educativo* de Santiago Atrio (2022) da pautas al equipo docente del centro escolar si quieren cambiar los espacios antes de llamar a los arquitectos.

Conclusión

La educación de arquitectura es beneficiosa en la infancia porque favorece el desarrollo de la conciencia espacial en cada etapa del desarrollo cognitivo, fortalece la comprensión del lugar y el sentido de pertenencia a una cultura mediante la creación colectiva y participativa. La arquitectura como disciplina del arte —sobre todo cuando se plantea como nexo de los contenidos existentes y no como materia *per se*— ayuda a mejorar las competencias de la percepción-sensibilidad, producción-expresión y comprensión del mundo que la niña descubre y



Figura 7. Raedó, J. (2023). *Proyecto Extramuros con el colegio IPARM de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá*. Fotografía independiente.



Figura 10: Jorge Raedó (2023) *Proyecto Extramuros* con el colegio IPARM y el Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Fotografía independiente.

construye a cada paso. A la par, la niña ejercita los tres principios —o incompetencias básicas— que la educación del arte aporta para su autonomía intelectual: el lenguaje como verdadera naturaleza humana, la utopía como punto de fuga que sincroniza la imaginación con la técnica disciplinar, la poesía como búsqueda constante del equilibrio entre el deseo y la norma.

La educación de arquitectura para infancia se da en la educación formal, no formal e informal desde hace décadas en numerosos países. Nuestro cuerpo siempre se interrogará sobre su límite, ubicación y movimiento entre otros cuerpos dentro del espacio inaprensible y, por tanto, querrá aprender sobre esas nociones. A fin de cuentas, la arquitectura es la disciplina del arte que da “forma viva” al espacio; la educación es la disciplina de las humanidades que da “forma viva” a la comunidad política.

Referencias

- de Abajo Castrillo, B. (2021). *Separar, Relacionar, Configurar: Tres estrategias extraídas de los juguetes de construcción para el aprendizaje del proyecto arquitectónico = Split, Link, Assemble: Three Strategies Extracted from Construction Toys for Architectural Design Learning* [Tesis de doctorado, Universidad Politécnica de Madrid]. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.67919>
- Arnheim, R. (2015). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.
- Brković Dodig, M., & Groat, L. (2020). *The Routledge Companion to Games in Architecture and Urban Planning. Tools for Design, Teaching, and Research*. Routledge.
- Calbó, M., Juanola, R., y Vallés, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio: artes, culturas, ambiente*. Documenta Universitaria.

Derr, V., Chawla, L., y Mintzer, M. (2018). *Placemaking with children and youth. participatory practices for planning sustainable communities*. New Village Press.

Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Paidós.

Eisner, E. (2021). *Educación la visión artística*. Paidós.

Ene-Lesikar, L. (2023). *Empowering environments. What can we learn from award winning practitioners from the TET 2021/22 Awards about engaging children and young people in the built environment?* Thornton Education Trust.

Frankl, P. (1981). *Principios fundamentales de la historia de la arquitectura*. Editorial Gustavo Gili.

García Cors, J. (2009). *Jocs i joguines. fabrica d'utilitatges propis per a inventar arquitectura* [Tesis de doctorado, Universidad Politécnica de Catalunya].

Juanola, R. y Callís, J. (2021). La experiencia estética según Dewey: una clave para valorar los modelos educativos con compromiso social. En M. Masgrau (coord.). *Diàlegs sobre art, educació i compromís* (pp. 145-161). Graó.

Million, A., Coelen, T., Bentlin, F., Klepp, S. y Zinke, C. (2019). *Educational Institutions and Learning Environments in Baukultur*. Fundación Wüstenrot

Muntañola, J. (1998). *La arquitectura como lugar*. Universitat Politècnica de Barcelona.

Norberg-Schulz, C. (2005). *Los principios de la arquitectura moderna*. Editorial Reverté.

Palladio, A. (2003). *Los cuatro libros de arquitectura*. Universidad de León.

Raedó, J. (2020). ¿Por qué enseñar arte a la infancia? Onteaiken. *Boletín sobre Prácticas y Estudios de Acción Colectiva*. 29, pp. 66-69. <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin29/onteaiken29-07.pdf>

Raedó, J. (2024). Utopía, poesía, naturaleza: educación de arquitectura para infancia. En I. Abbondandolo, (Ed). *Quello che I grandi non sanno dell'architettura* (pp 87-94). Palladio Museum. <https://bit.ly/4ejOFye>

Sosa, J. (2014). *La expresión creadora del niño*. Universidad de la República de Uruguay.

Stern, A. (1977). *La expresión*. Ediciones Promociones Culturales.

Tschumi, B. (1994). The architectural paradox. En *Architecture and Disjunction*. (pp. 27-53). MIT Press.

Cómo citar

Raedó-Álvarez, J. (2026). Cazar minotauros. Educación de arquitectura en la infancia. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 76-85). Editorial Universidad de Granada.

02

El placer de comprender: Experiencias de mediación en el museo

 Carlos Arruti Echeverría¹

 Anabel Varona Martínez¹

¹*Maushaus Architecture Lab*

Educación en arquitectura

B2

(Página siguiente) Figura 1. Maushaus (2022).
Taller 'Nueva Forma - Fullaondo' en el Instituto
de Arquitectura de Euskadi. Fotografía indepen-
diente como título visual.



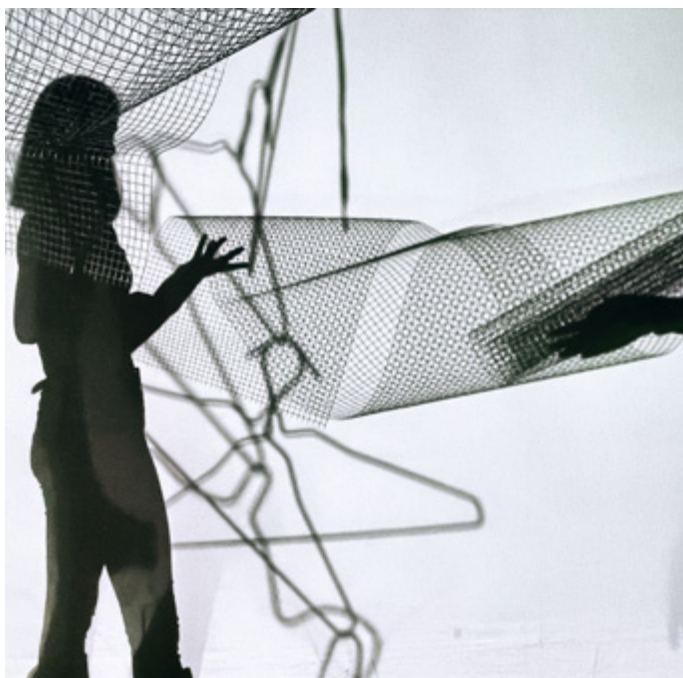


Figura 2. Maushaus (2023). Taller 'Gego' – Viernes Z en el Museo Guggenheim de Bilbao. Fotografía independiente.

La gran mayoría de las personas disfrutamos experimentando el gozo de comprender el mundo y sintiendo esa claridad intelectual que surge en la mente al entender algo en profundidad. Disfrutamos con la intensa satisfacción que surge en la oscuridad de la mente cuando esta se ilumina intensamente mediante el conocimiento, y somos felices con el placer que se obtiene tras el momento en que accedemos a la comprensión de un fenómeno complejo. A nosotros nos cautiva ser cómplices de esas descargas de dopamina, y poder colaborar a producir esos chispazos que propician esos hermosos estados de inspiración colectiva, asociados a la sensibilización del patrimonio artístico. Es por esto que si tuviésemos que dar un nombre adecuado a estas líneas que prosiguen, este sería *El placer de comprender*.

Hace tiempo que los museos dejaron de ser esas casas de las musas de la antigua Grecia, donde solo se acumulaban tesoros en el tiempo y se pusieron al servicio de la sociedad, reformulando su esencia e incorporando el valor didáctico, aumentando su proyección educativa y social. A lo largo de los años, los museos han ido afianzando su actividad en esos dos ejes fundamentales que son las colecciones y la propia sociedad, mediante la creación de departamentos de conservación, que restauran interpretan y exhiben los materiales, y de nuevos departamentos de didáctica que difunden el contenido material e inmaterial, a partir de la creación de textos, publicaciones, seminarios, talleres, cursos y congresos, elaborados y organizados en colaboración con una serie de profesionales, que se incorporan a la institución en su compromiso ético y profesional con la educación.

De este modo, hoy la mediación es un hecho consustancial al museo moderno. Este necesita constantemente la presencia de agentes propios y ajenos, que ayuden a elaborar y desarrollar programas para la comprensión de sus contenidos desde el disfrute, captando nuevos públicos, desde una perspectiva inclusiva, diversa y participativa (Figura 1).

Desde *Maushaus* (<http://maushaus.info/>), el laboratorio de ideas donde se diseñan y se proponen contenidos pedagógicos, así como objetos y lugares destinados al aprendizaje lúdico, hemos colaborado estos últimos tiempos con instituciones para generar, mediante diferentes acciones, esa transposición de contenidos sin recurrir a la simplificación y sin prescindir del juego como una manera fundamental de aproximación a los conceptos profundos que pueblan a menudo los fundamentos de la vida y obra de muchos artistas (Varona y Arruti, 2016). Por una parte, desvelando los procesos, las técnicas y los fundamentos que desembocan en la elaboración de las obras artísticas, desde dinámicas lúdicas que integran el trabajo manual y que interpelan a la inteligencia de los participantes para producir ese placer de comprender. Y por otra, vinculando a las personas en dinámicas de creación colectiva que les inviten a salir de su parcela cotidiana individual.

Con estos y otros ingredientes, con diferentes recetas y dosificaciones, hemos sido llamados a colaborar con museos e instituciones dentro y fuera del territorio, entre las que podrían destacar: Museo Jorge Oteiza (Figura 3), Centro Internacional de Cultura Contemporánea Tabakalera, Instituto de Arquitectura de Euskadi, Museo San Telmo, Museo Cristóbal Balenciaga, Museo Guggenheim de Bilbao, Museo Chillida Leku, Museo Igartubeiti, Museo Zumalakarregi, Arantzazu Fundazioa, Museo Marítimo Vasco, Museo Picasso Málaga, Ciudad de la Cultura de Galicia, Pazo da Cultura Pontevedra o Arc en rêve centre d'architecture.

Cada una de estas instituciones cuenta con sus particularidades y especificidades propias, que se tornan en un excitante desafío, al momento de aterrizar sus contenidos en los diferentes formatos con los que trabajan su didáctica. Algunas de las experiencias que relataremos ahora acerca de la educación artística y de nuestra experiencia de mediación, se enmarcan en los albores del proyecto *Maushaus*. Una época de ilusión, a la que esperamos que la memoria nos deje fácil acceso, para

poder compartir ideas, reflexiones y vivencias de interés.

En 2011, dos años después de haber creado nuestro primer programa de arquitectura, ese que llamamos *Curso I* y que impartíamos en nuestro pequeño estudio de San Sebastián para tal uso, tuvimos el honor de recibir la visita de Petra Joos, directora de Actividades Museísticas del Museo Guggenheim de Bilbao, junto con Marta Arzak, jefa del Departamento de Didáctica, para la posible creación o adaptación de nuestro programa de arquitectura a la ciudad de Bilbao. Fue un momento revelador, ya que el interés que suscitó este programa de algún modo nos dio a entender que esa nueva manera de trabajar, ese propósito experimental que animaba nuestras tardes (concatenando una serie de 35 talleres progresivos) era una vía importante, no solo para explicar a los más pequeños cierto sentido de la arquitectura, sino que además podía servir como herramienta para interpretar esta disciplina junto con el urbanismo de otras ciudades, amén de otros contenidos.

Esta relación con el Museo Guggenheim ha sido fructífera y se ha mantenido estable a lo largo del tiempo hasta el día de hoy, en que seguimos trabajando con parecidas metodologías, ampliándose mediante varios



Figura 3. Fundación Museo Jorge Oteiza (2014). Taller 'School days' en el Museo Jorge Oteiza. Fotografía independiente.

programas de arquitectura, arte y diseño, o a través del desarrollo de nuevas experiencias en colaboración con la institución, con programas destinados a grupos de personas de mayor edad, como el programa *Viernes Z*, más centrado en el arte y que vincula las colecciones y exposiciones que acoge la institución (Figura 2).

De entre los mayores desafíos a los que nos hemos enfrentado en esta labor de mediación, podríamos destacar la didáctica para el Museo Chillida Leku con el que colaboramos habitualmente en diferentes programas para la aproximación al hecho estético. La mayor dificultad estriba no tanto en el acercamiento a la obra de Chillida, que es accesible al público en todo el entorno del parque y en el museo de escultura del Caserio Zabalgara, sino más bien en la complejidad del pensamiento del autor. Eduardo Chillida creía firmemente en que el arte podía ser aprendido pero no enseñado, y que lo fundamental en el arte no puede enseñártelo nadie, sino que debes aprenderlo por ti mismo. Así pues,

nuestra aproximación a Chillida siempre trata de buscar una conexión directa con la obra a través de una serie de propuestas de carácter experiencial, donde esquivando la simplificación y a través de la reflexión y la acción, se fomente un medio para el autodescubrimiento, generándose un caldo de cultivo ideal que permita un aprendizaje sin moldes en conexión directa con la obra del escultor donostiarra (Figura 5).

Haciendo memoria de estas actividades en Chillida Leku, tal vez la más enriquecedora a nivel personal no tenga que ver con la infancia, la juventud o las familias, sino con toda una serie de colectivos en riesgo de exclusión social que son invitados a participar del museo a partir del programa *Lotura*. Lotura, que en euskera significa unión, es un proyecto que ha sido premiado por el Foro de Museos Europeo con el premio de *Acogida, Inclusión y Pertenencia* por su carácter humano e integrador hacia esas personas que habitualmente, por circunstancias complejas de la vida, quedan relegadas fuera de



Figura 4. Maushaus (2022). Instalación Exposición 'Bizimoduak' en el Instituto de Arquitectura de Euskadi. Fotografía independiente.



Figura 5. Maushaus (2022). Campamentos de verano en el Museo Chillida Leku. Fotografía independiente.

las prácticas y las dinámicas que tienen que ver con la educación reglada y no reglada del mundo del arte y con las que hemos gozado intensamente buceando a través de la obra de Eduardo Chillida.

Tras quince años de actividad en torno al arte y la arquitectura, desde el 2019 nos hemos convertido en el brazo didáctico del Instituto de Arquitectura de Euskadi (IAE/EAI), con sede en San Sebastián. Establecernos aquí nos ha aportado un marco contextual, tal vez más apropiado, para el desarrollo de nuestras investigaciones plásticas y seguramente más inteligible de cara a la sociedad que quiere aproximarse a los contenidos de arquitectura del IAE/EAI. El desafío intelectual que nos ofrecen sus propuestas expositivas, marcadas por una fuerte contemporaneidad y diversidad, hacen que tengamos siempre un gran estímulo a la hora de diseñar contenidos didácticos con los que experimentar de primera mano la arquitectura y acercarnos en grupos y familias a esa comprensión que citábamos al principio y que a nuestro entender es clave para el acercamiento sensible a esta disciplina compleja que es la arquitectura (IAE/EIA, 2022) (Figura 4).

Así pues, además de continuar con nuestros programas de laboratorios de arquitectura en forma de cursos semanales, progresivamente y gracias al buen entendimiento con la dirección de contenidos, la mediación ha ido combinándose con la museografía y los materiales expositivos. A partir de un punto, nuestra labor ya no solo consiste en traducir contenidos específicos al público general mediante diferentes acciones, sino que se basa también en crear unas piezas dentro de las exposiciones que ofrezcan una interacción de las personas con los contenidos y puedan, mediante el juego autónomo, adaptar sutilmente algunas reflexiones derivadas de los conceptos expositivos a públicos familiares e infantiles.

En este orden, nos gustaría reseñar aquí dos tipos de prácticas distintas que tienen que ver con la mediación de contenidos en los museos y entidades culturales con las que hemos colaborado en estos años: el diseño de instalaciones didácticas y la práctica presencial.



Figura 6. STM (2014). Instalación 'Donostiako Itzulia' en el Museo San Telmo. Fotografía independiente.

Diseño de instalaciones didácticas

Este tipo de instalaciones, consisten en una serie de dispositivos autónomos que establecen un cierto nivel de interacción, ofreciendo una reflexión didáctica al visitante. La primera vez que respondimos a un encargo de este tipo de instalación interactiva fue el dispositivo de mediación para la exposición *Donostiako Itzulia/ La vuelta a San Sebastián* en la sala Laboratorio del Museo de San Telmo de San Sebastián, en 2014 (Figura 6). Desde el primer planteamiento el deseo rondó la idea de proporcionar a los visitantes una serie de pequeños mecanismos interactivos donde se produjese ese detenimiento para que la persona obtuviese el placer del que hablábamos al principio, derivado de la comprensión a partir de un ejercicio manual.

El resultado en esta ocasión fue agradable pero tal vez algo tímido, por lo que desde entonces esta idea de la interacción con los elementos expositivos quedó

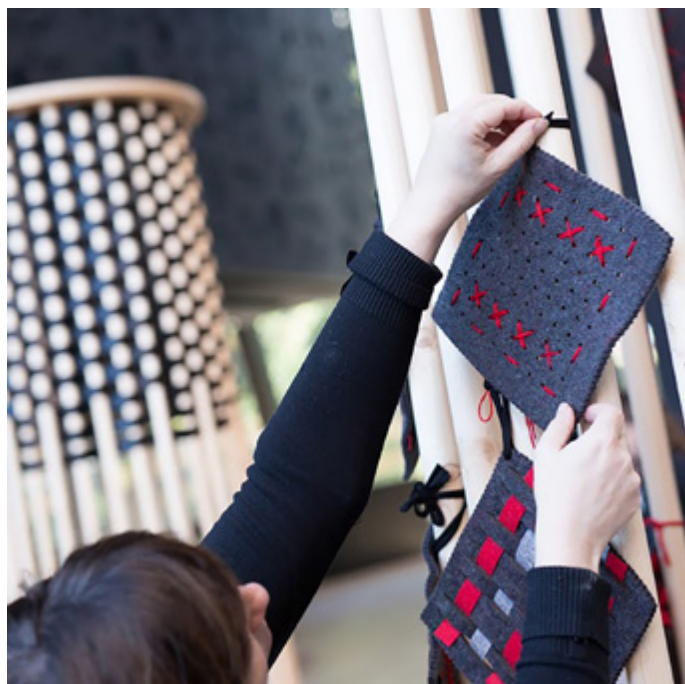


Figura 7. Maushaus (2017). Instalación 'Gabonetako Enborrak' en el Museo Balenciaga de Getaria. Fotografía independiente.

sobrevolando nuestras cabezas, para ir tomando cada vez más cuerpo de iniciativa en iniciativa.

La colaboración que realizamos para el Museo Balenciaga de Getaria fue la instalación *Gabonetako enborrak / Los troncos de navidad* (Maushaus, 2017), que surgió como un encargo para decorar una navidad el imponente hall del museo dedicado al modisto vasco en su ciudad natal y que ha venido siendo, una y otra vez desde aquel invierno, la alternativa a los abetos navideños que tantas veces ocupan esos espacios sin plantear desafío intelectual alguno a los visitantes. Los 'troncos de navidad' enlazan con los relatos navideños que hunden sus raíces en la tradición oral vasca y nos hablan de las hogueras que se hacían antaño en los hogares, precisamente para evitar en esas fechas tan señaladas, la incursión al interior de ningún personaje que pudiera deslizarse por la chimenea. La instalación consta de varias estructuras de madera de diferentes alturas y diámetros, que unas veces ofrecen información y soporte de mesa para aprender a dar tus primeras punzadas con lana y aguja sobre fieltro, y otras sirven por ejemplo para ir completando mediante entrelazamientos con cintas de raso negro, dotando a las estructuras de esa la apariencia de tronco quemado, a medida en que interactuamos con ellas hasta acabar carbonizadas (Figura 7).

Apoyándonos en la combinación de juegos geométricos de construcción con algo de teoría de las piezas sueltas, en el año 2018 tuvimos la suerte y el placer de diseñar una propuesta lúdica de gran envergadura, con motivo de la Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y Juventud *Ludantia*, basándonos en aquel concepto de juegos reunidos que animó alguna que otra sobremesa de nuestra infancia, y donde logramos establecer el juego infantil como el propio hecho expositivo. Este encargo nos permitió optar por la colaboración con diversos agentes como manera de abordar el trabajo y permitió así la cocreación de una serie de juegos de piezas desarrolladas específicamente para *Ludantia*, que fueron diseñadas en base a la geometría

por diferentes colectivos y personas especialistas en el ámbito de la arquitectura y la educación.

La inspiración que flotó durante la elaboración del proyecto de esta *Expo Activa* fue *El Modelo* de Palle Nielsen (1968), llevado a cabo para el Moderna Museet de Estocolmo y que ofreció por primera vez su espacio a las niñas y niños, creando un parque de aventura libre donde a lo largo de un mes jugaron ajenos al control de sus padres y educadores, fomentando un modelo de sociedad auto-organizada que estimuló la libertad y colaboración entre los pequeños. En esta particular *Expo Activa* había un concepto geométrico que subyacía en la organización de los elementos de juego que constituían la muestra. El itinerario lúdico comenzaba con la interacción de la aparente simplicidad del punto y continuaba en una progresión aritmética, incorporando nuevos puntos para dar lugar a nuevas formas geométricas en orden creciente hasta establecer siete cajas (Figura 8).



Figura 8. Maushaus (2018). *Maqueta 'Expo Activa'*. Bienal Internacional de Educación en Arquitectura *Ludantia*. Fotografía independiente.

En ellas los visitantes irían transitando y encontrándose con los elementos que contenían, complejizándose desde el punto a la recta, de la recta al triángulo, al cuadrado, al pentágono, etc. Con estas siete estaciones y un tablero de juego, contábamos con los ingredientes justos para la creación de esas acciones de aprendizaje autónomas, en un ambiente de total libertad. La fuerza expresiva de las formas abstractas y su capacidad asociativa para producir volúmenes con una sencilla manipulación, acercaba a las y los pequeños a la geometría de los cuerpos platónicos, a las formas orgánicas, o incluso al disfrute del juego con la luz, el color o las sombras. A partir del desarrollo y disfrute del juego infantil, el espacio se convirtió paulatinamente en un lugar de relación, donde se superponían acciones y se solapaban espacios, incorporándose cada día nuevas variantes al juego.

Otro modelo o experiencia similar, en la que hemos participado para la aproximación de una obra artística al público general, es el programa *Situ-akzioak / Situ-acciones* del Centro Internacional de Cultura Contemporánea Tabakalera (Maushaus, 2021). En este caso, el desafío estribaba en acercar la obra del escultor Julio Le Parc a través de un proceso participativo con familias y personas con ganas de disfrutar de una experiencia creativa y, mediante varias sesiones de trabajo colectivo, conducirlos hasta el diseño de una sala interactiva. Si bien es cierto que esta última experiencia participativa se vio algo truncada por la crisis epidemiológica de la covid, el proyecto salió adelante con una interesante propuesta de juego abierta a la exploración sensorial (Figura 10).

El objetivo fue crear una experiencia estética en base a los parámetros con los que opera en su arte Le Parc, creando una situación de juego abierto en la que grandes y pequeños pudieran explorar sensorialmente a través de diferentes artefactos y decidir el camino de su investigación. Mediante la creación de un paisaje de juego libre se estableció un escenario laberíntico relacionado con las propiedades y el comportamiento de la luz a partir de espacios concatenados, a modo de slalom,

llenos de sorpresas relacionadas con juegos ópticos y espectros de color. Esta propuesta, en la que mayores y pequeños encontramos nuestro lugar de juego, animaba a construir, transformar y experimentar juntos en el espacio y tuvo muy buena acogida de público en un museo de arte contemporáneo que nunca antes había dedicado una sala a la exploración lúdica de este tipo.

La Odisea con Leo y Dina, diseñada para el Museo Marítimo Vasco (K6 Gestión Cultural), 2021) y orientada al público infantil y juvenil como complemento a la exposición *Leopoldina Rosa, una historia de hoy* fue otra experiencia inmersiva a través de la ocupación completa de una planta de un museo (Figura 9). Se trataba de cubrir un doble objetivo. De una parte, sensibilizar y despertar la conciencia sobre la inmigración de una manera lúdica y experiencial, y de otra, tratar de acercar a las generaciones más jóvenes al museo, adaptando los formatos para responder a los intereses e inquietudes de estos para aumentar así la sensación de pertenencia.

Mediante la dramatización de una gran superficie del museo, y con la aportación de una serie de objetos, se creó una experiencia lúdica a modo de gincana, para atravesar un recorrido azaroso sobre la escenografía de un gran tablero de juego, a través del cual, las personas visitantes pudiesen experimentar en primera persona los avatares que acontecen a un individuo que vive una migración. Creamos una exposición, poniendo en el centro de la acción a las y los pequeños, para evidenciar la odisea que supone una vivencia migratoria y la confrontamos con la aventura del propio héroe Odiseo, que a pesar de sus infinitos viajes y sus escasas estancias en Ítaca nunca dejó de verse como un verdadero viajero y jamás como un migrante.

Práctica presencial

Sin embargo, la práctica que mayormente hemos desarrollado en museos, consiste en una intervención mediada a partir de una necesidad concreta que tiene un departamento de didáctica a la hora de transmitir

conceptos y experiencias a diversos niveles de público, bien sea a familias, infancia o juventud. A continuación resumimos la metodología habitual.

Por una parte, se establece una dinámica a partir de una visita previa a los contenidos de una exposición para conocer de primera mano la temática con la que vamos a experimentar, o en su defecto, una introducción mediante imágenes, si es que no fuera posible acceder al objeto físico o a la persona a la que dedicamos el laboratorio. Seguidamente, nos aproximamos a la técnica artística con la que asimilarse a la obra del o de la artista, y en base a ella, creamos un objeto que si bien trata de escapar de una analogía directa con respecto a una obra, intenta en lo posible, operar en claves parecidas con los materiales y los pensamientos que produjeron la obra, para acercarnos a la comprensión del fenómeno artístico en clave de la autora o el autor.

En muchas ocasiones disfrutamos saliendo del pequeño formato y del encorsetamiento al que nos abocan a menudo las mesas de taller, y nos gusta abordar con las/os participantes, formatos medios o grandes, con los que interactuar coordinadamente para la creación de una obra colectiva, en base a los aprendizajes adquiridos, a partir de modelos poco direccionados, y disfrutando de la expresividad que permiten las grandes superficies, a la hora de crear.

Con este modelo de taller, que permite facilitar la transposición didáctica de no pocos contenidos, hemos trabajado la obra de cantidad de artistas, llegando en ocasiones a grandes niveles de profundidad. Por poner ejemplos significativos, podríamos citar con cariño a la obra y la persona de: Jorge Oteiza, Nestor Basterretxea, Eduardo Chillida, Francisco Javier Sáenz de Oíza, Luis Laorga, Xabier Alvarez de Eulate, Lucio Muñoz, Xabier Egaña, Rafael Ruíz Balerdi, Jose Antonio Sistiaga, Agustín Ibarrola, Juan Luis Goenaga, Pablo Palazuelo, Fernando Larrauquert, Manu Muniategiandikoetxea, Gunta Stölzl, Anni Albers, Phyllida Barlow, Gertrud Goldschmidt, Eileen Grey, Paul Klee, Alexander Calder, Joan Miro, Julio Le

Parc, Josef Hartwig, Josef Albers, Oscar Schlemmer, Heinrich Neugeboren, Ludwig Hirschfeld Mack, Constantin Brâncuși, Carmen Pinós, José Manuel Aizpurua, Joaquín Labayen, Marcel Breuer, Le Corbusier, Frank Gehry, Luis Vallet de Montano, Juan Daniel Fullaondo, Wang Shu, Lu Wenyu, etc...

Nos gustaría remarcar la importancia de comprender por uno mismo, los misterios profundos que encierra la creación, y ensalzar la necesidad de acercarnos curiosa y divertidamente al hecho creativo. Tenemos la convicción de que mediante una aproximación activa al arte y a la arquitectura, no solo las obras abrirán sus misterios al ojo del espectador activo, sino que además de este deleite, el pensamiento lúdico y el trabajo manual, nos proyectarán hacia un escenario sensible y sano. Un escenario ajeno al acierto y el error, a lo eficiente o a lo útil que rigen la mayoría de las actividades cotidianas, y nos devolverá a un universo de placeres, asociados al gozo

de la comprensión de las cosas intangibles que también nos rodean.

Como conclusión, a continuación, exponemos una serie de argumentos pedagógicos extraídos de nuestro trabajo a lo largo de estos años:

Primeramente, nos gustaría resaltar la importancia de confrontar al gran público con la experiencia del fenómeno artístico, por su capacidad intrínseca de revelar la conciencia humana y de alterar el orden interno de las personas, provocando nuevas miradas sobre lo cotidiano y propiciando una nueva visión del mundo que nos rodea.

Entender la aproximación al arte como una necesidad fundamental en la vida, no ajena al disfrute y lo lúdico, que requiere de la propia curiosidad, para lograr comprender por uno mismo los misterios que encierra la creación. Las obras de arte, solamente abrirán verdaderamente sus misterios al ojo, aproximándonos a ellas desde el deleite activo producido por lo experiencial, con



Figura 9. K6 (2021). Instalación 'La Odisea con Leo y Dina' en el Museo Marítimo Vasco. Fotografía independiente.



Figura 10. Maushaus (2021). Instalación 'Situ-akzioak #08' en el CCC Tabakalera. Fotografía independiente.

el trabajo manual y el pensamiento lúdico, que crearán un marco de sensibilidad adecuado para la comprensión de aspectos relevantes de esas obras que a menudo resultan invisibles, y no tanto, desde el habitual conocimiento académico, tan amigo de la mera acumulación de datos.

El trabajo en equipo, con participantes de edades mezcladas, donde prime el concepto de ayuda mutua y se produzca naturalmente la generosidad inter-generacional.

Un marco de trabajo cambiante, como motor sorpresivo y anti-rutinario para establecer entornos de aprendizaje de carácter variable y no fijos, que estimulen la capacidad de adaptación y la sorpresa continua.

El juego y la poética de la metáfora, como herramientas de aproximación a conceptos artísticos complejos, empleando a poder ser, las técnicas artísticas manuales propias del siglo XX, muy ligadas a la materia y la tridimensionalidad que tanto eluden las nuevas propuestas digitales de este siglo XXI tan plano.

Pero sobre todo, en *Maushaus* nos permitimos siempre dudar y preguntarnos cada vez sobre las cosas, como si fuese la primera vez que las encaramos, tratando de amplificar nuestra visión y de no quedar relegados a lo que el mundo parece ofrecernos, sin profundizar en el “¿y si acaso...?” o el “¿qué pasaría si...?”.

Referencias

- IAE/EIA (2022). *Inauguración de Bizimoduak. Maneras europeas de habitar*. Euskadiko Arkitektura Institutoa. <https://eai.eus/Photos/inauguracion-de-bizimoduak-maneras-europeas-de-habitar/>
- K6 Gestión Cultural (2021). *La odisea con Leo y Dina* [Exposición]. Museo Marítimo Vasco de Donostia. <https://k6gestioncultural.com/projectscategory/museo-maritimo-vasco/>
- Maushaus (2017). *Gabonetako Enborrak: Jolasteko eta ikasteko lekuak* [Instalación]. Museo Cristóbal Balenciaga.
- Maushaus (2021). *Situ-akzioak / Situ-acciones #8 Paisajes para la experimentación* [Instalación]. CCC Tabakalera. <https://www.tabakalera.eus/es/situ-acciones-8/>
- Nielsen, P. (1968). *Modellen – En modell för ett kvalitativt samhälle*. Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. MACBA. <https://bit.ly/3BZTNzG>
- Varona, A. y Arruti, C. (2016). *La arquitectura a través del juego*. Catarata.

Cómo citar

Arruti-Echeverría, C. y Varona-Martínez, A. (2026). El placer de comprender: Experiencias de mediación en el museo. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 86–97). Editorial Universidad de Granada.

03

Educar en el vacío del aula. Talleres creativos para una aproximación a la arquitectura

ID Virginia Navarro Martínez

Cuartocreciente Arquitectura para la infancia

Educar en arquitectura

B2

(Página siguiente) Figura 1. Navarro, V. (2016).
Hacer visibles los ritmos de la arquitectura.
Convento Nuestra Señora de los Reyes (Sevilla).
Fotografía independiente como título visual.



El aula

La arquitectura, entendida como construcción de edificios, es una disciplina donde tradicionalmente han tenido cabida distintas artes y técnicas: escultura, pintura, cerámica, entre otras; pero también la geometría, el cálculo estructural o la sabiduría constructiva. La arquitectura, como desarrollo urbano, permite además lecturas sociales, culturales y filosóficas. Cuando pretendemos aproximar esta compleja formación a la infancia, los que impartimos talleres educativos nos limitamos, como creadores de una escenografía del aprendizaje, a poner el foco en uno u otro aspecto.

En esta introducción a nuestra labor, iluminaremos la relación entre arquitectura y lenguaje. Hace tiempo, se inició en mi familia un divertimento consistente en descubrir expresiones o palabras que surgieron del espacio o de la construcción y que, con el paso del tiempo, se han incorporado a nuestro vocabulario habitual, diluyendo su traza arquitectónica. Así, registramos a *cal* y *canto*, *piedra angular* o *sentar los cimientos*. Quizás ese entrenamiento me llevó a indagar sobre la etimología de algunas palabras relacionadas con la educación, como aula o claustro, descubriendo una idea común que subyace en ellas: delimitar el vacío. Tal y como definen Fatás y Borrás (2000, p. 38), “aula procede de *aulé*, lugar al aire libre”. Es el patio de la casa griega equivalente al atrium romano. En la arquitectura prehelénica (Micenas, Tirinto) el elemento central de casas y palacios era un patio —*aulé*— rodeado de estancias, y pórticos a veces. El aula es, por tanto, ese vacío delimitado, donde lo esencial es su condición de lugar abierto al cielo y las estaciones. Igual sucede con el claustro que, procedente del latín *claustrum* (cerradura, cierre) hace referencia tanto al lugar cerrado como al grupo que se reúne en él. Arquitectónicamente, ese cierre se conforma mediante un muro y una galería de columnas que rodean un jardín o patio. De nuevo, el corazón del concepto es un vacío enmarcado.

En un sentido metafórico, podríamos decir que la educación se gesta en un vacío contenido por el aula y

que las materias que se imparten colman intelectualmente la ausencia material. Es un lugar despojado y lleno de posibilidades a la vez. Será el objetivo de este capítulo mostrar algunos de los recursos, referentes y experiencias que han ayudado a construir en ella nuestras escenografías educativas de arquitectura para la infancia.

El mapa del océano

Fue una conferencia en la Escuela de Arquitectura, con la gran capacidad que tiene el discurso creativo de abrir ventanas a múltiples campos, la que me descubrió el libro *Especies de espacios* (Perec, 1974). En la primera página, Perec enumera diferentes tipos de espacios: espacio libre, espacio cerrado, falta de espacio, espacio verde, espacio vital, posición en el espacio, descubrimiento del espacio, espacio oblicuo, espacio del sueño, pasear en el espacio, espacio-tiempo, etc. La palabra —espacio— vertebró la columna central de la lista (Figura 2). “...el mero placer de la enumeración, la eufonía del catálogo (...). “La lista es el origen de la cultura” afirmó Umberto Eco en una entrevista para Der Spiegel en 2009. Al comprar el libro pude ver que este catálogo de espacios de asociaba, en la página izquierda, con un cuadrado perfilado por una línea fina. Al principio no me llamó la atención, una escueta viñeta para representar un vacío, pensé; sólo más tarde leí el pie de la imagen: *Mapa del océano*, extraído del libro de Lewis Carroll, *La caza del Snark* (1876).

Aquello me intrigó. Empecé a investigar sobre este mapa en el libro original, así como sobre la historia que en él se narraba. Un barco con una singular tripulación parte rumbo a la caza de un misterioso animal marino, el *snark*. En un momento dado, el capitán muestra a sus subalternos un mapa, y les comunica que es un mapa del océano. En él no hay ni un atisbo de tierra firme, pero la tripulación se muestra encantada, ya que es un plano que pueden entender. En la representación original, el perímetro de esta singular cartografía está lleno

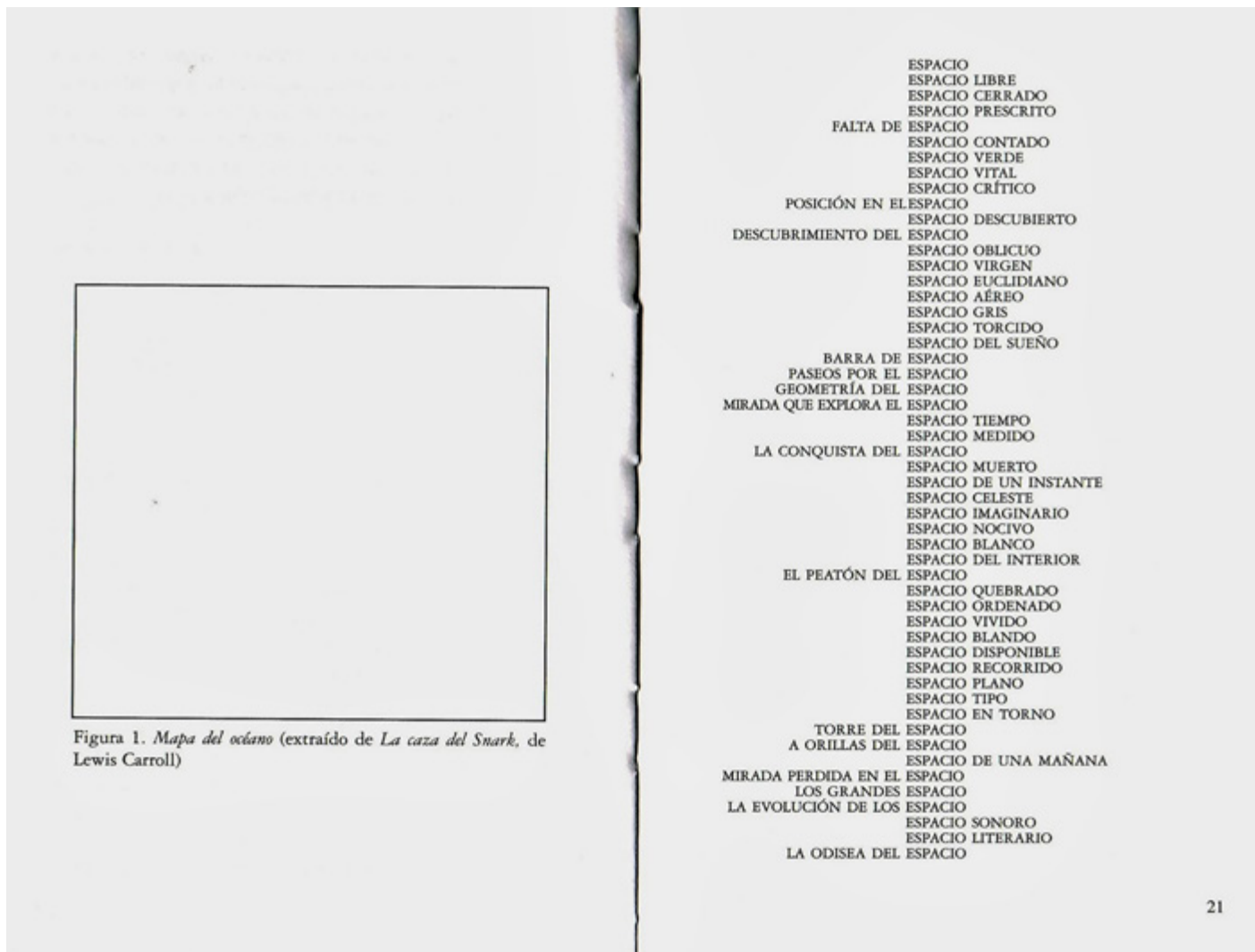


Figura 2. Perec, G. (1974). *Espèces d'espaces*.

de términos marinos: latitud, longitud, escala gráfica en millas, puntos cardinales, zenit y equinoccio... dando contexto y referencia — como el aula — a un vacío delimitado (Figura 3).

La combinación de ambas imágenes, cuando iniciaba mi andadura en los talleres de arquitectura para la infancia, propició una reflexión que ha guiado durante años las ideas para estas prácticas docentes. La primera fue, que a los niños había que dotarles para la navegación de un mapa del océano, una cartografía que pudieran

entender y que al mismo tiempo contará con espacios no definidos que la imaginación completara. La segunda, que la metodología debía basarse en la experimentación y el juego, conformando ese perímetro de términos que contextualizan y guían el avance. Y la tercera que, tal y como había hecho Georges Perec, era necesario catalogar los espacios de la infancia y construir desde esa experiencia vital los talleres, ya que, ¿existen espacios significativos en nuestra niñez que desaparecen en la edad adulta?

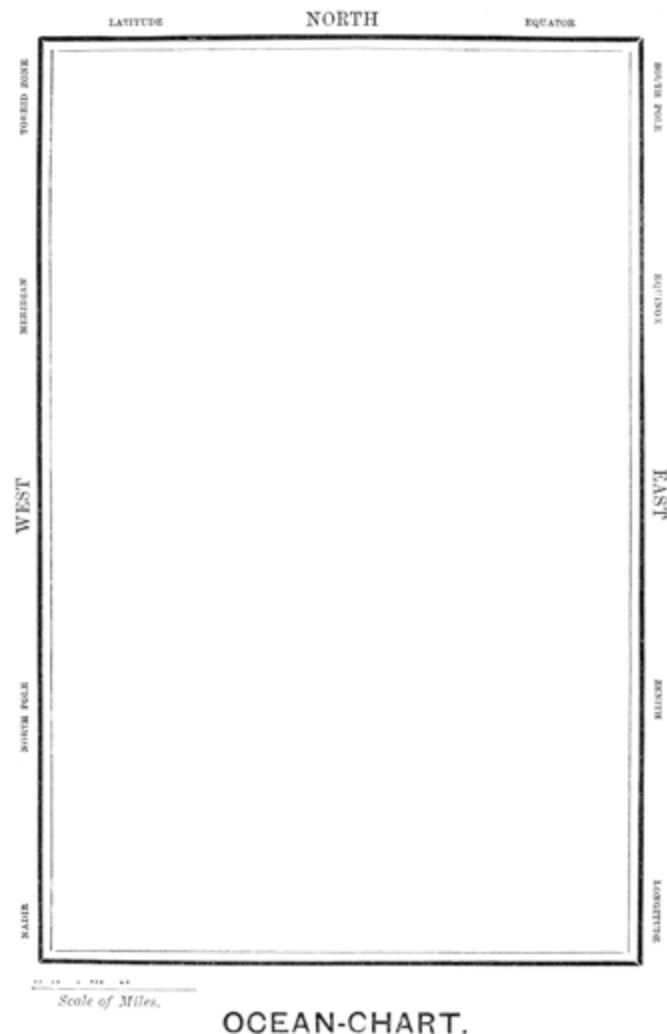


Figura 3. Carroll, L. (1876). *Mapa del océano*. Ilustración.

Espacios de la infancia

El primer catálogo de estos espacios vinculados a la infancia surge simultáneamente de mis propios recuerdos, de la experiencia directa con mis hijas y de lecturas relacionadas bien con la pedagogía, bien con las memorias de algunos arquitectos célebres (Aalto, 1998, Eslava y Cabanellas, 2005, Neutra, 2013). Así, durante un tiempo registraba en mi casa todos aquellos lugares de los que mis hijas iban apropiándose y que denominaban “su casa”, en esa magia del juego capaz de superponer al espacio real otro efímero. Si bien el cuarto es el primer territorio conquistado por el niño/a en la vivienda, la casa es el primer espacio espiritual, sinónimo de protección y abrigo, como demuestra que casa sea la palabra utilizada en numerosos juegos cuando se quiere indicar que se está a salvo. Por lo tanto, en un primer esbozo de los espacios significativos de nuestra niñez, parecía importante dedicar en algunos de ellos un subapartado específico a la casa. La elaboración de este listado, más intuitivo que académico, fue fundamental para reflexionar sobre nuestras relaciones primigenias con el espacio y un referente a la hora de idear talleres. A continuación se enumeran algunos de ellos:

1. *El espacio imaginario.* Es en el que inventamos historias cuando jugamos. También el que nos inspira la lectura de cuentos o las películas. Aquí podemos ubicar la casita de chocolate, la casa de la bruja o las casas encantadas.
2. *El espacio en movimiento.* Hace referencia al espacio como recorrido o juego, donde los elementos invitan a transitarlo de forma lúdica o buscando un desafío físico. En este apartado destaca el uso conceptual de la palabra casa como lugar seguro.
3. *El espacio sensorial.* Se basa en una percepción holística, y por ello incorpora los doce sentidos definidos por el educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), creador de la pedagogía Waldorf. Éstos se agrupan en tres apartados: los sentidos de autopercepción (tacto, sentido vital, sentido del

movimiento propio y sentido del equilibrio); los sentidos anímicos (olfato, gusto, vista y temperatura) y los sentidos de la percepción del otro (sentido auditivo, sentido verbal o de la palabra ajena, el sentido del pensamiento ajeno y el sentido de la percepción del yo ajeno). Aquí hallamos las casas de la memoria (de nuestros abuelos, de nuestros veranos), en las que una sensorialidad compleja está cosida a la memoria espacial.

4. *El espacio escalado*. En la infancia, nuestro menor tamaño corporal redimensiona el espacio y cambia el punto de vista. Así, encontramos refugios en rincones donde no tienen cabida los adultos (debajo de la cama, bajo la mesa, entre muebles, bajo cojines...). Pero también el juego con objetos reducidos (playmobils, muñecas, animales, coches) nos permite escalar la realidad e imaginar mundos acordes a ese diminuto universo. Se ubica aquí una de las casas esenciales de la infancia, la casa de muñecas.
5. *El espacio natural*. La biofilia (amor a la vida) es especialmente significativa en la niñez. Reunimos aquí los espacios relacionados con el mundo natural y su contemplación, y también aquellos que se han generado a partir de la interacción con elementos naturales: los abrigo en rocas, las cabañas de ramas, los castillos de arena, las casas de animales o la casa del árbol.

La construcción del espacio. Cualquier manual pedagógico que clasifique los juegos propios de la infancia, incluye entre ellos el juego constructivo. Al igual que el dibujo, es una actividad que acontece espontáneamente en edades tempranas. Podemos distinguir, no obstante, dos escalas: la cabaña autoconstruida en la que el niño puede introducirse (con elementos como cajas, telas, cuerdas, etc.) y las infinitas posibilidades de la arquitectura generada mediante bloques de construcción.

Finalizaremos esta secuencia abordando uno de los aspectos más relevantes en la elaboración de talleres:

contar el espacio, ya que como arquitectos disponemos de gran variedad de técnicas para comunicar ideas espaciales (planos, *collage*, maquetas, *assemblage*, acuarelas, fotografías, *renders*, vídeos, etc.). En función del contenido, cada taller tiene un artista de referencia que se erige como modelo para ello, proporcionando simultáneamente un aprendizaje estético. Se trata, como propone Bruno Munari (en MUNLAB, 2007) de:

(...) promover la exploración activa de las variadas técnicas de expresión y comunicación artística, no tanto con el fin de realizar una obra precisa sino de llegar a la conciencia directa de la multiplicidad y de la variedad de los medios expresivos propios de las diferentes formas de arte, incluidas las emergentes.

Como dirá su hijo Alberto Munari (en MUNLAB, 2007): “¿Jugar con arte? ¿Pero, entenderán? ¿Tan pequeños, entenderán qué es el arte? Entender qué es el arte es una preocupación (inútil) del adulto. Entender cómo se hace para realizarlo es en cambio un interés auténtico del niño”. Así con la arquitectura.

Algunas especies de espacios de la infancia:

espacio imaginario

espacio del movimiento

espacio escalado

espacio natural

La construcción del espacio

Contar el espacio

A continuación haremos un breve recorrido por tres talleres que recogen en su elaboración las directrices anteriores, creando cartografías de aprendizaje para la infancia, utilizando metodologías basadas en el juego y la experimentación y partiendo de espacios significativos en esta etapa. También mencionaremos a los artistas o referentes de los que hemos emulado sus técnicas artísticas, un recurso imprescindible en la difícil tarea de comunicar sin palabras.

Taller 1 : El territorio de los cuentos

Espacio de la infancia: el espacio imaginario

Técnica: maqueta arquitectónica

Referentes: Harmon (2003) y Degraff (2017)

Este taller se inicia desde la observación personal de los dibujos infantiles, aquellos que cuentan aventuras o que reproducen historias que hemos visto o leído. En la época que se idea este taller para las bibliotecas de Sevilla, una de mis hijas había realizado un minucioso mapa en el que narraba, a medio camino entre cartografía y novela gráfica, los distintos escenarios de una película. Vino entonces a mi mente el trabajo del artista gráfico Andrew Degraff (2017) en su libro *Cinemaps*:

an atlas of 35 movies. En esta interesante propuesta, diferentes mapas reproducen los lugares en los que transcurren las escenas cumbres de cada película, funcionando como un poderoso resumen visual. Surge entonces la línea argumental del taller, ¿y si construyésemos algunos de los espacios más conocidos de la literatura infantil? ¿Cómo sería una maqueta capaz de contener el territorio en el que transcurre el cuento de *Caperucita Roja*? Nos enfrentamos con los niños al reto colectivo de introducir los elementos clave: el camino largo y corto, recrear el bosque, idear la casa de la abuelita e imaginar dónde vivía Caperucita con su madre que, para los participantes, resultó ser un bloque urbano de ladrillo rojo (Figura 4).

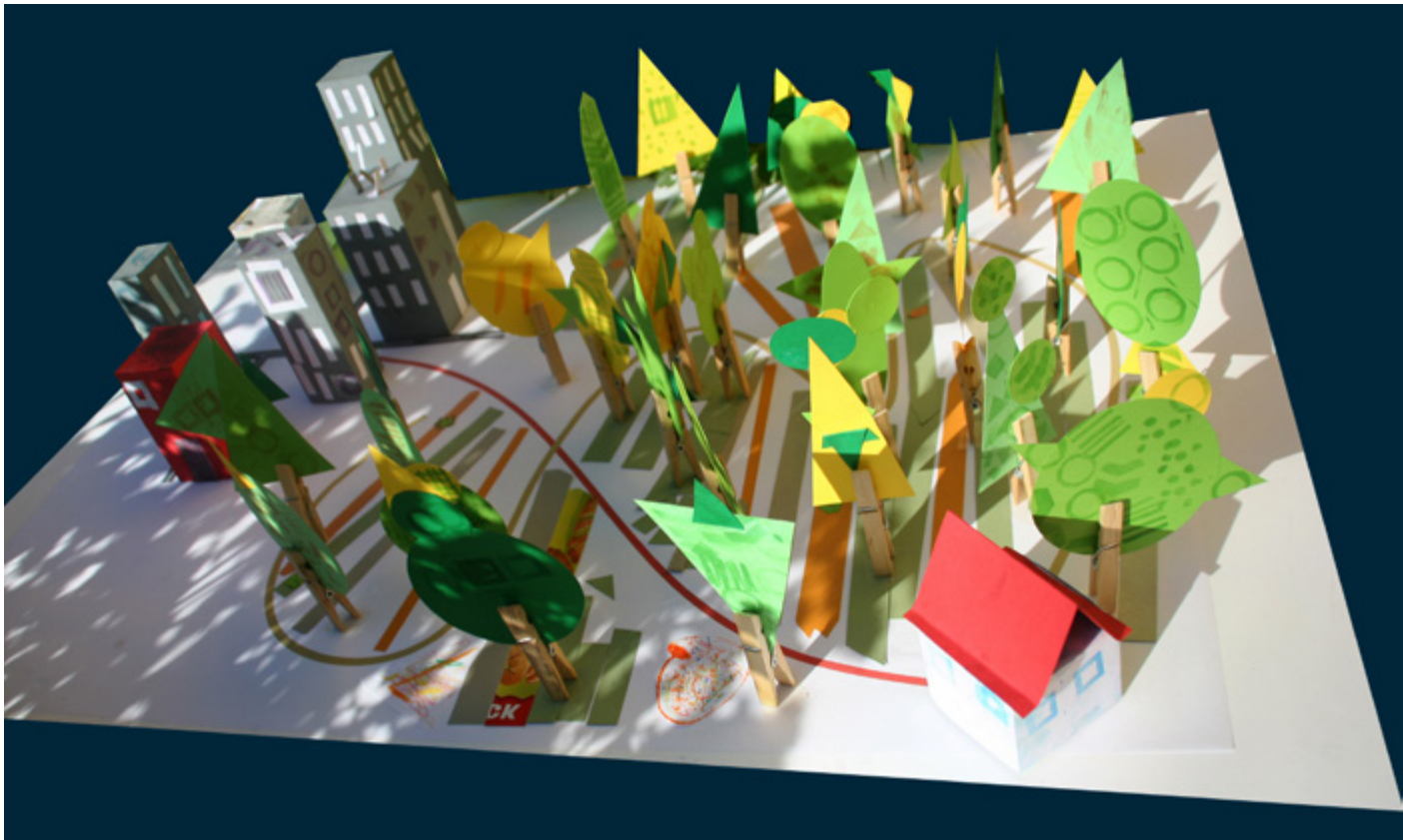


Figura 4. Navarro, V. (2018). *Territorio de los cuentos* [Maqueta]. Biblioteca Pública Municipal de San Jerónimo (Sevilla). Fotografía independiente.

Taller 2 : La mano que piensa

Espacio de la infancia: el espacio sensorial, el espacio natural y el espacio escalado

Técnica: maqueta y collage

Referentes: Pallasma (2012) y Lloyd Wright (1953)

El libro *El futuro de la arquitectura*, de Frank Lloyd Wright (1953), se inicia con una larga entrevista en la que el arquitecto explica sus objetivos y contribuciones en el campo de la arquitectura. La conversación va acompañada de fotografías de algunos de sus edificios y de gestos con sus manos que muestran, de forma expresiva, los conceptos fundamentales que han guiado la ideación

de cada uno de ellos. Lo singular de la publicación es que ambas fotografías, arquitectónicas y de las manos de Wright, van en paralelo, complementando las unas a las otras. Estas imágenes volvieron a mi memoria durante la lectura de *Los ojos de la piel*, donde el arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa (2012) destaca la importancia del sentido del tacto en la percepción del espacio. Pero, en ese transcurrir cotidiano de la vida, donde lo intelectual se van entrelazando con lo emocional y familiar, también observaba a mis hijas jugando con personajes dibujados en las yemas de sus dedos, simulando familias donde cada uno de sus miembros revelaba una personalidad. De esta triple referencia surge el taller *La mano que piensa*. La propuesta consiste, en primer lugar, en dibujarse los futuros habitantes en las manos,

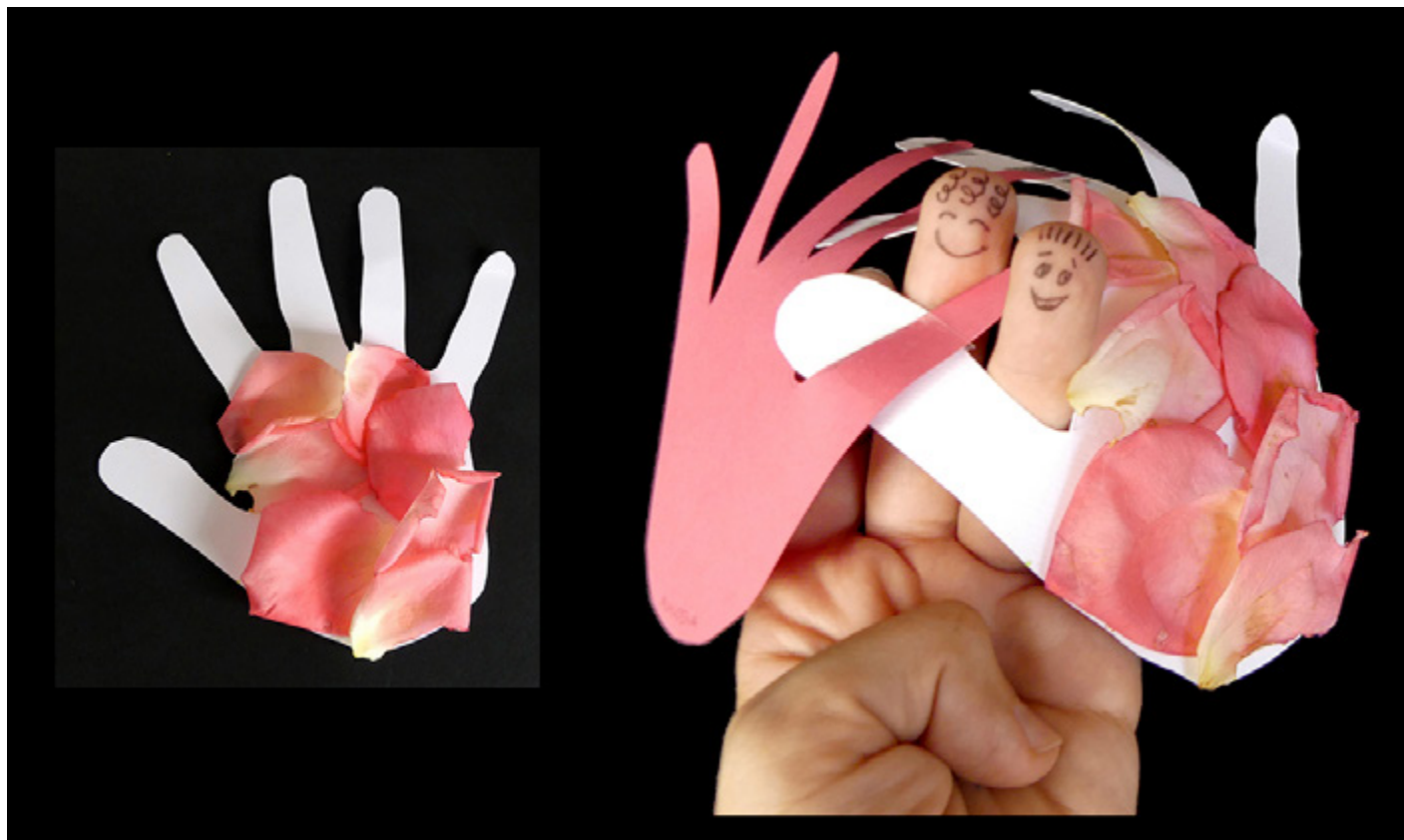


Figura 5. Navarro, V. (2018). *The thinking hand*. Taller para la revista Amag!, dirigida por Maushaus (Carlos Arruti y Anabel Varona) y Jorge Raedó. Par visual compuesto por dos fotografías.

para posteriormente experimentar con ellos las texturas naturales del espacio próximo y recolectar aquellas que resulten confortables. En la Figura 5 aparecen, por ejemplo, pétalos de rosa, que combinan su textura aterciopelada con el aroma. A continuación, se traza la silueta y se recortan sobre cartulinas de colores las manos de otros miembros de la familia, con objeto de reconocer diversas escalas corporales. Finalmente, las distintas manos recortadas se entrelazarán formando pequeños espacios donde habitarán nuestros pequeños (y táctiles) personajes iniciales, añadiendo en esos refugios las texturas recolectadas, como memoria familiar de nuestros paseos sensoriales.

Taller 3: *Architectural Ready-Made*

Espacio de la infancia:	el espacio reducido, la construcción del espacio, el espacio natural
Técnica:	Ready-made. Performance. Instalación
Referentes:	Marcel Duchamp (1913)

Este taller surgió a raíz de la exposición en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo *Arquitectura dispuesta: preposiciones cotidianas*. Se pretendía hacer visible las prácticas espaciales en la infancia, mostrar cómo el niño crea desde espacios de pequeña escala en el que habitan sus juguetes hasta refugios autoconstruidos para sí mismo. El objeto cotidiano era el nexo del taller y una referencia simbólica al arte contemporáneo, donde con tanta frecuencia ha sido empleado (y manipulado).

El *ready-made*, la performance y la instalación fueron los procesos artísticos que generaron los tres juegos de espacios propuestos (Figura 6). Trabajando siempre desde la experimentación, primero se modificó la posición de algunos objetos, se introdujo en ellos un juguete de reducidas dimensiones y se planteó, imaginado el cambio de escala, qué uso podrían tener (*ready-made*). Después se extendieron tejidos bajo los cuales los niños probaron las variaciones espaciales que su movimiento corporal originaba (performance), creando un espacio en constante transformación. Finalmente se buscó la vinculación al lugar mediante la apropiación de un fragmento de jardín con telas, cuerdas y mobiliario (instalación). La finalidad educativa de las acciones propuestas era trabajar de

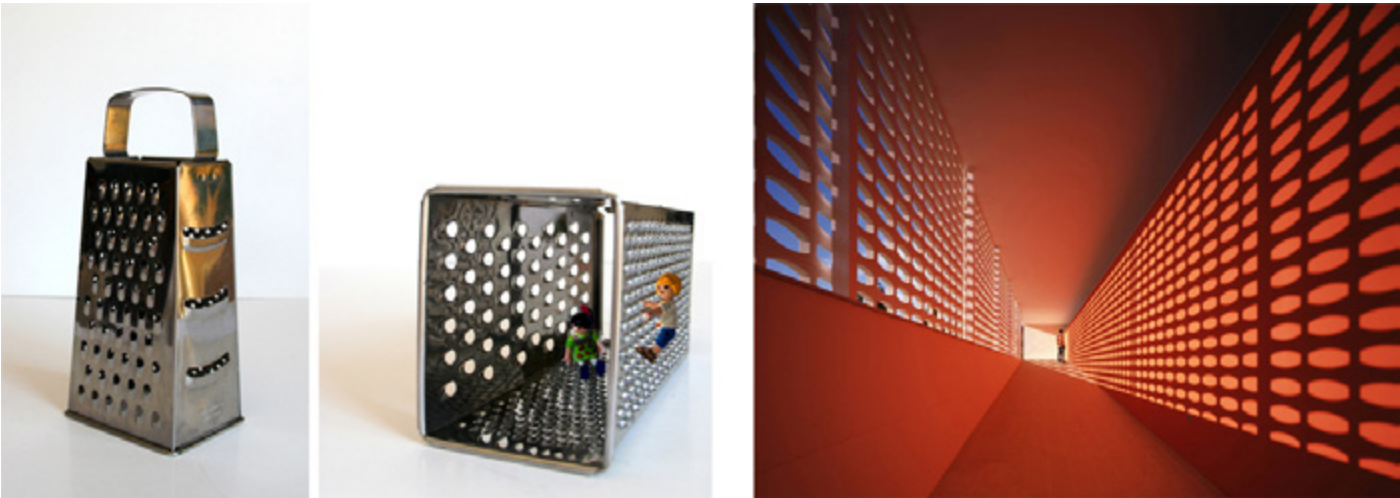


Figura 6. Navarro, V. y Parejo, A. (2015). *Architectural ready-made*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de las autoras (izquierda y centro) y (derecha, Jesús Granada (2005) *Centro de Educación Infantil en Ayamonte (Huelva)* del Estudio Sol89).

forma directa con conceptos como la textura, la luz, la transparencia o el color. El juego fue la herramienta para pensar y aprender desde el espacio, pero también para imaginar y soñar desde, ante, bajo, con... él.

Never-Never Land

Si buscamos el término *Never-Never Land* en un diccionario inglés, encontraremos la siguiente definición: un lugar imaginario donde todo es perfecto e ideal en un modo imposible de lograr en la vida real. *Never-Never Land* es, en el cuento de Peter Pan (Barrie, 1911), el territorio que acoge a aquellos que permanecen en la infancia para siempre. En él, habitan simultáneamente indios, piratas, sirenas y hadas, una suma de personajes legendarios reunidos en una isla atemporal. Sin embargo, el origen de este término data del siglo XIX y hace referencia a las regiones inhabitadas de Australia, que se llamaban simplemente *never-never*. De hecho, las regiones más alejadas del norte y Queensland aún se conocen con ese nombre.

Los talleres de arquitectura para niños implican un regreso al país de Nunca Jamás (Figura 7), entendido éste como suma de territorios y espacios ideales que son significativos en todas las infancias. Es el paso del tiempo y nuestra formación la que nos hace regresar a ellos incorporando constelaciones de artistas y arquitectos que nos sirven de guía. La educación no formal en la que se insertan posibilita una gran libertad en la distribución de tiempos, metodologías y objetivos. Nos encontramos en estas sendas inexploradas a otros viajeros y educadores de la arquitectura de los que aprendemos. Con ellos mantenemos intensas conversaciones: sobre la necesaria sutileza y falta de banalidad con la que tratar esta formación, sobre el arte y la cultura que nos nutre, sobre la importancia del rigor, sobre la invisibilidad de los referentes que, como la imaginación sobre los espacios, desaparecen una vez que la actividad acaba. Reconocemos al mirarnos, con sonrisa cómplice, la consigna similar que nos guía: “segunda estrella a la derecha y todo recto hasta el amanecer”.



Figura 7. Navarro, V. y Parejo, A. (2015). *Instalación Arquitectural ready-made*. Exposición *Arquitectura dispuesta: preposiciones cotidianas*. CAAC (Sevilla). Par visual compuesto por dos fotografías de las autoras.

Referencias

- Aalto, A., & Schildt, G. (1998). Alvar Aalto in his own words. *Choice Reviews Online*, 35(11), 35-6028. <https://doi.org/10.5860/choice.35-6028>
- Barrie, J.M. (1911). *Peter Pan y Wendy*. Edición del centenario.
- Carroll, L. (1876). *The Hunting of the Snark: An Agony in Eight Fits* (1ª ed.). Macmillan and Co.
- Degraff, A. (2017). *Cinemaps: An Atlas of 35 great movies*. Quirk books.
- Eslava Cabanellas, C. y Cabanellas Aguilera, M. I. (Coord.). (2005). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó.
- Fatás, G. y Borrás, G.M, (2000). *Diccionario de términos de Arte y elementos de Arqueología, Heráldica y Numismática*. Alianza Editorial.
- Harmon, K. (2003). *You are here: personal geographies and other maps of the imagination*. Princeton Architectural Press.
- Lloyd Wright, F. (1953). *The future of architecture*. Horizon Press.
- MUNLAB (2007). *Laboratorios Método Bruno Munari*. ¿Qué sabemos hacer? http://www.munlab.it/_html/esp.php?whatdo&is3
- Neutra, R. (2013). *Vida y forma: Autobiografía de Richard Neutra*. Atara Press.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. La sabiduría existencial en la arquitectura*. Editorial Gustavo Gili.
- Perec, G. (1974). *Espèces d'espaces*. Editions Galilée.
- Steiner, R. (2014). *Los doce sentidos del hombre*. Editorial Rudolf Steiner.
- Umberto E. (2009). Interview with Umberto Eco. 'We Like Lists Because We Don't Want to Die'. *Spiegel International*. <https://www.spiegel.de/international/zeitgeist/spiegel-interview-with-umberto-eco-we-like-lists-because-we-don-t-want-to-die-a-659577.html>

Cómo citar

- Navarro-Martínez, V. (2026). Educar en el vacío del aula. Talleres creativos para una aproximación a la arquitectura. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 98–109). Editorial Universidad de Granada.

04

Los años 70: la casa como primera arquitectura para el juego

 Almudena de Benito Alonso

Universidad Rey Juan Carlos

Educación en arquitectura

B2

(Página siguiente) Figura 1. Munari, B. (1971).
Abitacolo [Habitáculo]. Cita visual como título
visual.



Desde nuestro nacimiento, estamos rodeados de arquitectura. Los espacios condicionan nuestro día a día y durante los primeros años de vida, la mayoría del tiempo transcurre entre la casa y el colegio. Se considera la vivienda como el primer espacio habitado. La casa natal y el hogar familiar constituyen referencias espaciales durante la niñez, donde tienen lugar las primeras exploraciones y juegos.

El juego es un elemento clave, al constituir una herramienta básica para el conocimiento del entorno doméstico que es fundamental en el desarrollo infantil, entendiéndolo como una mediación entre el cuerpo y el espacio.

La acción de jugar en casa, analizada desde el punto de vista espacial y de la subversión de los objetos domésticos, constituye nuestra primera relación con la arquitectura.

Espacios para jugar: la evolución de la habitación infantil

A lo largo de la historia, la infancia juega en casa, aunque carezca de una habitación propia, como ocurre en la Edad Media, donde tampoco tiene espacio en la sociedad. El cuarto infantil surge en el siglo XVIII, en las viviendas burguesas, como resultado del creciente interés por la infancia. La habitación de los niños se sitúa inicialmente junto al servicio, cerca de la cocina, constituyendo un espacio residual y aislado que en el siglo XIX se transforma en el cuarto de juegos, reflejando el cambio de mentalidad de una sociedad cada vez más preocupada por la niñez. En Inglaterra y Alemania se enuncian las primeras teorías sobre el juego y es precisamente en estos dos países donde surgen las habitaciones para jugar, considerándose dicha actividad básica para el desarrollo infantil. Los proyectos de viviendas proletarias de finales del siglo XIX y principios del XX incluyen, por primera vez, estancias independientes para los hijos, térmicamente acondicionadas y con ventilación e iluminación natural.

En el siglo XX la habitación infantil es ya una realidad y el diseño de su mobiliario también asume parte de las transformaciones que tienen lugar en la sociedad

y afectan a la niñez. A partir de la segunda década, los muebles infantiles adquieren una nueva vertiente lúdica que trata también de integrar a los niños con los adultos y que tiene su máxima expresión en los años sesenta y setenta con la aparición del plástico.

El plástico y sus múltiples posibilidades es objeto de investigación y experimentación, también en la industria de juguetes, donde la fabricación con este nuevo material facilita el acceso de las clases más desfavorecidas a estas piezas que, debido a la sencilla producción supone una reducción del coste (Bordes, 2012).

Este nuevo material posibilita piezas de formas curvas donde la frontera entre el mueble —como construcción en sí mismo— y el juguete, es difusa. Su ligereza permite el traslado a otras estancias, provocando la expansión de la habitación infantil por la vivienda y la invasión de los espacios adultos.

Numerosos diseñadores europeos comienzan a experimentar y a trabajar con el plástico, que da la posibilidad de construir formas suaves y aerodinámicas, con cantos redondeados, y junto a sus cualidades de impermeabilidad, durabilidad y fácil limpieza hace que sea utilizado en el diseño del mobiliario infantil; así se proyectan piezas adecuadas a los pequeños usuarios, en lugar de versiones a menor escala de los diseños para adultos, una de las cuestiones frecuentemente criticadas en este momento.

En Italia, la firma *Zanotta* lanza, en 1967, *Blow*, un sillón que constituye la primera pieza de mobiliario hinchable fabricado en plástico (Figura 2).

¿Muebles o juguetes?

A partir de ese momento, el mobiliario de plástico se compone de piezas ligeras que permiten ser movidas de una estancia a otra y que, incluso, pueden utilizarse en el exterior de la vivienda. El antiguo tresillo —pesado e inmóvil del salón— es sustituido por elementos de plástico, livianos y coloridos, cercanos al mundo infantil. Son elementos atractivos para los niños cuya versatilidad



Figura 2. De Pas, D'Urbino y Lomazzi para Zanotta. (1967). *Sillón Blow*. Cita visual.



Figura 3. Form (1967). Fragmento de la portada del número 9 de la revista Form. Cita visual.

induce al juego y a subversión dentro y fuera del espacio doméstico. La diseñadora Anna Campbell escribe en 1963 en *Design Quarterly*, que el mobiliario infantil refleja el estilo del periodo artístico de cada momento, más que un conocimiento de las criaturas. En 1967 protagonizan la portada del número 9 de la revista *Form* (Figura 3), donde una niña juega con las estructuras hinchables y multifuncionales del sueco Stephan Gip; las distintas variaciones sobre la forma circular —perforada o no, estampada, con diferentes espesores— promueven la actividad lúdica y permiten la versatilidad de uso de las piezas (O'Connor, 2012, p.194).

El mobiliario infantil de este momento está compuesto por elementos multifuncionales que siguen una estética aerodinámica y de colores brillantes. La interacción entre el usuario y el objeto a través de la experimentación y el juego provoca nuevos usos. Es el caso del escondite oculto en el pupitre infantil *Ozoo 700* de 1967 (Figura 4) del arquitecto Marc Berthier (Francia, 1935) que diseña

una línea de mobiliario de plástico a un precio asequible compuesta por una cama, dos mesillas de noche, una mesa de escritorio y este pupitre. *Ozoo 700* está fabricado en una sola pieza que integra asiento y mesa dejando un espacio entre ellos que sirve como escondite y que propicia el juego. Constituye la primera serie de mobiliario plástico en Francia producida en colaboración con una empresa de fabricación de caravanas de gama alta y es comercializado por *Roche Bobois International*.

La intención de generar una nueva relación cuerpo-objeto también es patente en el diseño de la silla *Zocker* (1972) de Luigi Colani (Alemania, 1928-2019) (Figura 5), cuyas formas sinuosas permiten que sea utilizada como silla con respaldo, o como pequeño escritorio con asiento, simplemente cambiando la posición del cuerpo. Es una pieza de aspecto robusto, que puede usarse en el exterior, muy resistente y, además, flota; también es apilable, lo que permite transformar el espacio muy rápidamente, creando vacíos donde antes había llenos.



Figura 4. Berthier, M. (1967). *Ozoo 700*. Cita visual.

Lxs niñxs crean su propio entorno —su habitación, su casa— gracias a estas piezas, algunas de ellas con un carácter propiamente constructivo, como las sillas infantiles *Chica* de 1971 o la *K1340* de 1964 (Figura 6), ambas conforman un sistema modular de piezas de plástico que es posible encajar de múltiples maneras para conformar asientos, mesas o estructuras para el juego. Estos productos suponen un ejemplo del espíritu de diversión y de la idea de flexibilidad que inunda el diseño italiano de este momento, donde se permiten distintas variaciones, tanto en el uso como en la disposición. El mobiliario adquiere una nueva cualidad, convirtiéndose en un elemento transformador del espacio gracias a la interacción con el usuario a través del juego. Muebles transformadores del espacio

Muebles transformadores del espacio

Algunos diseñadores trabajan en promover esa línea del conocimiento, a través de la experiencia y de la exploración, utilizando también materiales sencillos como el



Figura 5. Colani, L. (1972). *Zocker*. Cita visual.



Figura 6. Zanuso, M. y Sapper, R. (1964). *K1340*. Cita visual.

cartón, que es fácilmente manipulable por lxs niñxs. El biombo plegable que, en 1967, diseña Enzo Mari (Italia, 1932-2020) denominado *Il posto dei giochi* —un lugar para los juegos— les permite construir su propia guarida. Se compone de diez paneles rectangulares unidos, todos ellos distintos, y puede configurarse de diferentes maneras, invitando a lxs niñxs a crear su propio espacio donde jugar, imaginar situaciones y esconderse (Figura 7 y 8). Son objetos que ponen al usuario en relación con el objeto manipulable y con el espacio que le rodea, que también es, hasta cierto punto, transformable. Su facilidad de transporte, al poderse plegar, y su escaso peso, permite que lxs pequeñxs colonicen otros espacios de la casa con sus acciones, construyendo su refugio en el salón, en la cocina y hasta en el dormitorio de sus progenitores. En 1974 Mari diseña también dos puzzles, compuestos por dieciséis piezas, uno con figuras de distintos animales y otro de peces. Las piezas de madera, muy sencillas y con formas suaves y redondeadas conforman un rectángulo convenientemente colocadas.

Sin embargo, en *Abitacolo* de 1971 de Bruno Munari (Italia, 1907-1998) la intención es la opuesta: la transformación del espacio en el interior de la propia habitación

infantil. *Abitacolo* consiste en una cama, incluida en una estructura modular de acero electrosoldado, recubierta con una resina epoxy, que permite también el almacenamiento y el juego (Figura 1). Una especie de cabina, un habitáculo, inspirado en los equipamientos industriales; una sofisticada combinación de imaginación y utilidad alejada de la tendencia generalizada de asignar al mobiliario para niñxs colores suaves y motivos infantiles que desde finales del siglo XIX se promueve en las habitaciones para lxs pequeñxs burguesxs en Inglaterra y Francia (Kinchin, 2012, p. 197).

Después de la cuna, la cama constituye el primer “lugar-objeto” que puede considerarse como propio: ofrece a lxs niñxs la posibilidad de tener su hábitat, su microcosmos, su contenedor de objetos personales, pero también un lugar donde recibir amigxs, leer o estudiar, dormir o esconderse, en un ambiente siempre transformable (O’Connor, 2012, p.215). *Abitacolo* es un elemento que permite la búsqueda y la expresión de una identidad propia, fundamentales en el desarrollo infantil, a través de la construcción de un espacio personal. Los años setenta constituyen una etapa en la que el juego y la experiencia infantil intentan predominar sobre

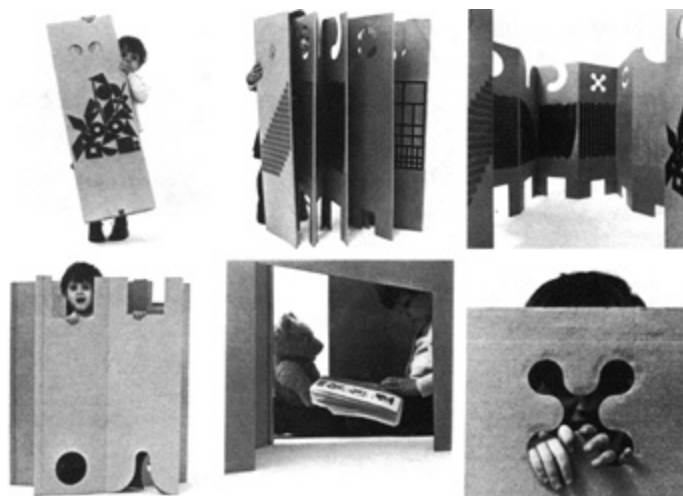


Figura 7. Mari, E. (1967). *Il posto dei giochi* 01. Cita visual.

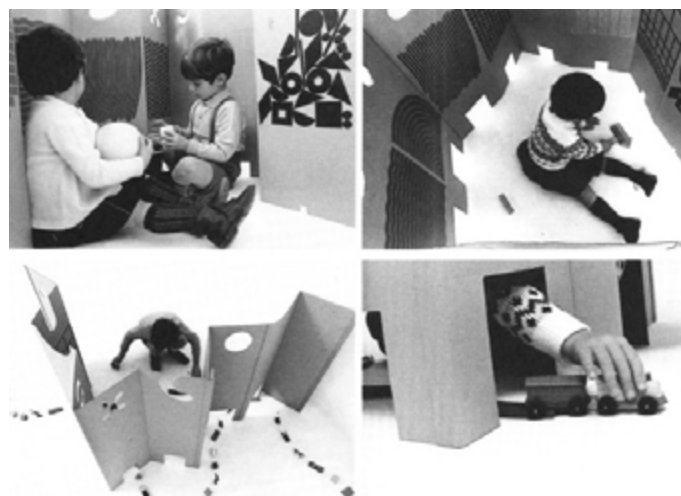


Figura 8. Mari, E. (1967). *Il posto dei giochi* 02. Cita visual.



Figura 9. Dattner, R. (1972). *Habitot: modular play system*. Cita visual.

el control adulto, lo que se refleja en muebles transformables, versátiles y multifuncionales, que prácticamente constituyen juguetes en sí mismos (Figura 9).

La ruptura de las convenciones

En estos años surge el debate en la esfera familiar, pero también en la política y en la educación, sobre el lugar de la infancia en el mundo, donde se mezclan ideas contradictorias. Estas fuerzas cambiantes abstractas, a las que lxs niñxs son también sensibles, se manifiestan en el diseño infantil que, de algún modo, trata de comunicar a lxs pequeñxs el merecimiento de un mundo mejor y la posibilidad que eso suceda gracias a su propia acción. A finales de los sesenta, la ruptura con las convenciones establecidas, el desafío a las instituciones, a las autoridades e incluso, a las estructuras comerciales, promueve el nacimiento de modos de vida alternativos —comunidades, *cohousing*— que responden a las ideas de comunidad y a la responsabilidad colectiva de éstas en el cuidado y educación de lxs niñxs.

Autoconstrucción

Como fruto de esta filosofía que promueve los cambios en el entorno a través de la acción, surgen algunas iniciativas que proponen comenzar a actuar en el entorno más inmediato, el doméstico. Los diseñadores Victor Papanek y James Hennessey publican, en 1973, *Nomadic Furniture* (Figura 10), dos volúmenes con instrucciones para la autoconstrucción de muebles de bajo coste. Son soluciones sencillas para hacer camas, sofás, sillas y mesas, utilizando materiales reciclados y baratos como la madera y el cartón. Los autores plantean una gran diversidad de prototipos de fácil construcción, que transforman el espacio doméstico; distintas estructuras cúbicas de madera adecuadas a diferentes necesidades: de trabajo, de relajación, infantiles y de juego. *Nomadic Furniture* dedica un capítulo a lxs niñxs, en el que se incluyen proyectos de mobiliario infantil, desde tabure-

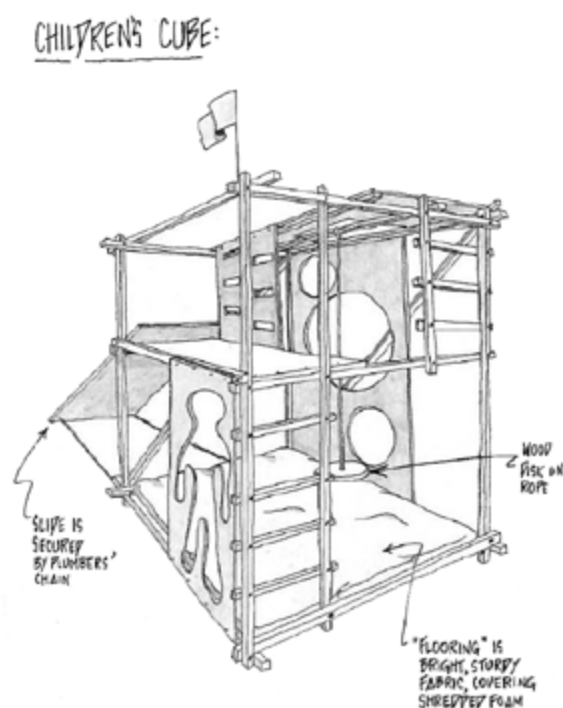


Figura 10. Papanek, V. & Hennessey, J. (1973). *Nomadic furniture* (1 y 2). [Croquis]. Cita visual.

tes y mesas hasta una sillita para viajar en automóvil. El mundo infantil es objeto también de cambio y transformación, su habitación—incluso toda la casa—brinda oportunidades de juego, no sólo con estos elementos ya finalizados sino también durante el proceso de su construcción, que constituye un espacio-tiempo compartido entre progenitores e hijos.

En la misma línea, la pareja de diseñadores norteamericanos Ken y Carole Isaacs, publican en 1974 *How to build your own living structures* [Cómo construir tus propias estructuras habitables] donde se propone también la autoconstrucción de distintas soluciones para habitar, a través de elementos de madera y textiles. El libro es similar a un manual de instrucciones; en los primeros capítulos se detalla el corte de las piezas, para luego continuar con la construcción del mobiliario y de pequeños módulos que, mediante agregación, acaban convirtiéndose en viviendas personalizadas. Los diseñadores proyectan pequeñas estructuras habitables modulares multifuncionales, son piezas flexibles que constituyen un híbrido entre mobiliario y arquitectura. Algunas de ellas son construidas para su hijo Joshua, como *The Josh Henry Living Structure* (Figura 11), un elemento formado por dos estructuras cúbicas, una para

realizar distintas actividades, con una pequeña mesa y un banco corrido, y otra para la “relajación y renovación” con una superficie para dormir que puede ajustarse en seis alturas distintas. Uno de los cerramientos tiene un acabado de pizarra, lo que permite pintar sobre él, y el acceso se efectúa a través de una escotilla. La estructura puede alojar a dos niños durmiendo, en el caso de que sea necesario, o incluso, compartir la mesa para cenar con amigos.

Esta es una pieza que reconfigura el espacio de la habitación al tener un tamaño mayor que un mueble ordinario y ser menor que la propia arquitectura.

Constituye un elemento que transforma completamente el cuarto de infantil, pero que también puede ubicarse en cualquier otro lugar de la casa, porque es en sí misma un espacio para niños que cubre sus dos necesidades básicas: dormir y jugar; además, puede crecer y transformarse junto a sus usuarios, adaptándose a sus propias exigencias.

Diseño de mobiliario infantil

El cambio, la transformación y la adaptación constituyen las claves no solo de algunas de las arquitecturas de esta época, sino también de la mayoría de los diseños pertenecientes al mobiliario infantil. Éste explora otras vertientes más lúdicas, como la construcción y la transformación, situadas al margen de la función de control de épocas anteriores. Los años 70 y los posteriores 80 constituyen décadas de cambios profundos en el espacio doméstico infantil. Los diseñadores de mobiliario trabajan en piezas evolutivas, en elementos que acompañan a los usuarios transformándose en función de su crecimiento y al servicio de sus nuevas necesidades.

La habitación de los niños se adapta a dichas variaciones. Los muebles transformables incluyen camas o mesas abatibles permitiendo un mayor aprovechamiento del espacio que alberga el juego y el sueño, originándose dos configuraciones espaciales diferen-



Figura 11. Isaacs, K. (1967). *The Josh Henry Living Structure*. Cita visual.

tes, la diurna y la nocturna. Por otro lado, cada vez son más las piezas que se modifican conforme sus usuarios crecen, una tendencia aún vigente. El diseño evolutivo obedece a la necesidad de aprovechamiento del mobiliario durante un plazo relativamente largo. La adaptabilidad y la sostenibilidad continúan siendo dos de las premisas actuales para el diseño de elementos infantiles, junto al juego, una actividad inherente al ser humano que permanece siempre y como tal, debe ser tenida en cuenta.

Nota aclaratoria

En este texto se ha tomado la determinación de emplear la “x” como marca de género. Esta “desobediencia lingüística” incluye el género femenino y el masculino, pero también transexuales, transgénero, intersexuales, travestis y otras expresiones. Es una elección deliberada que reivindica un lenguaje no sexista e inclusivo, evitando el desdoblamiento sustantivo que, según la RAE, está en contra del principio de economía del lenguaje.

Referencias

- Berthier, M. (1967). *Ozoo 700*. Pupitre infantil. <https://www.pamono.es/escritorio-ozoo-de-fibra-de-vidrio-de-marc-berthier-1967>
- Bordes, J. (2012). *Historia de los juguetes de construcción*. Ediciones Cátedra.
- Colani, L. (1972). *Zocker*. Silla infantil. <https://www.pamono.es/silla-infantil-zocker-naranja-de-luigi-colani-para-top-system-burkhard-luebke-1971-1>
- Dattner, R. (1972). Habitot a plywood and stainless steel modular play system. En J. Kinchin y A. O'Connor (2012). *Century of the Child: Growing by Design, 1900–2000*. Museum of Modern Art. <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1222>
- Form (1967). Cubierta para la revista FORM con muebles de plástico de Stephan Gip “Blow-up”, *Form*, 9.
- Isaacs, K. (1974). *How to build own living structures*, Harmony Books.

- Kinchin, J. (2012). Italy: a new domestic landscape for children. En J. Kinchin y A. O'Connor (2012). *Century of the Child: Growing by Design, 1900–2000*. Museum of Modern Art. <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1222>
- Mari, E. (1967). *Il posto dei giochi*. Biombo plegable. <https://corraini.com/it/il-posto-dei-giochi.html>
- Munari, B. (1971). *Abitacolo [Habitáculo]*, CSAC. Centro Studie Archivio della Comunicazione, Universidad de Parma. <https://www.march.es/es/cuenca/exposiciones/bruno-munari-38242>
- Papanek, V. & Hennessey, J. (1973). *Nomadic furniture (1 y 2)*. Pantheon Books. [https://www.medialab-matadero.es/sites/default/files/import/ftp_medialab/comunidad/Nomadic%20Furniture%202%20\[James%20Hennessey,%20Victor%20Papanek\].pdf](https://www.medialab-matadero.es/sites/default/files/import/ftp_medialab/comunidad/Nomadic%20Furniture%202%20[James%20Hennessey,%20Victor%20Papanek].pdf)
- O'Connor, A. (2012). “Pop and play”. *Century of the child. Growing by design 1900-2000*. Catálogo exposición en The Museum of Modern Art.
- Zanuso, M. y Sapper, R. (1964). *K1340*. Silla infantil. <https://artsupp.com/es/artistas/marco-zanuso-richard-sapper/seggolina-k-1340-zanuso-sapper>

Cómo citar

- de Benito Alonso, A. (2026). Los años 70: la casa como primera arquitectura para el juego. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 110–119). Editorial Universidad de Granada.

05

Sensibilización de la arquitectura para la infancia. Relatos de transmisión

 Sabine Thuilier

École Nationale Supérieure d'Architecture de Clermont-Ferrand y PIXEL[13]

Educación en arquitectura

B2

(Página siguiente) Figura 1. Thuilier, S. (2018).
2100, *Et si la terre n'avait pas de sol*. Asignatura
Sensibilis(actions). Fotografía independiente
como título visual.



***Sensibilis(actions)*. Espacio formativo en la escuela nacional de arquitectura**

La formación del arquitecto debe ser sin duda un espacio de aprendizaje amplio que abarque muchas competencias (técnicas, artísticas, sociales, etc.) y tipos de nociones que enlazan varios campos de conocimiento. No todos los arquitectos acaban construyendo y existen tantas trayectorias posibles como profesionales de la arquitectura.

Tras una larga experiencia en talleres de arquitectura para la infancia en distintos contextos desde el colectivo Pixel[13]¹, pareció evidente la necesidad de transmitir este enfoque de enseñanza a estudiantes de arquitectura. Con este objetivo, en 2010 se propuso la asignatura de máster: *Sensibilis(actions)* a la Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Clermont-Ferrand en Francia (en adelante, ENSACF) con la voluntad de construir una enseñanza activa basada en el hacer para aprender.

Marco: educación superior y tiempo escolar

Para llevar a cabo proyectos de sensibilización a la arquitectura, la cuestión del marco operativo es fundamental. Nos permite definir la audiencia, el marco temporal y el contexto de la intervención. En nuestro caso, llevamos más de 10 años en el seno de la ENSACF colaborando con la Escuela Primaria Charles Perrault, situada cerca de la Escuela de Arquitectura. Los estudiantes en formación se dirigen a una clase de niños de 9 y 10 años y les proponen un proyecto colectivo que se concreta en 3 días de intervención, con un presupuesto de 2.000 € a utilizar en función de sus necesidades (equipamiento, materiales, servicios, etc.). Para los estudiantes, *Sensibilis(actions)* es una asignatura de máster obligatoria a elegir entre 6 propuestas educativas que abordan la cuestión de la arqui-

tectura de un modo diferente al del proyecto arquitectónico “clásico” (escenografía, escritura, etc.). La inscripción está abierta a un máximo de diez estudiantes, y se dirige a construir un proyecto colectivo para y con niños y niñas. El equipo docente es multidisciplinar, con la intervención de una socióloga e investigadora del *Laboratoire Ressource* (<https://www.umn-ressources.fr/>) y ponentes externos ocasionales en función de los proyectos. Durante un semestre, los estudiantes construyen el proyecto con sesiones regulares de trabajo supervisadas y desarrollan un taller intensivo de una semana en la escuela primaria.

Metodología de enseñanza y enfoque

La metodología de enseñanza se articula entre una pedagogía activa y un proceso de proyecto arquitectónico. Una situación poco común en las escuelas de arquitectura, ya que los estudiantes no se encuentran delante un acercamiento al proyecto en papel, sino que desarrollan un proyecto de campo y de acción.

En primer lugar, consideramos fundamental observar el entorno de intervención: hacer propuestas contextualizadas, luego responder a un programa: un tema, un objeto, desarrollar un concepto y herramientas educativas adaptadas. Todo esto se desarrolla desde una pedagogía activa, donde los estudiantes son los verdaderos diseñadores, quienes implementan su proyecto que se llevará a cabo con un público, un presupuesto, un cronograma.

1. *Un marco*. Es primordial sumergirse en el marco de intervención: considerar el contexto social, físico, sociológico y político para comprender el espacio de actuación y hacer propuestas contextualizadas. No se trata de diseñar talleres desde cero, sino proyectos que respondan a situaciones concretas. La escuela de primaria con la que trabajan los estudiantes está situada en un barrio designado como “Zona de Educación Prioritaria”. Situado en el distrito norte de la ciudad, está conformado por grandes complejos de viviendas sociales con necesidades importantes de renovación urbana. Estos proyectos vienen a cambiar profun-

¹ Pixel[13] es una asociación francesa multidisciplinar de arquitectos y artistas que, desde hace 25 años, desarrolla proyectos artísticos en el espacio público y talleres de sensibilización para el público joven. Sus proyectos siempre están contextualizados e implementados en territorios muy diversos, desde entornos rurales hasta espacios urbanos, tanto en Francia como en el extranjero. <https://www.pixel13.org/>



Figura 2. Thuilier, S. (2024). *Herramientas pedagógicas*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de tres proyectos de la asignatura Asignatura Sensibilis(actions): *Fil Urbain* (2018-19), *Quête de l'invisible* (2020-21) y *2100, Et si la terre n'avait plus de sol* (2017-18).

damente el entorno de vida de los niños y niñas, su organización y su estructura social mediante una apropiación diferente al lugar. Los estudiantes de la Escuela de Arquitectura rara vez tienen que enfrentarse y actuar en el terreno, y aún menos en este tipo de barrios, con sus códigos, sus reglas y su organización específica. De igual modo, el público con el que trabajarán suele resultar ajeno, a menudo se relacionan únicamente con el mundo de la infancia a través de los recuerdos de sus propias vivencias. El primer tiempo de inmersión es, por tanto, esencial para observar el funcionamiento, las interacciones, los comportamientos y los ritmos de la infancia mediante un tiempo de encuentros entre personas y lugares.

2. *Un tema.* Cada año se propone una temática amplia a los estudiantes que enmarque su espacio de reflexión y acción, y permitirles entrar rápidamente en el ámbito operativo con los niños y niñas. Estas temáticas se abren para que cada uno pueda apropiárselas en base a su sensibilidad y su cultura, presentar las primeras ideas al grupo y, en un segundo tiempo, crear un proyecto colectivo. Se han abordado temas como la utopía, el nomadismo, el viaje, lo salvaje, lo desconocido, la metamorfosis y lo invisible. Durante la crisis del COVID, el trabajo en torno al libro de

arquitectura para y con los niños facilitó la enseñanza a distancia, tema que se concretó con la publicación de un libro (Genet y Thuilier, 2023a).

3. *Referencias.* La asignatura no se estructura alrededor de un curso teórico. Tampoco existe una relación vertical de transmisión de conocimiento, sino una postura de intercambio, de acompañamiento y de intercambio de saberes. Partiendo de esta premisa, se trata de construir una cultura común para conformar un corpus de referencias que permita analizar proyectos, creaciones, situaciones y experiencias. En los últimos años, las experiencias de sensibilización hacia la arquitectura, con marcos muy diversos, contextos y enfoques plurales, se han multiplicado a nivel mundial. Sin embargo, esta cultura sigue siendo marginal en el ámbito académico de la arquitectura en Francia. Las referencias temáticas son, por tanto, fundamentales para formar una cultura arquitectónica, artística y sociológica, alimentando así la reflexión del estudiante. Igualmente, son esenciales para generar un contenido que nutra al imaginario de los niños y los abra a la creación. Se trata en definitiva de construir un corpus común que enlace conceptos y discursos.
4. *Un proyecto colectivo.* Este enfoque de enseñanza persigue la voluntad de organizar una propuesta



Figura 3. Thuilier, S. (2024). *Transformación*. Par visual compuesto por dos fotografías de dos proyectos del taller *Petits Voyages en Architecture*: *Dessine-moi un bateau* de Alice Rampal (2020-21) y *Échelles et haricots* de Tony Delaunay (2020-21).

común para construir un proyecto colectivo, que se descompone en tres etapas y tres jornadas de taller. Esta metodología requiere que cada participante afirme sus competencias, habilidades y capacidades, imaginando una organización donde todos se complementen en la concepción, fabricación, experimentación, implementación y puesta en valor del proyecto. Se otorga gran importancia a esta dimensión colectiva, también a la transmisión a los niños, quienes participan todos juntos en este proyecto unitario. Sin embargo, esta aproximación es difícil de implementar en una clase de Educación Primaria por parte de los docentes, debido a la falta de personal de apoyo, la elevada cantidad de escolares, la ausencia de espacios adecuados para la organización de talleres y la falta de tiempo de preparación disponible para los profesores. Sin embargo, este contexto facilita también la creación colectiva: el número elevado de estudiantes en formación permite trabajar en pequeños grupos, los espacios son adecuados para este formato de taller y contamos con un tiempo amplio para diseñar recursos pedagógicos adaptados.

5. *Experimentar y hacer.* La noción de experimentación es fundamental en el desarrollo de herramientas pedagógicas para niños. Es imprescindible que los

estudiantes de arquitectura experimenten personalmente con las herramientas que imaginan para comprobar si su aplicación es realista, tanto en la manipulación de ideas como en el acercamiento manual a las técnicas, los materiales y los instrumentos propuestos. Esto permite ajustarlas de la mejor manera al público infantil. Para enseñar, es esencial dominar en primera persona las técnicas, habilidades y saberes, para poder acompañar adecuadamente a los niños. Esta experimentación es clave para mantener a lo largo del proyecto una exigencia artística en las propuestas dirigidas a los niños y niñas. La dimensión estética es primordial, ya que no basta con conformarse únicamente con la imaginación infantil, es necesario estimularla mediante referencias, descubrimientos, técnicas de creación, observación y expresión, manipulando recursos adaptados. En esta lógica, es importante que los estudiantes adopten una postura activa de creación personal. Esto implica movilizar las numerosas competencias adquiridas durante sus tres primeros años de estudios y transmitir a los niños la posibilidad de hacer, evitando una actitud pasiva y de consumo. Esto se traduce, por ejemplo, en el dibujo, la calidad de los materiales producidos por los estudiantes, las ilustraciones, la



Figura 4. Thuilier, S. (2024). *Fabricar y hacer.* Par visual compuesto por dos fotografías de dos proyectos de la asignatura *Sensibilis(actions)*: *La tente de l'imaginaire* (2015-16) y *Tisseurs de sens* (2019-20).



Figura 5. Thuilier, S. (2024). *Ecole des cabanes*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías del proyecto del *Centre de Loisirs* (2017) propuesto por los estudiantes Pierre Otal y Yasmine Chamand.



Figura 6. Thuilier, S. (2024). *Architectures au grès du vent*. Par visual compuesto por dos fotografías del proyecto del *Centre de Loisirs* (2023) propuesto por los estudiantes Louison Martin y Louis Midroit.

concepción y fabricación de juegos, entre otros. Estas exigencias resultan altamente enriquecedoras, tanto para los estudiantes como para los niños: tomar conciencia de sus habilidades, sentirse orgullosos del resultado y, por lo tanto, ganar confianza en sí mismos, sin caer en una lógica de éxito competitivo.

Valoración

1. *De los proyectos.* La puesta en valor de los proyectos se presenta de diversas formas según las oportunidades, colaboraciones y el compromiso de los estudiantes. Desde la creación de la asignatura, se han llevado a cabo exposiciones en distintos lugares: escuelas de arquitectura, museos, festivales, centros cívicos, mediatecas, además de instalaciones en espacios públicos, exportación de proyectos al extranjero (Rumanía), jornadas abiertas, publicaciones, y documentos, entre otros. Estas actividades pueden reflejar tanto el proceso del proyecto como sus resultados, o presentar herramientas pedagógicas creadas (juegos, materiales, etc.) para que otros niños puedan descubrir y experimentar esa propuesta.
2. *De la enseñanza.* La puesta en valor de la enseñanza se lleva a cabo en el contexto de eventos internacionales, como la 15ª Bienal de Arquitectura de Venecia (Pabellón Francés, *Nouvelles Richesses*), la exposición y publicación *Partager l'Architecture* (Attali, Brunet y Mondzain, 2018), en el marco académico como el seminario de doctorado "Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación" de la Universidad de Granada, o en artículos de investigación como 'Enfoques pedagógicos en la enseñanza de la arquitectura para la infancia: una comparativa entre métodos educativos empleados en la Escuela de Arquitectura y en la Facultad de Ciencias de la Educación' (Genet y Thuillier, 2023b), y el intercambio de prácticas en redes profesionales. Dado que este enfoque educativo sigue siendo marginal en las escuelas de arquitectura, a pesar de estar plenamente alineado con la evolución

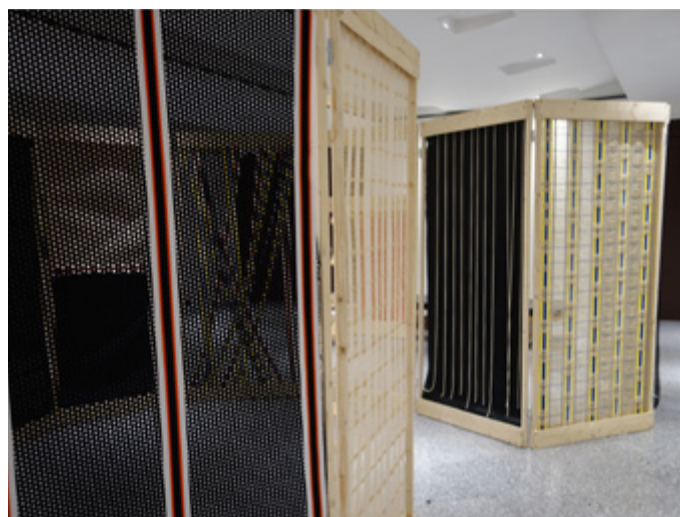


Figura 5. Thuillier, S. (2024). *Valoration*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de los proyectos *Cartographie ton quartier* (2016-17), *Fil Urbain* (2018-19) y *Ma Ville à découvert* (2014-15).

de la sociedad y la profesión, resulta esencial contar con estos espacios externos de valorización para facilitar el intercambio de experiencias y fortalecer su legitimidad.

Aperturas. Construcción de una trayectoria profesional: la formación experiencial

Este marco educativo constituye para los estudiantes el punto de partida la posible construcción de una trayectoria profesional enfocada en la sensibilización con la arquitectura. La formación específica en este campo se concibe aquí como plural y experiencial, siguiendo una lógica de hacer y experimentar junto a los niños y niñas. Esta apertura formativa se ofrece a través del colectivo Pixel[13], con la colaboración de la ENSACF y diversos socios institucionales, financieros y operativos. Desde hace varios años, los estudiantes de la Escuela de Arquitectura han tenido la oportunidad de explorar la arquitectura junto al público joven en diferentes contextos, favoreciendo el desarrollo de una práctica profesional de la arquitectura orientada hacia la sensibilización.

Centre de Loisirs Architecture

1. Contexto: práctica profesional y educación popular.

Con el fin de responder a esta lógica de formación profesional, de apertura y diversificación de la profesión respaldada por Tapie (2018, p. 168), desde 2017 el colectivo Pixel[13] diseñó y desarrolló el proyecto *Centre de Loisirs Architecture*. Este proyecto propone una experiencia profesional especializada para las prácticas obligatorias de dos meses que realizan los estudiantes de arquitectura durante el primer año de máster. Este centro se puso en marcha en colaboración con la ENSACF y el Ayuntamiento de Clermont-Ferrand, y está dirigido a niños de 9 a 13 años como espacio de ocio vacacional. Durante dos semanas del mes de julio, el centro se instala en la ENSACF, vacía de estudiantes durante el periodo estival, proporcionando un entorno ideal para

favorecer la sensibilización hacia la arquitectura ya que, además de las actividades propuestas, el edificio posee un gran valor arquitectónico. El centro se incluye en el programa de actividades vacacionales del Ayuntamiento, que aplica tarifas solidarias según los ingresos familiares. Esta iniciativa forma parte de una política de educación artística y cultural accesible para todos. El compromiso político con la transmisión, difusión y experimentación de la arquitectura para un público amplio en el ámbito de la educación popular (Lepage, 2012) ha sido siempre un principio defendido por el colectivo Pixel[13].

2. *Acompañar.* El colectivo Pixel[13] acoge durante dos meses a dos estudiantes en prácticas de la Escuela de Arquitectura para diseñar e implementar talleres lúdicos y pedagógicos que permitan descubrir la arquitectura. Este diseño se realiza en colaboración con el equipo de animación del Ayuntamiento. Los estudiantes proponen una estructura, conciben y desarrollan herramientas que luego experimentan tanto ellos mismos como junto a otros niños. Siguiendo una lógica de transmisión a través de una metodología experiencial, los estudiantes en prácticas no asumen el rol de "ejecutores" o asistentes, sino que son actores principales, responsables del diseño y desarrollo de las herramientas pedagógicas propuestas a los niños. El equipo de Pixel[13] los acompaña durante todo el proceso, apoyándolos en cada etapa de su proyecto. Este papel de acompañamiento forma parte integral de la filosofía de Pixel[13] y requiere una inversión de tiempo y de logística, posible gracias al apoyo de la *Direction Regionale de Affaires Culturelles* (DRAC). La asociación se mantiene atenta a la coherencia de los proyectos desarrollados en colaboración con el equipo de animación, y a que los talleres mantengan un enfoque sensible y poético hacia la arquitectura, en lugar de uno meramente técnico. Comprometidos con la exigencia artística, esta atención constante a la estética de las herramientas y realizaciones es fundamental,

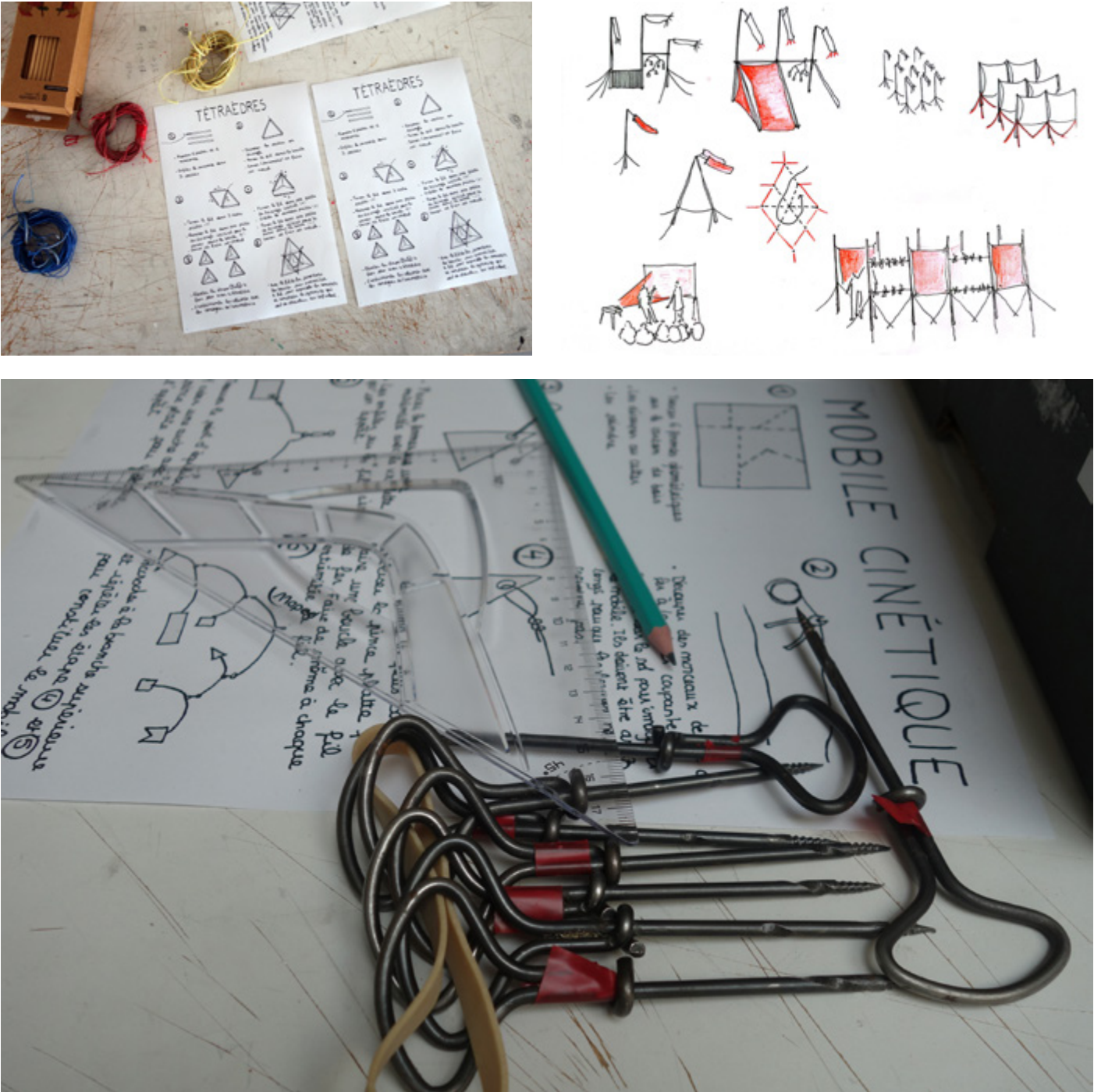


Figura 6. Thuilier, S. (2024). *Architectures au grès du vent*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías independientes del proyecto del *Centre de Loisirs* (2023) propuesto por los estudiantes Louison Martin y Louis Midroit.



Figura 7. Thuilier, S. (2024). *Avoir les pieds sur Terre*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías independientes del proyecto del *Centre de Loisirs* (2024) propuesto por los estudiantes Agathe Grimal y Romain Thomas.

al igual que la búsqueda de referencias artísticas que enriquezcan tanto el proceso de los estudiantes como el imaginario de los niños.

3. *Cooperar: tener un lenguaje común.* La cooperación con el equipo de animación es un aspecto esencial para la coherencia del grupo y la supervisión. Pixel[13] organiza, antes de la llegada de los niños, una sesión de transmisión de conocimientos junto a los animadores, dirigida por los estudiantes en prácticas. Este momento implica un intercambio de saberes donde se manipulan herramientas tanto de la arquitectura como de la animación, fomentando el aprendizaje activo en la línea de los movimientos de educación popular. Este tiempo de manipulación conjunta de herramientas con el equipo promueve la autonomía y la capacidad de animar colectivamente los talleres.
4. *¿Qué ocurre durante este Centro de arquitectura?* Durante el proyecto los niños:
 - a) Observan, fabrican, experimentan, prueban, reflexionan, crean, intercambian, descubren, construyen, reconstruyen y perfeccionan.
 - b) Se inspiran en artistas y arquitectos.
 - c) Se adaptan al sitio, a las restricciones, elementos y materiales.
 - d) Imaginan, representan y juegan con la materia, la geometría, el volumen y el espacio.

Para cada proyecto se propone una temática diferente. Así en los últimos años, elementos como el agua o el viento han sido explorados desde una perspectiva arquitectónica. El enfoque del Centro de Ocio 2024 ha sido: “Tener los pies en la tierra, viajar y encontrar refugio en la materia”, que propone la tierra como tema conductor que los niños investigarán durante las dos semanas, a diferentes escalas y desde distintos acercamientos. La primera semana está dedicada al descubrimiento y la representación de la Tierra a nivel mundial. Divididos por continentes, manipulan arcilla para crear una cartografía que

explora el paisaje y relieve, las culturas del suelo, la arquitectura en tierra y los patrones culturales asociados. Nutridos por los juegos y las actividades de investigación, proponen fragmentos de distintas culturas que utilizan la tierra como material fundamental. La segunda semana experimentan la arquitectura con tierra, explorando su manipulación mediante técnicas como el adobe en construcciones organizadas como verdaderas obras. Los niños, de manera colectiva, levantan refugios con paredes de tierra, paja y agua desde un aprendizaje experiencial que aporta un legado cultural: aprenden gestos, técnicas y saberes accesibles a todos y tomando conciencia del potencial de los materiales naturales cercanos. Por último, cada año se propone una excursión para descubrir nuevos horizontes, obras, lugares o paisajes relacionados con la temática. Este año, la salida fue a la *Vallée des Saints*, un lugar conocido por sus tierras de variados colores, donde los niños fabricaron pintura, explorando así otro uso tradicional de la tierra presente en diversas culturas.

5. *Valoración.* Durante el Centro se organiza un momento para la puesta en valor del trabajo de los participantes junto a las familias y los agentes colaboradores, donde los niños escenifican, relatan, muestran, explican y se sienten orgullosos de sus logros. Tras finalizar el Centro, los estudiantes cierran su práctica con la producción de una microedición que transcribe y documenta los talleres realizados con los niños y valora la acción pedagógica llevada a cabo.

Petits voyages en architecture

1. *Contexto: misión profesional acompañada y talleres extraescolares.* Los talleres extraescolares de arquitectura son gestionados por Pixel[13] en colaboración con el Ayuntamiento de Clermont-Ferrand, la ENSACF y la DRAC Auvergne Rhône-Alpes (<https://www.culture.gouv.fr/regions/drac-auvergne-rhone-alpes>). Están dirigidos a niños de 8 a 11 años y se



Figura 8. Grégoire Delanos, G.. (2024). *Petits Voyages en Architecture*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías independientes del proyecto *Petits Voyages en Architecture* (2021-22) propuesto por los estudiantes Tony Delaunay, Alice Rampal, José Roy y Lauranne Théra.

realizan en cuatro escuelas de Educación Primaria de la ciudad. A cada centro se asocia un estudiante de arquitectura remunerado para esta misión profesional, que se realiza mediante un taller extraescolar un viernes de cada mes en horario extracurricular, después de las clases. Respecto a la metodología de trabajo, los estudiantes cuentan, además del tiempo de intervención, con un tiempo de diseño, fabricación y experimentación de herramientas pedagógicas. Este espacio de investigación es fundamental para desarrollar un proyecto contextual coherente y adaptado al público. Un miembro del colectivo Pixel[13] les acompaña durante estas experimentaciones, con sesiones regulares de trabajo de puesta en común.

Este marco permite a los estudiantes obtener una experiencia profesional y personal remunerada en el ámbito de la sensibilización a la arquitectura, y está principalmente dirigida a estudiantes de máster, siendo habitual que muchos hayan participado en el programa *Sensibilis(actions)* o en el Centro de Ocio.

2. *Compartir*. El proyecto se divide en dos secuencias, primero, un tiempo común donde los cuatro estudiantes preparan colectivamente sesiones temáticas introductorias y comparten la preparación de los talleres y herramientas pedagógicas. Se han trabajado los temas : materia y materiales (2020-2021), usos (2021-2022), y formas y colores (2023-2024). La elección de las temáticas está directamente relacio-



Figura 9. Thuilier, S. (2024). *Petits Voyages en Architecture*. Par visual compuesto por dos fotografías independientes de los proyectos *Daudet en chantier* de Lauranne Théra y *Faire le Mur* de Grégoire Delanos en el marco del taller *Petits Voyages en Architecture* (2020-21).

nada con la segunda secuencia del proyecto, que es más personal, a cada estudiante. En ella proponen transformaciones espaciales con y para los niños.

3. *Transformar lo cotidiano.* A partir de las solicitudes del equipo pedagógico del colegio, se presentan propuestas para trabajar en espacios específicos de la escuela dirigidas a que todos los escolares puedan apropiarse de ellos. Puede tratarse de necesidades materiales vinculadas a usos específicos, que permitan una mejor acogida de los niños, o deseos más lúdicos o estéticos dirigidos a manipular y transformar sus espacios cotidianos. Las creaciones realizadas por los niños en los últimos años son muy diversas. Podemos citar: un hotel de insectos inspirado en la silueta urbana del barrio, módulos para jardinería, mobiliario para espacios móviles de convivencia, murales (un *collage* y una composición cromática), un mandala paisajístico, o mobiliario para el gallinero de la escuela.
4. *Valoración.* Al igual que en el Centro de Ocio, se lleva a cabo una reunión final entre todos los actores participantes en la intervención para evaluar la pertinencia de las acciones realizadas y extrapolar nuevas ideas para futuras propuestas pedagógicas.

Résidence de sensibilisation à l'Architecture, la Ville, le Paysage

1. *Contexto: residencia para crear y experimentar con herramientas de sensibilización a la arquitectura,* creada en 2017. Está dirigida a profesionales arquitectos o paisajistas que postulen solos o en binomio con otra disciplina asociada. Está financiado por la *Direction Régionale de Affaires Culturelles* (DRAC), apoyado por la ENSACF y diseñado y coordinado por Pixel[13]. Acogidos durante 5 semanas, los residentes desarrollan un proyecto de taller para concienciar a los jóvenes sobre la arquitectura en dos periodos diferenciados: durante las vacaciones en un centro de ocio y durante el curso escolar, con una clase del barrio. Esta residencia ofrece un marco de investigación poco común

para los profesionales del campo de la arquitectura, la ciudad y el paisaje: un tiempo para la experimentación y la construcción de herramientas educativas y situaciones prácticas. Pixel [13] acompaña y asesora a los residentes durante toda la residencia. Se lanza una convocatoria de proyectos, con un jurado compuesto por arquitectos, profesores y colaboradores, que seleccionan dos equipos que serán acogidos durante el mismo tiempo para crear sinergias e intercambios educativos. Cada año se reciben entre 15 y 20 propuestas, que son examinadas y debatidas ante un jurado. Las candidaturas proceden de toda Francia, pero también de Bélgica, Suiza e incluso de un dúo franco-colombiano. Los perfiles de estos arquitectos y paisajistas profesionales son diversos, con antecedentes de investigación y cuestionamientos sobre el ejercicio de la profesión. Se presta especial atención a sus experiencias de sensibilización hacia la arquitectura llevadas a cabo con un público joven, tanto desde el marco experimental como en el proceso de los proyectos realizados y la exigencia artística de las propuestas.

2. *Residencias simultáneas: una sinergia en la sensibilización.* El marco diseñado por Pixel[13] propone la realización simultánea de dos residencias. Los residentes, alojados y acogidos en un mismo espacio y con objetivos comunes, encuentran en esta organización la oportunidad de crear sinergias durante el tiempo de la residencia. Compartiendo el mismo periodo, condiciones y limitaciones, pero con proyectos claramente diferenciados, esta cercanía favorece intercambios enriquecedores en torno a los proyectos, las herramientas pedagógicas y su implementación, la relación con los colaboradores y el trabajo con los niños. Estos intercambios informales en la convivencia diaria contribuyen plenamente a la formación profesional continua. Los binomios también son parte de esta dinámica, a menudo constituidos con disciplinas asociadas (por ejemplo, en residencias anteriores: artista plástica,

actriz y artista en espacios públicos, diseñador, entre otros). De igual modo, los propios arquitectos pueden aportar competencias multidisciplinares debido a sus trayectorias singulares: coreógrafos, paisajistas, videógrafos, constructores, escenógrafos, entre otros. Todos estos perfiles propician encuentros enriquecedores y colaboraciones informales dentro de los proyectos, generando una energía positiva enfocada a lograr un objetivo común. Esta multidisciplinariedad fomenta una aproximación sensible a la arquitectura, una dimensión esencial para Pixel[13] en su trabajo de sensibilización con niños y jóvenes.

3. *Un espacio adecuado: la ENSACF*. Como institución de enseñanza superior dedicada a la arquitectura, ofrece un entorno privilegiado para una residencia enfocada en la sensibilización arquitectónica. Todos sus recursos están a disposición de los residentes: la mediateca, material audiovisual, taller de construcción y maquetas, servicio de impresión y reprografía, así como espacios de trabajo para recibir a niños, jóvenes o realizar talleres con los estudiantes.
4. *Tiempo: investigación y experimentación*. Las cinco semanas de residencia incluyen al menos cuatro días en total para la intervención. Este periodo se convierte en un verdadero espacio para la investigación y la experimentación, permitiendo a los residentes diseñar, probar, construir y fabricar diversas herramientas pedagógicas adaptadas. Los públicos son muy diversos: Educación Infantil, Primaria, adolescentes, Secundaria, estudiantes universitarios; y pueden corresponder a momentos distintos: periodo escolar y/o vacaciones. Por otro lado, se fomenta que los residentes organicen espacios de intercambio con los estudiantes de la ENSACF.
5. *Valorización*. La promoción, difusión y valoración de estas experiencias adopta diferentes formas según de la naturaleza de los proyectos: exposición, instalación en espacios públicos, publicación, microedición, etc.

Conclusión

La creación de estos variados marcos educativos permite a los estudiantes de escuelas de arquitectura descubrir este acercamiento y esta práctica de la arquitectura, multiplicar las experiencias situadas en ella y consolidar una postura en la sensibilización arquitectónica, avanzando hacia una profesionalización progresiva.

La colaboración entre una institución de educación superior y una asociación profesional, artística y cultural resulta valiosa para el desarrollo de los diferentes marcos, gracias a la complementariedad de sus misiones y ámbitos de acción. Esta sinergia fomenta la diversificación de la práctica arquitectónica, una necesidad imperativa en nuestra sociedad.

Referencias

- Attali, J., Brunet, C., y Mondzain, M. J. (2018). *Partager l'architecture avec les enfants*. Parenthèses Editions.
- Collectif AJAP & Obras (2016). *Nouvelles Richesses / New Richies*. Fourre-tout Editions. <https://fourretout.pierrehebbelinck.net/product/nouvelles-richesses/>
- Genet-Verney, R. y Thuilier, S. (2023a). El libro álbum y la ciudad: una creación colaborativa entre estudiantes de arquitectura y alumnado de primaria. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 21, pp. 56-69. DOI: 10.35869/ailij.v0i21.4660
- Genet-Verney, R. y Thuilier, S. (2023b). Enfoques pedagógicos en la enseñanza de la arquitectura para la infancia: una comparativa entre métodos educativos empleados en la Escuela de Arquitectura y en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Educación artística: revista de investigación (EARI)* 14, pp. 56-72. <https://doi.org/10.7203/eari.14.25403>
- Lepage, F. et al (2012). *Éducation populaire, une utopie d'avenir*. Edition les liens qui libèrent.
- Tapie, G. (2018). *La culture architecturale des Français*. Ministère de la Culture. <https://doi.org/10.3917/deps.tapi.2018.01>

Cómo citar

Thuilier, S. (2026). Sensibilización de la arquitectura para la infancia. Relatos de transmisión. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 120–137). Editorial Universidad de Granada.

BB

-
- Ciudad, infancia y educación. En busca de la oreja verde **01** *Inmaculada González Falcón*
- La ciudad y el espacio público
como proyecto de transferencia del conocimiento **02** *José María Mesías Lema*
- La deriva como metodología educativa
para (des)apropiarse de la ciudad **03** *Amparo Alonso-Sanz
Elia Torrecilla Patiño*
- El recorrido urbano como composición visual... **04** *Edward J. Guerrero Chinome*
- Enseñar la ciudad desde las artes.
Enseñar las artes desde la ciudad. **05** *Rafaèle Genet Verney*

EXPERIMENTAR LA CIUDAD

01

Ciudad, infancia y educación. En busca de la oreja verde

 Inmaculada González Falcón

Universidad de Huelva

Experimentar la ciudad

B3

(Página siguiente) Figura 1. Báez-García, C. (2023).
Universos dentro de la alcantarilla.
Fotografía independiente como título visual.



Son muchas las preguntas que saltan a mi cabeza cuando reflexiono sobre la relación entre la ciudad, la infancia y la educación. Entre ellas: ¿Qué puede aportar la ciudad a la infancia? ¿Y la infancia a la ciudad? ¿Se puede enseñar y aprender la ciudad? ¿Cómo la viven los niños y niñas? Y más aún: ¿De qué forma los docentes pueden compartir y experimentar la ciudad con la infancia? Las respuestas a estas preguntas dependerán, entre otras cuestiones, de nuestra propia manera de entender la ciudad, la infancia y los procesos educativos.

Las próximas líneas se ofrecen a modo de invitación para reflexionar conjuntamente sobre estas cuestiones desde un compromiso sincero con la infancia, un posicionamiento crítico de la ciudad y una apuesta por una educación que busca la emoción, el asombro y la implicación de quienes aprenden. Enseñar y aprender sin dejar de ser, permitiendo las voces y aportaciones de todos y todas y, especialmente, de niños y niñas.

Se propone un recorrido que inicia en la presentación de algunas imágenes destacadas de la ciudad, la infancia y la educación; continúa con el análisis de varias propuestas para aprender y enseñar la ciudad; y finaliza con la defensa de una aproximación pedagógica de la ciudad en la que los lenguajes artísticos deben estar presentes para poder descubrirla, explorarla y reinventarla. Se busca generar un diálogo con el lector a fin de interpellarlo, de invitarlo a descubrir la ciudad, a resignificar los espacios que la conforman y, sobre todo, a hacerlo desde, por, para y con la infancia.

Al fin y al cabo, es en la infancia cuando nos cuestionamos sobre el mundo que nos rodea de la manera más libre y persistente. De su mano volvemos a ver aquello que no veíamos, a sentir lo que pasaba desapercibido y a comprender símbolos y metáforas que estaban ocultas, esperándonos. Volemos a tener la oportunidad de pintar nuestra oreja de color verde y de escuchar la ciudad, el mundo, con las voces de las niñas y niños, tal y como nos proponía en el cuento *L'orecchio acerbo* el autor Gianni Rodari (1979, p.25):

Un día, en el Expreso Soria Monterde, vi que subía un hombre con una oreja verde. No era ya un hombre joven sino más bien maduro, todo menos su oreja, que era de un verde puro. Cambié pronto de asiento y me puse a su lado para estudiar el caso de cerca y con cuidado. Le pregunté: –Esa oreja que tiene usted, señor, ¿cómo es de color verde si ya es usted mayor? Puede llamarme viejo –me dijo con un guiño– esa oreja me queda de mis tiempos de niño. Es una oreja joven que sabe interpretar voces que los mayores no llegan a escuchar: Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo, del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo. Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas que en la oreja madura resultan misteriosas... Eso me contó el hombre con una oreja verde un día, en el expreso de Soria a Monterde.

Mi mundo, mi ciudad, mi esquina. Mi esquina, mi ciudad, mi mundo

En la reflexión sobre la ciudad me gustaría destacar tres ideas sencillas, pero valiosas. La primera es la necesidad de superar la ciudad como espacio de trabajo y de consumo, organizado y diseñado prevalentemente para que los adultos puedan acudir al trabajo y relajarse. La segunda es la necesidad de comprender a esos mismos adultos desde perspectivas más complejas y humanistas; reconociendo sus otras necesidades más allá de ser productores y consumidores. Y la tercera la de incluir en la esfera del espacio urbano las necesidades y derechos de la infancia, de todas las infancias, desde una perspectiva ecológica, democrática y sostenible.

Comprender y defender estas cuestiones implica diseñar la ciudad de manera diferente, considerando sus espacios, puntos de conexión, sinergias y encuentros. Es necesario transitar desde la idea de la ciudad como lugar de trabajo y consumo hacia una ciudad construida socialmente por sus habitantes, y aún más, hacia una

ciudad como espacio poliédrico de experiencias y emociones compartidas con la infancia.

Aunque se están haciendo avances en esta dirección, las fuerzas del mercado y del capitalismo siguen predominando. La reconversión turística de los centros urbanos ha llevado a la proliferación de pisos turísticos y espacios de consumo. A menudo, no están regulados adecuadamente y entran en conflicto con necesidades básicas de los residentes, como el sueño, el descanso, el refugio o el confort. Esto incrementa la contaminación ambiental y el precio de la vivienda en las zonas céntricas, desplazando las clases populares a la periferia y forzando a familias, niños y niñas, a abandonar sus barrios y escuelas.

Este fenómeno contribuye a la pérdida de esencia e identidad de las ciudades, imponiéndose una visión capitalista de la ciudad y sus centros históricos. Además, se normaliza el desprecio por el patrimonio cultural, artístico, natural y arquitectónico, legitimando formas de ocio perjudiciales para el desarrollo y bienestar de los menores. La pandemia nos recordó la importancia de los espacios urbanos y naturales para socializar y realizarse, pero estas necesidades parecen haber sido olvidadas.

La ciudad se está transformando en un espacio inhóspito para las personas y, más aún, para la infancia. Desafortunadamente, la infancia encuentra hoy pocas oportunidades para relacionarse, jugar, moverse y crecer sana en los espacios urbanos. Como critica desde hace años Francesco Tonucci (2015) y su alter ego, Frato, cada vez hay menos opciones reales para que la infancia pueda jugar en la ciudad. Los espacios que antes eran adecuados para los niños y niñas, como plazas y patios de recreo, ahora están dominados por el cemento y los vehículos, eliminando relieves y elementos naturales. Así las cosas, dentro de poco celebraremos los letreros de “prohibido jugar” tan criticados por Frato en sus viñetas. Al menos significará que aún hay niños y niñas que juegan en la calle...

Más allá de la sátira anterior, y a pesar de cierto pesimismo latente en los párrafos anteriores, lo que intento subrayar es la urgencia de defender un modelo de ciudad que considere las necesidades de todas las personas que la habitan: ancianos, adultos y menores. Esto implica entender la ciudad no solo como un producto de la modernización o un espacio para la riqueza privada, sino como una narración de la vida cotidiana de sus habitantes. Es necesario partir de cómo las personas sienten, habitan, viven y proyectan la ciudad, recuperando su concepción histórica, arquitectónica, paisajística, artística, ética y política, y prestando atención a la relación que construyen con sus espacios cotidianos.

Como en la película *Smoke* del director Wayne Wang (1995), y la preciosa secuencia en la que un amigo le enseña a otro todas las fotografías que ha tomado de una misma esquina cada día y a la misma hora durante un largo período de tiempo. Regalándole las cuatro mil fotografías de su esquina y el tiempo necesario para entender por qué los lugares cotidianos que elegimos y hacemos nuestros pueden ser tan importantes.

– Nunca lo entenderás si vas tan deprisa. Apenas miras las fotos.

– ¿Qué quieres decir? [Se ríe] Pero si son todas iguales...

– Son todas iguales, pero cada una de ellas es diferente a las demás. Tienes tus mañanas soleadas, tus mañanas oscuras, tienes tu luz de verano y tu luz de otoño, tienes tus días de diario y tus fines de semana, tienes a tu gente con abrigos de invierno y tienes a tu gente con camisetas y pantalones cortos. A veces es la misma gente, a veces otra diferente. A veces las personas diferentes se convierten en las mismas y las mismas desaparecen. La tierra gira alrededor del sol cada día y la luz del sol golpea la tierra desde un ángulo diferente.

– Más despacio, ¿eh?

– Es lo que recomiendo. ¿Sabes cómo es? Mañana y mañana y mañana... El tiempo se arrastra a su paso mezquino.

[Su amigo comienza a observar las fotografías lentamente mientras de fondo suena una música de piano pausada. Pasa varias páginas del álbum, mirando con detenimiento distintas fotografías hasta que, de repente, se detiene en una de ellas].

– ¡Jesús! [Exclama visiblemente emocionado]. ¡Mira! ¡Es Ellen! [Ellen había fallecido recientemente].

– Sí, es ella. Está en unas cuantas de ese año. Estaría de camino al trabajo.

[Su amigo visiblemente afectado comenta:]

– ¡Mírala! ¡Mira a mi pequeña!"

Lo que la infancia puede aportar a la ciudad. Vivir la belleza de lo insólito

Frecuentemente pensamos en los niños y niñas como adultos en miniatura, como proyectos de adultos, destacando lo que les falta en términos de capacidades, conocimientos y habilidades. Este enfoque limitante anula muchas oportunidades educativas, ya que en la asimetría de conocimientos y poder que se genera entre el adulto que "sabe y enseña" y el niño que "no sabe y debe aprender" ambos pierden oportunidades valiosas de relación y aprendizaje.

Es crucial, por tanto, adoptar una perspectiva diferente y positiva de la infancia. Defender que los niños y niñas:

1. Son capaces de hacer, pensar y sentir. Los niños y niñas deben ser vistos como seres capaces de enfrentar los desafíos de su desarrollo, socialización y aprendizaje. No son una tabula rasa, sino que construyen conocimiento a través de sus propias experiencias y acciones. El juego es esencial en este proceso, permitiéndoles conocer, compren-

der, simbolizar e inventar el mundo y expresar el propio. Para ellos, jugar es una actividad vital que integra ser, sentir, aprender y vivir (Stern, 2017).

2. Tienen cien lenguajes. Expresan y desarrollan tales capacidades a través de múltiples lenguajes (verbal, plástico, musical, corporal...) conectando la cabeza, el cuerpo y el corazón (Malaguzzi, 2001). El desarrollo de la inteligencia y el lenguaje no puede separarse de los sentimientos ni de la exploración del entorno (objetos, espacios) mediante los sentidos y relación con las personas. Debemos valorar no solo los lenguajes tradicionales de la escuela, sino también otros tipos de inteligencias y lenguajes, como los artísticos, cinestésicos o naturalistas.
3. Son diversos y diversas. Cada uno tiene capacidades únicas y diversas potencialidades, habilidades e intereses. Las vivencias se enriquecen cuando se construyen entre todos y todas y se atienden sus distintas necesidades. Entre ellas: afecto, movimiento, exploración, emoción, juego, relación, descubrimiento y naturaleza para poder crecer sanos física, emocional e intelectualmente (González-Falcón y Álvarez-Díaz, 2023).
4. Los niños y niñas son ciudadanos de pleno derecho hoy, no en el futuro. Tienen el derecho de intervenir y participar en asuntos que les afectan (Tonucci, 2015). La libre expresión, la autonomía, la participación y el juego son derechos fundamentales que sistemáticamente marginamos. Basta recordar que durante la pandemia los niños y niñas fueron los últimos en salir a la calle y acceder con normalidad a la escuela. Los parques de la mayoría de las ciudades continuaron cerrados mucho después de que bares y discotecas abrieran sus puertas. Nuestros dirigentes políticos no se dirigieron a la infancia hasta bien entrada la pandemia, cuando sus efectos estaba golpeando duramente a los niños y niñas más vulnerables (González-Falcón y Álvarez-Díaz, 2022).



Figura 2. González-Falcón, I. (2019). *Navego entre las olas del mar*, Valparaíso (Chile). Fotografía independiente.

Por todo ello, es esencial que los niños puedan vivir la ciudad, explorarla, recorrerla, jugarla usando todos sus sentidos y lenguajes. Deben poder participar en la configuración de la ciudad y el diseño de espacios que respondan a sus derechos y necesidades cada uno con sus características y habilidades individuales.

Al permitir que los niños participen en estos procesos, recibimos el regalo de ciudades más inclusivas, sostenibles, democráticas, bellas y amables. Esto nos conecta con modos más amigables de habitar y vivir la ciudad. Crea espacios que facilitan la comunicación, el encuentro y la conversación entre vecinos, favorecen la observación y disfrute de la naturaleza, sugieren formas

alternativas de moverse y disfrutar del espacio exterior y promueve prácticas culturales y artísticas en contraposición a las meramente consumistas.

Estos espacios, nacidos de la convivencia y relación diaria de sus habitantes, se transforman colectivamente. Lo pequeño y anecdótico de las relaciones en la ciudad contribuyen a su configuración y evolución. Nos ofrecen nuevas formas de explorar, sentir y vivir la ciudad, abriendo oportunidades para hacer preguntas, observarla, recorrerla, descubrirla y, mágicamente, descubrirnos a nosotros mismos. Nos invitan a soñar juntos la belleza de lo insólito.

Aprender y enseñar la ciudad. Una pedagogía con orejas verdes

Para avanzar en la construcción de una ciudad que refleje las experiencias de sus habitantes es esencial incluir la perspectiva de la infancia. La educación, la cultura y el arte ofrecen claves fundamentales para este proceso, proporcionando un enfoque pedagógico que conecta diversos aspectos de la vida urbana con el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Este enfoque no solo trata de enseñar y aprender sobre la ciudad con diferentes lenguajes, sino de permitir que la infancia participe activamente en su configuración y en su disfrute. Habitándola, explorándola, jugándola, apropiándosela, proyectándola, sin imponer criterios que limiten las experiencias infantiles. Los niños deben tener la libertad de apre(he)nderla, generando sus propios recorridos y aprendizajes.

Pero, ¿cómo hacerlo? ¿Cómo impulsar un enfoque pedagógico de la ciudad? Algunas acciones que nos permiten avanzar en este sentido son las siguientes:

1. Documentar las experiencias infantiles y aprender de ellas. Comprender cómo la infancia vive y se apropia de la ciudad. Es necesario observar y documentar sus juegos, recorridos, relaciones, objetos, espacios favoritos para visibilizar y entender mejor sus lenguajes y trayectorias. Nos

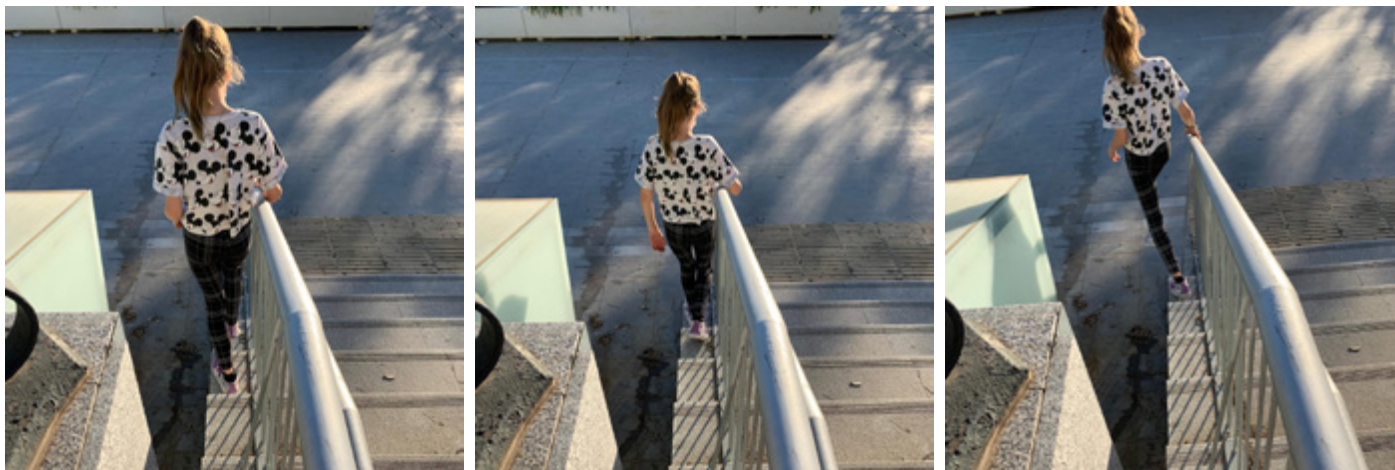


Figura 3. González-Falcón, I. (2021). *Intersecciones. Maya y la otra parte de la escalera*. Serie secuencia compuesta por tres fotografías.

relacionamos, enseñamos e investigamos ¿con? la infancia, pero sin los niños y niñas. Son escasas las propuestas que se centran en visibilizar y comprender las huellas culturales que dejan en la ciudad con sus distintas experiencias y exploraciones. La investigación de Báez-García (2026) en la Universidad de Granada es una excepción. Su precioso trabajo nos ofrece valiosos ejemplos de cómo cartografiar y entender los modos en los que la infancia se apropia de la ciudad desde las artes visuales.

2. Proyectar espacios y tiempos para que la infancia pueda explorar, vivir y jugar la ciudad. Diseñar la ciudad para atender a las diferentes necesidades de las infancias, eliminando la encorsetada mirada adultocéntrica. Algunas ciudades, como Barcelona y Vigo, ya están transformando sus entornos urbanos para ser más amables, lúdicas, inclusivas y sostenibles. La re-naturalización de los patios escolares, con numerosas propuestas de abajo a arriba, también es una tendencia creciente que promueve ambientes más adecuados para el juego y el aprendizaje, como las que incluye el Consejo Escolar de Navarra en su monográfico sobre espacio y educación (2018). La defensa de

más tiempo de juego en la calle con los iguales también es recurrente e imprescindible, así como las propuestas que el colectivo Playgrounds (Borja-Villel, Díaz y Velázquez, 2014) lleva a cabo para hacerlo posible.

3. Potenciar la participación infantil en la ciudad. Programas internacionales como *La Ciudad de los Niños* (Tonucci, 2015) y *Ciudades Educadoras* (<https://www.edcities.org>) promueven la participación infantil en la configuración urbana. Es esencial garantizar que esta participación no sea superficial, sino que realmente empodere a los niños y niñas como ciudadanos/as con plenos derechos. Los proyectos que permiten a los niños analizar y diseñar sus propios espacios de juego, también en un contexto micro, son ejemplos de cómo incluir la voz infantil en decisiones urbanas y escolares. Entre ellos destaca el movimiento *Design for change* (<https://www.dfcworld.org>) o la investigación de Álvarez-Díaz (2024) sobre cómo la infancia vive y proyecta sus espacios en la escuela.
4. Ofrecer herramientas para que la infancia pueda descifrar, comprender, imaginar, jugar y simbolizar la ciudad. Todos los espacios culturales, deportivos y educativos de la ciudad (museos, bibliotecas,



Figura 4. González-Falcón, I. (2024). *Las cuevas de los Reales Alcázares*. Sevilla. Par visual compuesto de dos fotografías.

teatros, cines...) deben considerar a la infancia como un público central. La escuela debe colaborar con estos espacios para crear una red de aprendizaje más rica y diversa que se nutra de diferentes lenguajes (artístico, arquitectónico, paisajístico, geográfico, histórico, lúdico...), poniendo en valor el espacio público y las acciones que pueden suceder en plazas, parques, jardines, calles... Proyectos liderados por la asociación “Ludantia. Arquitectura, Educación, Infancia” (<https://www.asociacionludantia.org>) y las escuelas municipales de la Fundación Granada Educa (<https://www.fundaciongranadaeduca.org>) son ejemplos de cómo incluir y reconocer a la infancia en el tejido cultural y educativo de la ciudad.

5. Compartir las experiencias, crear redes interdisciplinarias y usarlas como recurso pedagógico. Es fundamental registrar y reflexionar sobre las experiencias urbanas de la infancia. Publicarlas y compartirlas en formatos accesibles, con diferentes lenguajes, en el espacio público —y privado— de la ciudad. Estrechar vínculos, abrir canales y posibilitar un nuevo diálogo en la ciudad con la infancia como protagonista y destinataria directa de la exposición, muestra, publicación, representación o debate que queramos compartir. Las escuelas municipales de Reggio Emilia han avanzado mucho en este aspecto, involucrando a toda la comunidad en la defensa de los derechos infanti-



Figura 5. González-Falcón, I. (2024). *Confidencias en la plaza*. Sevilla. Par visual compuesto por dos fotografías..

les, mediante un amplio sistema de coordinación pedagógica (Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi y Moss, 2018).

La ciudad desde la mirada infantil. El arte como oportunidad

El enfoque pedagógico de la ciudad busca, en definitiva, que todos los niños y niñas se asombren, emocionen e interesen por descubrir y aprender en diversos lugares de la ciudad. Pretende que sientan como suyos distintos rincones, descubran, sueñen e inventen nuevos escenarios de juego, relación y aprendizaje. Este proceso les permite ver la ciudad con otras metáforas, revelándola

como ciudad educadora, amable, bella, tablero de juego o laboratorio de experiencias. La ciudad se convierte así en objeto de estudio, escenario de aprendizaje y lugar de juego, apropiación, recorrido, fantasía, relación y emoción.

Para ver y comprender la ciudad desde la mirada infantil, los lenguajes artísticos son esenciales. Estos generan otros caminos y posibilidades para entender, vivir, expresar, y sentir la ciudad, conectando el cuerpo, el corazón y la cabeza a través de los diferentes sentidos. Ofrecen mejores oportunidades para transitar, comprender, habitar y apropiarse de los espacios urbanos y para entender la manera en la que lo hacen los niños y niñas. La infancia necesita estos lenguajes para crecer



Figura 6. González Falcón, I. (2024). *Fábulas en un patio infantil*. Huelva. Fotografía independiente.

y aprender, desarrollando de manera natural procesos relacionados con metodologías artísticas como la deriva, cartografía o instalación cuando exploran y juegan libremente (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Es crucial, por tanto, explorar la ciudad desde una aproximación educativa artística, estética y sensorial, que permita una apropiación urbana rica y compleja. Como bien señalan Cavallini, Quinti, Rabotti y Tedeschi (2017, p.181): “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”.

Las artes visuales, a través de herramientas como la composición visual, la cartografía, la performance, la deriva o la instalación artística, facilitan un acompañamiento respetuoso con la infancia, precisamente, porque conectan con sus distintos lenguajes y maneras de comprender el mundo y la ciudad. Para avanzar hacia una ciudad vista con ojos de niño y niña, es fundamental que los futuros docentes, y resto de profesionales relacionados con el mundo infantil, se formen en esta perspectiva y participen en procesos artísticos de análisis y construcción urbana. Han de reflexionar sobre sus propias maneras de vivir, representar y habitar la ciudad como paso previo para poder comprender el modo en

el que la infancia lo hace. Sin esta formación será difícil que el enfoque pedagógico llegue a la escuela, a la ciudad y resto de servicios educativos.

Afortunadamente, cada vez hay más experiencias que promueven esta mirada (Olling, Have, Dalla Rosa, Marchioni, Dall'Olio, Macuello y Mesa, 2020). Iniciativas, desde la base, que van influyendo en contextos y decisiones administrativas y políticas. En el ámbito universitario, se observa un creciente interés por experiencias docentes interdisciplinarias conectadas con la comunidad y el territorio. Distintas universidades trabajan en nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje, integrando también los lenguajes artísticos en la formación de futuros docentes. El verde está permeando las prácticas y discursos, coloreando nuevos espacios con diversos matices y tonalidades.

Agradecimiento

Agradezco a todos los niños y niñas, y a sus familias, que me permitieran realizar las fotografías, publicar sus imágenes y compartir sus juegos, verbalizaciones y experiencias. También les agradezco a Juan Ramón Jiménez y a Carmen González Falcón su autorización para utilizar las fotografías de las figuras 2 y 4, respectivamente.

Referencias

- Álvarez-Díaz, K. (2024). *El espacio escolar como ambiente de vida, relación y aprendizaje. Una etnografía participativa con niños y niñas de tres años en tiempos de covid-19*. [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. <https://hdl.handle.net/10272/24079>
- Báez-García, C.P. (2026). Paisajes de la infancia en los caminos cotidianos entre la ciudad y la escuela. Una etnografía colaborativa basada en las artes visuales con niños y niñas de las escuelas municipales de Granada. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada].
- Borja-Villel, M.J.; Tamara Díaz, T.; y Velázquez, T. (Eds.) (2014). *Playgrounds. Reiventar la plaza*. Museo Reina Sofía y Siruela.
- Cagliari, P.; Castagnetti, M.; Giudici, C.; Rinaldi, C.; Vecchi, V.; y Moss, P. (Eds.) (2018). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Morata.
- Cavallini, I.; Quinti, B.; Rabotti, A.; y Tedeschi, M. (2017). 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. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 181-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.010>
- Consejo Escolar de Navarra (2018). *Educación y espacio 2018*. Gobierno de Navarra.
- González-Falcón, I.; Álvarez-Díaz, K. (2023). ¿Qué queremos que ocurra en la escuela? Decisiones sobre el espacio y el tiempo escolar. En E. Moreno-Sánchez y J.R. Márquez Díaz (Coord.). *Comprender las organizaciones educativas: alas y cadenas* (167-195). Pirámide.
- González-Falcón, I.; Álvarez-Díaz, K. (2022). Spanish education policy in pandemic times. Decisions and consequences for families and students from an inclusive perspective. *Encyclopaideia. Journal of phenomenology and education*, 26(63): 31-43. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/14577>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro y Asociación de Maestros de Rosa Sensat.
- Olling, Ch.; Have, H.; Dalla Rosa, A.; Marchioni, G.; Dall'Olio, L.; Macuello, N.; Mesa, A.M. (2020). *Guía del proyecto "Butterfly". Transforming arts into education. Catálogo de buenas prácticas*. Junta de Andalucía.
- Rodari, G. (1979). *Parole per giocare*. Manzuoli.
- Ruiz de Velasco, M.A; y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Stern, A. (2017). *Jugar*. Litera.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Wang, W. (Director). (1995). *Smoke* [Película]. Miramax.

Cómo citar

González-Falcón, I. (2026). Ciudad, infancia y educación: en busca de la oreja verde. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 140–151). Editorial Universidad de Granada.

02

La ciudad y el espacio público como proyecto de transferencia del conocimiento

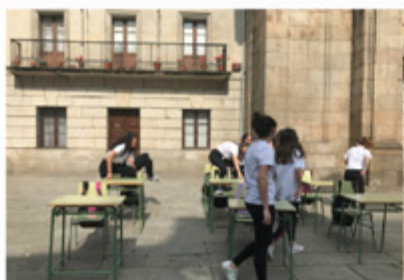
 José María Mesías Lema

Universidade da Coruña

Experimentar la ciudad

B3

(Página siguiente) Figura 1. Mesías, J.M. (2025).
Performance "Fóra da aula". Fotomontaje como
título visual.



Si la infancia es una travesía procuremos que el
niño no viaje de noche.
Aldo van Eyck, 1962

La ciudad afectiva

La obra referente de Aldo van Eyck, *The child, the city and the artist* de 1962 es una oda a la vida, a la educación de la infancia desde la propia infancia. En ningún caso desde una visión adulta para convertirlos, antes de tiempo, en algo que todavía no son, sino que entiende a los niños como protagonistas de las calles, de los barrios y del entramado de la ciudad. Si esta idea de infancia es un recorrido por la ciudad, atravesemos sus rutas urbanas desde el placer, el ocio, el disfrute, siendo capaces de desplegar en ellos un pensamiento para vida futura como ciudadanos. La ciudad proporciona un escenario construido para habitarlo, individual y colectivamente, en el presente y sobre todo con la visión utópica de un futuro mejor para la ciudadanía. Nos pertenece.

De ahí, que el concepto de pertenencia, tenga que ver directamente con el del cuidado. Si pertenecemos a algo, si habitamos un espacio público, también interiorizaremos esa empatía privada (personal diríamos) hacia el cuidado de lo urbano y de lo cívico. Lo público y lo privado entran constantemente en fricción, pero “lo que tienen en común todos los lugares que de verdad nos atraen, esos que queremos redescubrir una y otra vez, es que son a la vez grandes y pequeños, únicos y diversos al contener diferentes tipos de similitudes y el mismo tipo de divergencias” (van Eyck, 2021, p.122).

La ciudad ha sido y sigue siendo fuente de creación artística contemporánea. Artistas que buscan la transformación de edificios abandonados, descampados o espacios artificiales, construidos, deshabitados temporalmente hasta la época de vacacional que se ven desbordados por una población que es ajena a ese espacio y territorio. Artistas que reflexionan sobre la organicidad urbana, sobre la subversión del espacio público o de la

ciudad como espacio de vida como reflejo de la huella ciudadana, huellas que en todo caso están regidas por sus propias reglas, leyes, normativas y comportamientos, no siempre solidarios o esperados.

El trabajo de estos artistas y su compromiso con la ciudad y la ciudadanía, tiene algo de manifiesto visual, estético o creativo, es decir, su proceso responde a la necesidad de partir de la experiencia personal, confrontar su visión particular con lo que suceden en el escenario urbano, para explicar desde su mundo interior (privado) lo que observan sobre lo (público) y, a veces, activar conciencias en los otros. La manera silenciosa en que esos “otros”, como concepto abstracto que genera distancia y nos excluye de responsabilidad, cuando en realidad “esos otros” quiere decir “nosotros”.

La responsabilidad colectiva debe incidir en una educación artística hacia esa falta de empatía hacia lo público y abogar por un trabajo pedagógico que incida en la pertenencia al territorio urbano. Pero como bien apuntó hace tiempo Martha Rosler (2007), ella instó a los artistas a la creación de calidad, política y subversiva en la ciudad, más allá del público, de la ciudadanía, que no pertenece al campo del arte. El protagonismo es la obra y el control sobre el proceso de la obra dentro de la ciudad, porque hay que romper con “las falsas barreras que separan el pensamiento del arte y el pensamiento de cómo cambiar activamente el mundo” (Rosler, 2007, p.119).

Si pensamos en la ciudad desde una perspectiva de futuro, debemos situarla como uno de los más complejos constructos humanos, un territorio habitado reflejo de la cultura creada por la humanidad. Somos las personas quienes damos sentido a las experiencias dentro de la ciudad (personales, espaciales, urbanas, sensoriales, corpóreas...) y esto a su vez podemos convertirlo en un aprendizaje experiencial. Se trata de una visión de la ciudad como escenario pedagógico complejo dentro del cual, nos relacionamos de forma cotidiana según códigos diversos, unos más visibles y otros más ocultos. Una visión de la ciudad como un ente vivo, como un hábitat

que va creciendo en consonancia con el propio crecimiento de la infancia. La infancia que juega en la ciudad, crea vínculos afectivos de pertenencia y cuidado hacia el territorio urbano. Este aprendizaje experiencial configura la identidad comunitaria de la infancia. Este imaginario colectivo de la ciudad pensada para la infancia genera futuros más sensibles y utópicos para habitarla de otra manera más afectiva.

Para construir futuros posibles dentro de las ciudades desde la mediación, la educación y desde los procesos participativos en educación artística, necesitamos entender el pasado hegemónico de la vida ciudadana. Esas políticas del poder que se repiten y se reproducen continuamente, como aquellas que son silenciadas e invisibilizadas. Por eso me interesa activar estrategias político-culturales y proyectos pedagógicos en el seno de la ciudad para producir una comunidad y ciudadanía que, a través de los lenguajes artísticos contemporáneos, defiendan los derechos, la participación de la clase trabajadora, la población migrante... y visibilizar sus historias. Para localizar estos relatos privados y lugares afectivos dentro de la ciudad, como deriva les pido una deambulación, un mapeo de esos espacios públicos que frecuentan, en los que han vivido o crecido, o que transitan en momentos puntuales de su vida, pero que pongan de manifiesto las relaciones privadas/personales con la calle.

¿Es público el espacio público?

Entendemos que la ciudad es un lugar de encuentro a través de su espacio público. La ciudad es un cobijo para la ciudadanía, un refugio para que la vida suceda. Y dentro de ese refugio, los proyectos curatoriales pedagógicos, en su función pública, adquieren sentido. La ciudad como articuladora de espacios dinámicos en constante tensión y modificación; y su vez, los proyectos curatoriales capaces de articular la creación colectiva que incidan en la transformación de la ciudad como proyecto pedagógico. Es una simbiosis que transmuta la práctica educativa del arte en la esfera pública.

El conflicto y las contradicciones cotidianas dentro del espacio público exige por parte de todas las personas que lo habitan una reinterpretación, reinención y recreación de lo público. Esta utopía solo es posible desde lo comunitario, solo la acción colectiva será capaz de transformar el espacio público en lugar de posibilidades y potencialidades para todos. Es en el espacio público en donde las crisis cuestionan las relaciones de poder, la empatía o antipatía hacia los problemas de los otros, la experiencia estética del entorno urbano, o la emergencia de las oportunidades colectivas.... en definitiva, la vida de las personas que la habitan. Es el espacio relacional y sensible que hace de la ciudad un lugar en constante transformación social. Por esta razón, la ciudad se convierte en el espacio afectivo para desarrollar proyectos comunitarios de participación colectiva. Es este espacio de confluencia en donde entran en juego las políticas culturales para la mediación entre el arte, la educación y la ciudadanía.

El espacio público como mediación artística, cultural y educativa

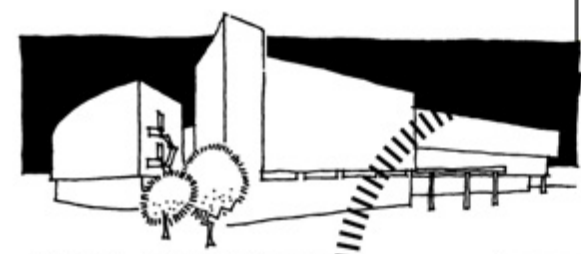
Las políticas culturales y participativas determinan el tejido personal de las ciudades, otorgan identidad colectiva. Como hemos defendido, la ciudad se construye desde la afectividad de las personas. Los barrios, se convierten en pequeños hervideros de activismo educativo, cultural y artístico. Necesitamos de artistas que habiten las ciudades, los barrios y las instituciones para desarrollar proyectos de larga duración, contextualizados y significativos.

Podríamos preguntarnos ¿qué función tiene la mediación artística con la ciudadanía? ¿Cómo se sitúa su acción educativa dentro de la sociedad? ¿Por qué urge una nueva mediación situada en la cultura, los contextos y en la historia de las ciudades? ¿Cuál es la importancia de una mediación situada en los lugares sobre los que incide? Ante una sociedad de la urgencia, de la inmediatez y de la necesidad de ser conscientes de nuestra fragilidad humana ante lo cultural y social (Zafra, 2021),



Figura 2. Mesías, J.M. (2025). *Metodología de transferencia de investigación*. Esquema visual.

1



SENS ARTS WEEK

**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION**

**ACTION
REACTION**

DIDACTICA DA EXPRESION PLASTICA
Grado en Educación Infantil

EDUCACION ARTISTICA E A SUA DIDACTICA
Grado en Educación Primaria

MESTRADO DE SECUNDARIA
Itinerario de Artes Plásticas y Visuales

MESTRADO EN DIDACTICAS ESPECIFICAS
Procesos en fotografía y arte contemporáneo
Investigación e Innovación en Artes Visuales

artistas
habitantes

artistas
jóvenes
emergentes

ARTE CONTEMPORANEO

VIDA SUSTENTABLE

FUNDACION LUIS SEOANE

3



FRAGILE

VIOLENCE ON
US DOESNOT
SOLVE PROBLEM

la mediación debe situarse en los procesos artísticos y educativos contextualizados en los lugares sobre los que interviene, con calma y tiempo necesario para la creación. Los escenarios sociopolíticos nos llevan a otra forma de activación artística, pedagógica y de mediación a través de la subversión del espacio público (López-Aparicio y Cejudo, 2020).

Y, teniendo en cuenta esta situación, también nos posicionamos en contra de una mediación artística o educativa banal, con propuestas de acciones instrumentales o utilitaristas del arte para intereses individuales, totalmente descontextualizadas de los procesos artísticos situados en los entornos sobre los cuales incide. Entendemos esas prácticas artísticas y la mediación situada entre dos campos de fricción: "... como los proyectos que se mueven entre la intervención política y cultural han recurrido a la educación y al arte para sostener y abrir posibilidades para un activismo híbrido y difícilmente clasificable" (Sánchez de Serdio, 2009, p. 45).

Escuela, arte y ciudad entran en diálogo, siendo los barrios, las calles y los entresijos urbanos los entornos más idóneos sobre los cuales sitúa nuestra acción artística y educativa. Se trata de potenciar proyectos curatoriales pedagógicos que vayan más allá de la mera concienciación o de una exploración de la ciudad mucho más amplia, sino que estas prácticas curatoriales tienen el territorio urbano como espacio para que lo lúdico y lo creativo emerjan a medida que se desarrolla el proyecto y este va creciendo.

Se trata de comprender la ciudad en su dimensión fenomenológica y, al igual que la naturaleza, fuente inagotable de experiencias. La literatura, la fotografía o el cine a lo largo del SXX nos han descubierto y mostrado repetidamente este valor de lo urbano, que queda sin embargo prácticamente excluido de la práctica pedagógica. Así, no solamente estamos planteando conocer mejor la propia ciudad, sino tomarla además y sobre todo como soporte del juego y lo lúdico, como materia prima de la educación en diálogo con el arte y la creatividad.

La ciudad educadora y el espacio público como proyecto cultural

Las prácticas culturales tienen la capacidad de transformar la ciudad y el tejido urbano. Son impulso para generar espacios de encuentro, creación y aprendizaje, y crear políticas más enraizadas con la ciudadanía. Una transformación, por otro lado, bidireccional, ya que retroalimenta estas prácticas. Su desarrollo puede llegar a tener un impacto económico y social en la ciudad que debemos cuidar, potenciar y estimular como un valor cultural sin precedentes en Galicia.

Como espacios de intervención, las ciudades se convierten agentes educativos capaces de potenciar la transformación social. La importancia de las ciudades como espacios de intervención se reconocen en la relación institucional y en el espacio político que emerge entre Estado-sociedad-artistas e individuos. En las ciudades, "la política cultural tiene que ver entonces no solo con el mundo de las artes, sino también con la activación de nuevas formas de producción simbólica, es decir, desarrollar nuevos significados y relaciones en el conjunto social" (Peters, 2021, p.208).

Todas las ciudades tienen esa capacidad de ser espacios educativos, incluso cuando no pretenden serlo, debido a las interacciones diarias que ocurren en ellas. Sin embargo, no llevar esta característica en práctica frena el desarrollo ciudadano y revive la preocupación de que este responda principalmente a los intereses neoliberales, relegando las cuestiones socioculturales a un segundo plano. Esta preocupación por evitar quedarse en lo superficial se refleja en los compromisos propuestos por organismos internacionales, que fomentan la adhesión de ciudades a nivel global comprometidas a iniciar cambios estructurales en el desarrollo urbano y cultural.

Este es el caso de las Ciudades Educadoras, proyecto gestionado por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (IAEC) con 482 ciudades adheridas. Su manifiesto se recoge en la Carta de las Ciudades Educadoras, redactada en 1990 y revisada en 2020 bajo la pretensión

de activar administraciones y planes concretos para la creación de redes culturales. Los proyectos urbanos desarrollados con este enfoque buscan una participación activa de la ciudadanía alineada con los ideales democrático-culturales. Este enfoque está directamente relacionado con la UNESCO Creative Cities Network (UCCN), que fue creada en 2004 y actúa como una red de contacto y colaboración entre 354 ciudades. Clasificadas por áreas temáticas su web ofrece un espacio para intercambiar y compartir información actualizada e iniciativas implementadas para el desarrollo urbano a través de la planificación cultural. Ligado a este proyecto, en 2017 la Comisión Europea lanzó el Cultural and Creative Cities Monitor, herramienta actualizada en 2019 para evaluar el comportamiento cultural de las ciudades, en consonancia con la Nueva Agenda Europea para la Cultura de 2018.

Otras iniciativas internacionales han subrayado la importancia de la cultura y la creatividad en el desarrollo urbano. En 2018 la UNESCO publicó Culture 2030 Indicators, documento diseñado para medir y evaluar la contribución de la cultura con los ya conocidos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el año 2021 como el Año Internacional de la Economía Creativa para el Desarrollo Sostenible. En el ámbito legislativo internacional, la Convención de la UNESCO para la Promoción y Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales, adoptada en 2005 y ratificada actualmente por 151 estados, ha impulsado a numerosos países y ciudades a desarrollar políticas culturales que reconocen la cultura como un bien público global (Yúdice, 2019). En conclusión, las políticas que reconocen y promueven la diversidad cultural como un bien público global reflejan una profunda preocupación por las ciudades y su situación cultural. Estas medidas no solo fortalecen la creatividad individual y la cohesión social, sino que también buscan impulsar un desarrollo urbano y cultural sostenible a través de estrategias inclusivas y participativas y la promoción de estudios basados en lo local.

Esto señala la necesidad de activar mecanismos independientes que, a modo de observatorios, analicen periódicamente el capital cultural de las ciudades, lo que permitirá desarrollar nuevos modelos que garanticen servicios públicos de calidad. La propia UNESCO (2009, 2010) ha reconocido la cartografía cultural como una técnica crucial para convertir el conocimiento invisible en un recurso que apoya la gestión del patrimonio, la educación y el diálogo intercultural.

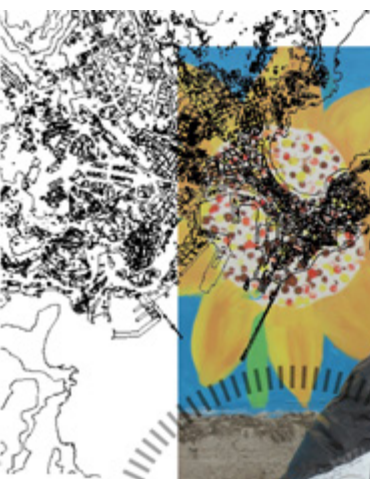
La cultura que está presente en la ciudad se encuentra continuamente en una posición amenazada, subdesarrollada y desigualmente distribuida. Para ello, Rosenstein (2018) propone un cambio de paradigma que comprenda la administración de la cultura como administración de la creatividad priorizando frente el partidismo y los beneficios económicos, una participación cultural ampliada y digna para todos los agentes del sistema cultural. Siguiendo esta idea, proponemos las prácticas curatoriales pedagógicas en el seno de la ciudad, como prácticas culturales cotidianas en el entramado urbano. Rechazamos, por tanto, la visión de la ciudad como un simple contenedor de prácticas artísticas que suceden en sus diferentes espacios públicos, sino una comprensión profunda de lo urbano desde prácticas educativas y artísticas que se integren como laboratorios de experimentación ciudadana a través de lo curatorial.

***Sens Arts Week* como proyecto científico de transferencia de conocimiento**

La *Sens Arts Week* (desarrollado en Mesías-Lema, 2019), organizada por el grupo Arte-Facto en colaboración con la Fundación Luis Seoane, la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, la Oficina de Cooperación de la UDC, el INSEA, la Diputación de A Coruña, es un evento internacional de transferencia de investigación (mediante convenios Artículo 83 LOU) en la ciudad de A Coruña, que nació con el firme propósito de fomentar la sensibilización, la inclusión y la participación a través del arte.



Figura 3. Mesías, J.M. (2025).
*Metodología de intervención en
la ciudad. Esquema visual.*



4
ESPACIO PÚBLICO



CIUDAD

ARQUITECTURA

COMUNIDAD



TEJIDO SOCIAL



ARTIVISMO
¡TOMAR LA CALLE!



En el marco de la Semana Internacional de la Educación Artística declarada por la UNESCO, esta iniciativa se presenta como un espacio de reflexión y acción que promueve la importancia del arte en los procesos educativos y sociales. El evento, que cuenta con la colaboración de instituciones educativas y culturales, reunió a artistas, educadores y estudiantes para desarrollar proyectos colaborativos y acciones activistas que exploraron diferentes lenguajes y prácticas artísticas.

La *Sens Arts Week* enfatizó la importancia de la educación artística como un derecho fundamental y un medio para el desarrollo integral de las personas en su propio contexto urbano. Durante la semana, se realizaron acciones artísticas en la ciudad, talleres, exposiciones, conferencias y debates que invitan a la participación activa y reflexiva de todos los implicados. Uno de los objetivos clave fue destacar cómo el arte puede contribuir al desarrollo de una ciudadanía crítica, activa y responsable, así como a la creación de espacios de intercambio entre diferentes actores sociales. De esta manera, la *Sens Art Week* no solo promovió la creatividad, sino que también subraya el arte como un lenguaje universal capaz de trascender barreras culturales, generacionales y sociales.

Como planteé anteriormente (Mesías-Lema, 2019) propuse la figura del “artista habitante”, que se aleja de la concepción tradicional de arte como algo exclusivo de los museos o de los grandes centros de producción artística, y se acerca a la idea de un arte que habita en la vida cotidiana y en los procesos comunitarios en el seno de las ciudades. El concepto de “artista habitante” se fundamenta en una metodología participativa y colectiva, en la que los artistas no solo imparten conocimientos técnicos, sino que se convierten en miembros activos de las comunidades con las que trabajan. Esta metodología se aleja de una visión unidireccional del aprendizaje y propone un enfoque más horizontal y colaborativo, en el que los procesos artísticos emergen de las dinámicas y necesidades del grupo. Entendemos que el arte debe

ser un proceso vivo, continuo y contextualizado, que se nutre de las experiencias y saberes de todos los participantes, en lugar de ser una disciplina aislada o elitista.

Además, a través de la Semana Internacional de la Educación Artística, nuestro proyecto en el seno de la ciudad, ayuda en la construcción de una sociedad más inclusiva y diversa. A través de proyectos colectivos, los participantes pueden compartir sus perspectivas y problemáticas, siendo el arte como un lenguaje común para generar soluciones colectivas. Esta metodología fomenta la reflexión crítica y el empoderamiento, ofreciendo a los individuos y grupos la posibilidad de intervenir en su entorno urbano de manera activa y creativa. Las diferentes acciones que se sucedieron en el entorno urbano, inciden en la necesidad de transformar los espacios educativos, alejándolos de modelos rígidos y jerárquicos, y adoptando enfoques más flexibles, inclusivos y experimentales. La relevancia de este tipo de proyectos de transferencia del conocimiento, inciden en una educación artística como un espacio de encuentro y participación, donde el arte se convierte en un vehículo de reflexión, diálogo y acción.

La metodología participativa y colectiva promovida en Mesías-Lema (2019) se refleja claramente en los objetivos de la *Sens Art Week*, transformación social y de empoderamiento colectivo, aportando una visión renovada y contemporánea de la educación artística. *Sens Arts Week* ha sido un proyecto que ha transformado la ciudad desde un punto de vista educativo, de cohesión social, de reflexión crítica y de participación comunitaria. Las principales acciones han sido:

1. “Fuera del Aula”

Este proyecto, liderado por Patricia Iglesias y Marta Cuba, buscó explorar el arte performativo como herramienta de comunicación y creatividad. A través de acciones en la calle, estudiantes de secundaria reflexionaron sobre el concepto de estar “fuera del aula” y cómo este espacio puede transformarse en un lugar de encuentro.



Figura 4. Mesías, J.M. (2025). *Mar de Plástico*. Fotocomposición.

2. “Mar de Plástico”

Inspirado en el proyecto *Zaborra puztu* [Infla tu basura], promovió la reutilización de materiales plásticos para crear estructuras inflables. Este trabajo colectivo involucró a estudiantes de infantil y primaria junto con artistas como Basurama, visibilizando la problemática medioambiental y fomentando la eco-justicia.

3. “Arquitectura de la Emergencia”

Con una cúpula geodésica de cartón inspirada en el arquitecto Shigeru Ban, esta instalación sensibilizó sobre la crisis de refugiados y la importancia del derecho a un refugio digno. Incluyó imágenes del fotógrafo Sebastião Salgado y folletos informativos repartidos por estudiantes.

4. “Pleamar”

El colectivo Sistema Lupo desarrolló una intervención en la playa de Riazor, donde se creó una instalación efímera con arena y agua del mar. La acción abordó temas de infancia, espacio público y participación comunitaria.

5. “Pieles”

Inspirado en el proyecto *Humanae* de Angélica Dass, esta acción colaborativa combatió el racismo y la discriminación en las aulas. Estudiantes, docentes y artistas trabajaron juntos para visibilizar la diversidad cultural y desafiar estereotipos.

Además de estas intervenciones, la *Sens Arts Week* incluyó un Foro Internacional de Arte y Educación (25-26 de mayo 2018), donde expertos debatieron sobre cómo la educación artística puede ser el mejor camino hacia la transformación en el ámbito social y cultural. En conjunto, los proyectos destacaron la importancia de involucrar a comunidades, escuelas y artistas en procesos creativos que promuevan valores como la sostenibilidad, la inclusión y la participación activa.

La *Sens Arts Week* fue una intervención ciudadana del poder del arte para generar cambio y dialogar con temas actuales como la crisis medioambiental, los dere-

chos humanos y las problemáticas sociales. Su enfoque participativo y educativo, inspirado en la filosofía de la UNESCO, ofreció un modelo para integrar la creatividad en la vida cotidiana y construir sociedades más justas y equitativas.

Referencias.

- López-Aparicio Pérez, I. y Cejudo Mejías, V. (2020). La mediación cultural a través de la práctica artística. Cuando no existía la palabra... *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 121-134. <https://doi.org/10.5209/arte.65572>
- Mesías-Lema, J.M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Peters, T. (2021). *Sociología(s) del arte y de las políticas culturales*. Editorial Metales Pesados.
- Rosenstein, C. (2018). *Understanding cultural policy*. Routledge.
- Rosler, Martha (2007). *Imágenes públicas. La función política de la imagen*. Editorial Gustavo Gili.
- Sánchez de Serdio, A. (2009). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>
- Van Eyck, A. (2021). *El niño, la ciudad y el artista. Un ensayo sobre arquitectura*. Fundación Arquia.
- Yúdice, G. A. (2019). Políticas culturales y ciudadanía. *Educação & Realidade*, 44(4), 1–24. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/89221>
- Zafra, Remedios (2021). *Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura*. Anagrama.

Cómo citar

Mesías-Lema, J.M. (2026). La ciudad y el espacio público como proyecto de transferencia del conocimiento. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 152–165). Editorial Universidad de Granada.

03

La deriva como metodología educativa para (des)apropiarse de la ciudad

 Amparo Alonso-Sanz¹

 Elia Torrecilla Patiño²

¹*Universitat de València*

²*Universidad Miguel Hernández de Elche*

Experimentar la ciudad

B3

(Página siguiente) Figura 1. Los nostálgicos (2023). *Re-colección*. Fotografía independiente como título visual.



La historia aquí narrada comienza años atrás, cuando Amparo queda cautivada escuchando a Elia en un congreso, cuando la ve moverse como investigadora, performar como artista y enseñar como la docente que todavía no era oficialmente. Años después hemos compartido congresos, alguna estancia, clases, amistades y aquelarres. También hemos intercambiado lugares para investigar, docentes y otros intereses festivos.

Lo que es evidente es que ambas nos movemos en nuestro rol de artistas, profesoras e investigadoras (Elia en la Facultad de Bellas Artes de Altea y Amparo en la Facultat de Magisteri de València). En la a/r/tografía (Irwin, 2013) y la a/r/tografía social (Marín-Viadel, 2017) hallamos una metodología de Investigación Basada en las Artes (Hernández-Hernández, 2008) en la que como investigadoras actuamos indistintamente como docentes y como artistas tanto en la teoría, la *praxis*, como en la *poiesis*, integrando las tres dimensiones con un objetivo común (Marín-Viadel, 2017). Pero también encontramos en la deriva un modo de operar congruente, donde confluyen nuestros valores, pensamientos y actos (Ramon y Alonso-Sanz, 2019, 2020, 2022; Torrecilla, 2020; Torrecilla y Molina, 2017, 2020).

Ambas nos hemos influido mutuamente. Amparo ha contribuido en el perfil docente e investigador de Elia. Elia ha potenciado en Amparo la vertiente artística, al guiarla en sus derivas (si es que hay forma de orientarse en esta pérdida y azar), al darle valor a sus c/a/r/tografías con cada uno de sus viajes y al animarla a exponerlas en el espacio cultural *Fantastik Lab* que gestiona en Valencia.

En todo este tiempo no hemos dejado de jugar. Entre nuestros últimos proyectos y locuras planeamos una visita del alumnado de Magisterio de la *Universitat de València* al *Fantastik Lab*¹ en noviembre de 2023. Lo diseñamos como una deriva, porque la deriva es lo que compartimos como artistas, como investigadoras y

docentes. Nos interesa explorar la deriva como metodología educativa, con la que aprender y con la que enseñar, para (des)apropiarse de la ciudad porque es imposible una deriva feminista que atravesase, posea o se apropie de la urbe (Alonso-Sanz, 2020). Acuden aproximadamente 150 personas de segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria a pasar allí tres horas. Dividimos la jornada en cuatro pasos que caminan en equipos de unas 12 personas aproximadamente.

Paso 1. Caminar sobre los pasos de Elia Torrecilla Patiño

El alumnado entra hasta la segunda sala, un gran espacio donde yo les espero en un mundo al revés: paraguas en mano, con lluvia de sobres naranjas sobre nubarrón negro a los pies.

Me levanto y desaparezco entre la multitud para poco a poco abrirme paso y comenzar con una acción mínima en la que, paso a paso, voy extendiendo una cinta de papel que va mostrando en forma de escritura, mi presentación.

Les damos la bienvenida y mientras un grupo se va con Amparo a la sala para explicarles su exposición *Memorias c/a/r/tográficas* yo me quedo con el resto. Es la combinación perfecta: mientras yo explico mis deambulaciones y derivas como un proceso en sí mismo, Amparo muestra cómo traducir la experiencia urbana a una cartografía. Mientras yo voy de un lado a otro sin un rumbo fijo, Amparo cumple objetivos y los plasma, los analiza y los comparte desde su generosidad para hacernos conscientes de unas realidades que pasan desapercibidas. Por ello su exposición es una revelación de sucesos porque su caminar es una lucha pacífica por la justicia.

Mientras tanto, dentro pueden ver dos vídeos pertenecientes a la serie *La ciudad intermedia*. En uno de ellos camino sobre una grieta con unas botas que son la extensión de la grieta; en el otro, con unos zapatos que

¹ Enlace a la exposición de Amparo Alonso en *Fantastik Lab*: <https://infofantastiklab.wixsite.com/fantastiklab/lada-wilson>



Figura 2. Alonso Sanz, A. (2023). *Acción de presentación de Elia Torrecilla y visita comentada a la exposición Memorias c/a/r/tográficas de Amparo Alonso-Sanz*. Par visual compuesto por dos fotografías.

son mitad oscuros, mitad claros, voy desplazándome sobre la línea que separa la luz de la sombra.

De este modo introduzco mi manera de entender la práctica artística basada en acciones mínimas y en la importancia del espacio público. Les propongo un viaje al pasado en el que el miedo va apoderándose de mí. El miedo me imposibilita salir a la calle, hasta el día en que decido plantarle cara y salir abrazada a una condición: la lentitud. Entonces comienzo a caminar muy muy lento, tanto, que apenas avance 5 milímetros a cada paso, con la sensación de adentrarme en una especie de agujero en el que el tiempo y el espacio adquieren un brillo hipnótico. Me sumerjo en un mundo de belleza tornasolada, y a lo lejos puedo escuchar los comentarios de

personas que apresuradas en un turístico casco antiguo se sorprenden ante una persona que parece tener el poder de parar el tiempo. Pero, sobre todo, el superpoder es el de superar el propio miedo.

Con esta experiencia personal y otras obras artísticas transmito a esos ojos que me miran atentos, la importancia del arte como lenguaje que permite generar grietas para acceder a otros mundos; al arte como herramienta para romper muros.

Una vez terminamos nuestras intervenciones es el turno de que el estudiantado lleve a la práctica y experimente desde su propio cuerpo, un conjunto de propuestas resultantes de las experiencias artísticas basadas en la deriva.

Paso 2. Caminar sobre los pasos de Amparo Alonso-Sanz

Mientras el alumnado escucha la conferencia de Elia, por equipos van saliendo a la salita inicial donde se encuentra la exposición titulada *Memorias c/a/r/tográficas*. Allí se aproximan a una experiencia estética a partir de obra gráfica en papel y pinturas.

En un mundo ficcional en el que los viajes de otras personas, mediante fotografías de monumentos, atardeceres exquisitos, amaneceres jugosos y comidas exóticas se cuelan en nuestras vidas, a través de las redes sociales; invitándonos a un consumo frenético y voraz del patrimonio, Amparo ofrece una visión de las ciudades turísticas liberada de imposiciones culturales.

Ella no obedece a mandatos externos en sus descubrimientos urbanos. Practica la deriva en sus múltiples versiones lúdicas, influida por un gran número de referentes artísticos previos. Y con la misma irreverencia evita imponer al público una determinada mirada sobre las metrópolis.

La artista se limita a invitar a la acción de caminar, correr y recorrer para mirar y admirar calles, avenidas y otros hitos. Sabedora de las herencias conquistadoras que nos conducen a colonizar otros territorios ajenos, y sintiendo sin embargo en su sangre esa pasión exploradora, procura liberarse del ansia por atravesar la ciudad o poseerla, un concepto muy masculino. Acepta que la acción es efímera, y como testimonio solo queda una *c/a/r/tografía* en sus roles de artista, investigadora y docente. De este modo, se libera del ansia por cazar la mejor imagen y simplemente procura recordar y dejar constancia de sus sentires. Creando a partir de ello una nueva imagen con un alto poder estético que desconfigura lo visitado y configura una nueva realidad abstracta.

Su experiencia cosmopolita sugiere disfrutar del recorrido, recordarlo, registrarlo y con ello tomar conciencia de su ubicación espacial en un complejo entramado de barrios, distritos o zonas que también quedan sin descubrir.

La pintura le ha servido para trazar los recorridos realizados a pie, a solas o en familia, corriendo o de manera pausada por lugares como París, Roma, Ljubljana o Alicante. Esas rutas se tornan cruces de líneas doradas que componen un entramado o en ocasiones una mancha, porque no abarcan solo el espacio que los pies transitan, sino el entorno que alcanza el acto de observar.

Con sus obras da cuenta de las emociones percibidas en cada una de esas estancias prolongadas, en las que por más de un mes la turista se vuelve habitante. Ofreciendo mapas de museos que mueven a los flujos turísticos, que no necesariamente a los culturales. Invitando a manifestar las violencias que imperan en el espacio público. Descifrando las estructuras implícitas al urbanismo. Desvelando al fin y al cabo lo que subyace tras la experiencia estética de una pobladora.

Paso 3. La deriva mediante acciones mínimas y placeres urbanos

Elia despliega su paraguas, preparada para caminar. De él pende un conjunto de sobres que contienen acciones mínimas. Cada equipo escoge al azar uno de los sobres numerados y corta el hilo. Los equipos se esparcen por el barrio para activar las propuestas de acciones mínimas que están descritas en cada sobre. Pasada una hora regresan al *Fantastik Lab* con las muestras de sus acciones.

El *Fantastik Lab* está situado en el Barrio de L'Olivereta, en la periferia del circuito artístico y también turístico de la ciudad. Tomando como fuente de inspiración las rutas dirigidas por guías locales por determinados puntos turísticos urbanos, se toma el paraguas como un objeto distintivo y se propone un uso divergente y de espíritu dadaísta:

El 14 de abril de 1921, en París, a las tres de la tarde y bajo un diluvio torrencial, Dada fija una cita frente a la iglesia de Saint-Julien-Le-Pauvre. Con



Figura 3. Alonso Sanz, A. (2023). *Paraguas con las acciones numeradas en sobres y mesa con el material distribuido por equipos*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías.

esta acción, los dadaístas pretenden iniciar una serie de incursiones urbanas a los lugares más banales de la ciudad. (...) Los dadaístas, de paso por París, queriendo subsanar la incompetencia de las guías y de los presuntos ciceroni, han decidido emprender una serie de visitas a ciertos lugares elegidos, en especial a aquellos que realmente no poseen ninguna razón de existir. (Careri, 2013, pp. 59-60)

El paraguas es un dispositivo utilizado en otras acciones de Elia y es el detonante de un conjunto de visitas, en lugar de guiadas, 'desviadas', donde las personas que asisten a la ruta se convierten en participantes activas. El objetivo es que, en este caso, el estudiantado, observe el barrio y su superficie, se acerque a sus paredes, a su suelo, detecte las grietas, se sumerja en los detalles, descubra a su vecindario, rompa las barreras y abrace la poética de lo cotidiano.

El barrio se convierte así en el escenario donde sacar lo mejor de cada cual para compartirlo con otras personas. Las calles y las plazas se transforman de este modo en un espacio de juego.

Del paraguas cuelga un conjunto de sobres naranjas numerados. Cada grupo elige a un representante para coger el sobre, y con cada sobre, el grupo dispone de un kit compuesto por los instrumentos necesarios para desempeñar su acción.

La actitud que les invitamos a adoptar es la de una tribu, una tribu de detectives con una misión que cumplir, y cuyo cometido se encuentra descrito en ese sobre naranja, a modo de esas instrucciones que Yoko Ono recopila en *Pomelo* (1964). Impregnado con cierto espíritu *Fluxus*² para contagiar y expandir, se propone finalmente al alumnado una serie de preguntas que van a motivar sus derivas:

- ¿Dónde podrías aprender algo nuevo en este barrio?
- ¿Qué puedes aprender como educador/a del barrio?
- ¿Quién te puede enseñar?
- ¿En qué le podrías ayudar?
- ¿Qué podrías aportar como educador/a al barrio?
- ¿Qué podrías mejorar en el barrio?

² Fluxus es un movimiento artístico internacional que comienza su actividad a partir de 1961 influenciados por el Dadá y la figura de John Cage. Su espíritu propone una renovación artística y una fusión entre arte y vida.



Figura 4. Artistas Abstractes (2023). *Lo que nadie lee*. Fotografía independiente.

Con sus sobres y correspondientes materiales e instrumentos, cada equipo se prepara para salir desde el *Fantastik Lab* cual tribus dispuestas a comenzar cada una su propia deriva y propagarse por el espacio para convertir las calles en un gran museo.

La deriva por el barrio sirve para recoger datos, objetos, aprendizajes y experiencias al interactuar con peatones, comercios, arquitecturas, etc. También para dejar testimonios, huellas e impactos en el espacio público y sus gentes (Ramon y Alonso-Sanz, 2019, 2020, 2022).

A continuación se enumeran las acciones diseñadas y planteadas como juegos explosivos (Lacalle y Monteverde, 2018) que proponen una serie de dinámicas que

permiten recuperar el espíritu lúdico y transgredir las normas sociales establecidas. Y como todo juego, estas acciones tienen sus reglas.

Acciones mínimas y placeres urbanos

1. *Re-colección*. Envasad en tarros de cristal pequeñas muestras de desperdicios de la ciudad: mierdas de perro, restos de papeles del suelo, colillas. Clasificad las muestras obtenidas en categorías. ¡Imaginación al poder! Clasificadlas por ejemplo por colores, formas, olores, usos. Conseguid que en algún escaparate de comercios del barrio os dejen exponer algún tarro con esas pequeñas muestras de cosas valiosas. Regresad al *Fantastik Lab*. Ubicad el resto de las muestras en diferentes lugares de la cartografía.
2. *Lo que nadie lee*. Recolectad anuncios con texto (venta de pisos, fontanería, limpieza de casas, cuidado de personas mayores), grafitis, cartelitos, pegatinas que pasan desapercibidas entre el ruido visual de la ciudad. Si no podéis recortarlos, anotad en estos papelitos algunas de las palabras que más os llaman la atención. Metedlas en esta bolsa. Agitad el contenido. Regresad al *Fantastik Lab* y esparcid sobre la cartografía. Activad las palabras con la voz, a modo de poema dadaísta.
3. *Lo que no suena*. Graba individualmente audios con el teléfono de cosas/lugares de la ciudad que no sueñan, pero que las hacéis sonar. Activad el sonido de una barandilla, de una pared, de una tubería, de una abuela, de un niño... ¡Imaginación al poder! Podéis por ejemplo hacer cosquillas, rozar, rascar, golpear. Uníos todo el equipo y reproducid todos los sonidos para crear una composición sonora. Regresad al *Fantastik Lab*. Reproducid vuestra sinfonía del barrio.
4. *Robado de texturas*. Contempla individualmente un muro cualquiera lleno de manchas y texturas. Coloca un papel sobre el relieve de la pared escogida, frota con la cera la superficie para que se transfiera la imagen. ¡Ya tienes tu *frottage*! Colocad algunas de



Figura 5. El grupazo. (2023). *Robado de textura*. Par visual compuesto por dos fotografías..

vuestras creaciones con cinta adhesiva en la pared. Convertid la pared en una galería de arte. Repetid la experiencia y haced frottage sobre otras paredes, letras de tapas de alcantarillas, acera, asfalto... Regresad al *Fantastik Lab*. Colocad vuestras texturas en la cartografía.

5. *Positivado de huecos*. Cread relieves con barro, introduciendo arcilla en los huecos o aplastando sobre superficies. ¡Imaginación al poder! Pensad en rellenar agujeros como por ejemplo las cerraduras, grietas, ladrillos de fachada, tapas de alcantarilla... Escoged

la mitad. Situdad las piezas por el barrio para transformar las calles en museos. Regresad al *Fantastik Lab* con el resto. Ubicad esa otra mitad de las piezas sobre la cartografía.

6. *El susurro*. Susurrad a las grietas: "Hay una grieta en todo, así es como entra la luz" (Cohen, 1992). Escribid pequeños mensajes. ¡Imaginación al poder! Por ejemplo, escribid poemas, ofertas gratuitas de besos y abrazos; ánimos a personas desconocidas. Doblad algunos papelitos y escondedlos en las grietas, o distribuidlos por farolas, fachadas... Regresad al



Figura 6. Els de vesprada y Grup 3. (2023). *Positivado de huecos y El susurro*. Serie fotográfica.

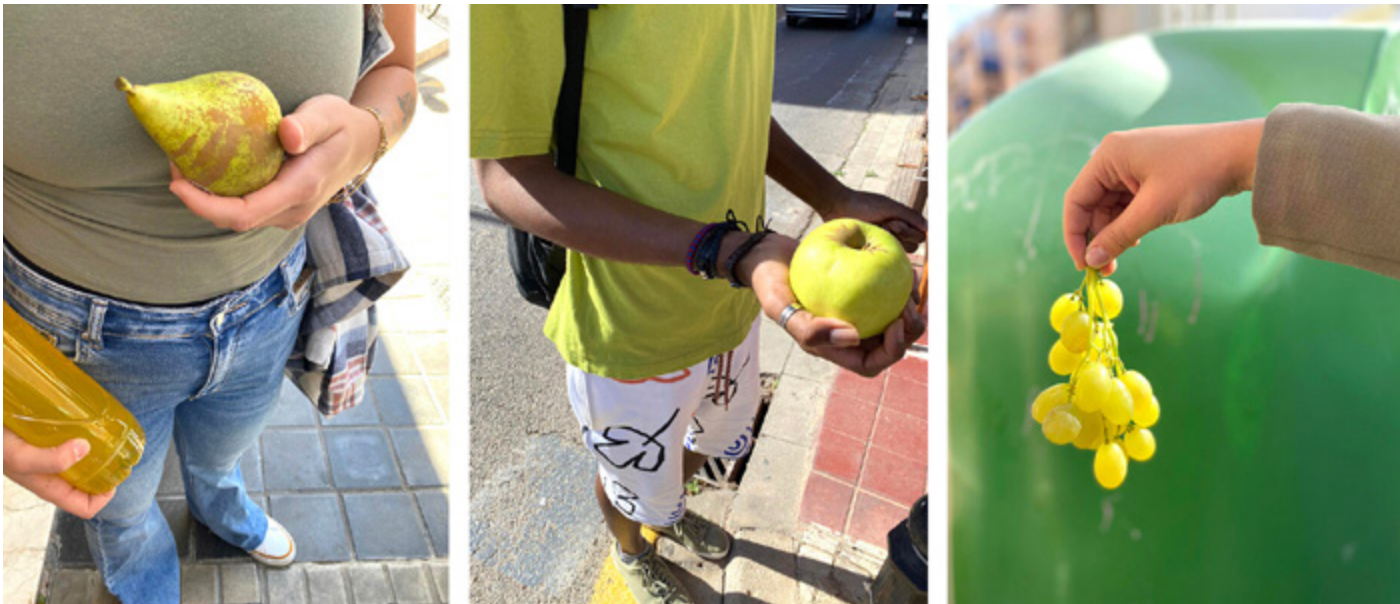


Figura 7. Abstract Crew. (2023). *Pares de colores*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías.

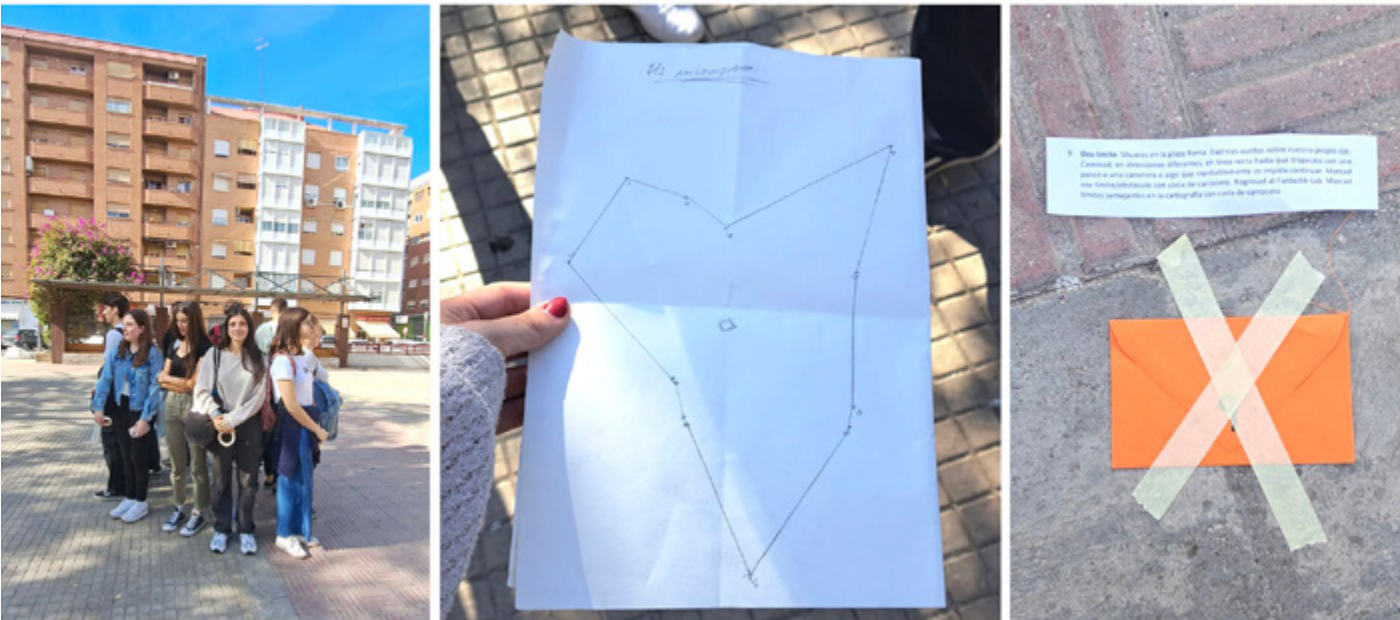


Figura 8. Els incompresos. (2023). *Des-límite*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías.



Figura 9. Som art y Art Attack. (2023). *¡¡Exclama!!* y *Pisadas*. Par visual compuesto de dos fotografías.



Figura 10. Som art. (2023). *A leer se aprende de pie*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías.

Fantastik Lab con el resto de mensajes. Ubicad esos mensajes sobrantes sobre la cartografía.

7. *Listado de sabias del barrio*. Preguntad en tiendas o casas por ellas, las mujeres sabias. Tocad a los timbres. Descubrid qué saben hacer único, excepcional o maravilloso. ¡Imaginación al poder! de todas las edades, géneros, culturas o religiones. Anotad sus nombres y habilidades en vuestra lista y dadles un aplauso atómico. Regresad al *Fantastik Lab*. Ubicad en la cartografía esos nombres en reconocimiento.
8. *Pares de colores*. Id a una frutería. Comprad o pedir regaladas tres piezas de frutas de un mismo color. Regalad una pieza de fruta a una persona que lleve una prenda o complemento de ese mismo color. ¡Imaginación al poder! Si no la encontráis, situad la fruta en un espacio urbano de ese mismo color. Fotografiad vuestro bodegón con el teléfono. Regresad al *Fantastik Lab* con vuestra foto. Situad el móvil con la imagen a la vista sobre la cartografía.
9. *Des-límite*. Situaros en la plaza Roma. Dad tres vueltas sobre vuestro propio eje. Caminad, en direcciones diferentes, en línea recta hasta que tropecéis con una pared o una carretera o algo que inevitablemente os impida continuar. Marcad ese límite/obstáculo con cinta de carrocero. Regresad al *Fantastik Lab*. Marcad límites semejantes en la cartografía con la cinta.
10. *¡¡Exclama!!* Caminad por el barrio. Detectad cosas que os llamen la atención. Ponedlas entre exclamaciones “¡!”. ¡Imaginación al poder! Por ejemplo, los jardines efímeros (esos jardines que crecen de manera espontánea en el asfalto), transeúntes destacables, personas desconocidas que merecerían ser famosas, mobiliario urbano roto, un adorno de una fachada, un chicle abandonado en el suelo. Lograd llevaros una muestra o testigo. Regresad al *Fantastik Lab*. Situad esa muestra o testigo sobre la cartografía.
11. *Pisadas*. Recorred la calle muy muy muy lento, a la razón de un milímetro por segundo. Explorad la lentitud en su grado máximo. Recoged el testimonio

de las reacciones de la gente (si las hay), y las vuestras propias (¿cómo te has sentido caminando muy lento?) mediante registro de vídeo con vuestro teléfono. Regresad al *Fantastik Lab* por la línea que divide la luz de la sombra. Dejad vuestra huella pisando la cartografía.

12. *Stop!* Cuando os crucéis con alguien que lleva un carrito de la compra, paraos súbitamente. Poned una alarma en el temporizador del móvil a los 5 minutos. Observad durante ese tiempo lo que sucede alrededor. Resumidlo en una palabra. Memorizadlas. Regresad al *Fantastik Lab*. ¡Imaginación al poder! Ahora en la cartografía habladla, repetidla, susurradla, gritadla o lo que más os apetezca.
13. *A leer se aprende de pie*. Coged un libro. Id leyendo por la calle. ¿Sabíais que los libros son orgullosos y si son prestados no vuelven? así que mejor que prestarlos es regalarlos. Dejad los libros en diferentes puntos del barrio. ¡Imaginación al poder! Por ejemplo, también podéis hacer un intercambio de libros en una librería, escuela, biblioteca o casa. Regresad al *Fantastik Lab* con algún libro diferente. Colocadlo en la cartografía.

Paso 4. Conclusión con c/a/r/tografía colectiva

Al regreso al *Fantastik Lab* cada equipo participa de la elaboración de una c/a/r/tografía colectiva. A medida que van situando sus objetos se crea una reflexión conjunta y colaborativa.

Cuando no se puede acompañar al alumnado en las derivas, por ser un número muy elevado de estudiantes, por no contar con un horario flexible o por carecer de recursos, una solución puede consistir en realizar acciones mínimas en el territorio de manera autónoma. Hemos comprobado que las acciones en el territorio pueden actuar como detonante de la deriva, a modo de iniciación.

En este caso no se trata de estudiantes de Bellas Artes familiarizados con la práctica del arte de acción o la performance, sino alumnado del Grado de Maestro/a

en Educación Primaria. Sin embargo, al ser planteadas las acciones como experiencias lúdicas permiten al mismo tiempo practicar, errar, recopilar la experiencia en performances colectivas y foto-acciones. Al tratarse de acciones grupales el alumnado se siente arropado por el equipo, no tienen sensación de vergüenza, de sentirse expuesto en el espacio público (Torrecilla y Molina, 2017). Finalmente, son capaces de compartir y explicar a sus iguales las vivencias. Antes hacíamos referencia al espíritu *Fluxus* que impregna esta propuesta, pensando especialmente en las instrucciones Pomelo de Yoko Ono (1964) que se convierten en una invitación a ver, sentir y relacionarse con el mundo de otra manera. Y el alumnado lo ha visto así porque ha introducido modificaciones de la invitación inicial como ha ocurrido por ejemplo en la acción *A leer se aprende de pie*.

Otra de las cuestiones fundamentales es la idea base de la que partimos: extraer unas vivencias del barrio, practicando sus calles y su gente, pero dejando algo a cambio. El arte y la educación artística toma la deriva como metodología; la deriva pedagógica no debe ser una extracción, robo o apropiación, no debe ser algo invasivo, sino que debe estar basada en el intercambio, diálogo, cesión y regalo. Como se observa en las imágenes de cada acción que supone en realidad una huella, se extrae algo que es transformado en objeto artístico, y que es a su vez devuelto a la ciudad.



Figura 11. Alonso Sanz, A. (2023). *C/a/r/tografía colectiva*. Fotografía independiente.

Referencias

- Alonso-Sanz A. (2020). Una profesora 'flâneuse' en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 363-386. <https://doi.org/10.5209/aris.63670>
- Careri, F. (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Editorial Gustavo Gili.
- Cohen, L. (1992). Anthem [Canción]. En *The Future*. Columbia.
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in art education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Lacalle, J. y Monteverde, J. (2018). *Invitación al tiempo explosivo*. Editorial Sexto Piso.
- Marín-Viadel, R. (2017). A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En R. Marín Viadel y J. Roldán (Eds.), *Ideas Visuales. Investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 30-45). Universidad de Granada.
- Ramon, R., y Alonso-Sanz, A. (2019). La deriva paralela pedagógica. Un hilo educativo invisible entre Porto y Paris a través de narrativas personales: The pedagogical parallel drift. An invisible educational thread between Porto and Paris through personal narratives. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 74-90.
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2020). Conversaciones visuales entre Porto y Paris: Deambulando para una educación artística en la ciudad. *Revista Matéria-Prima*, 8(1), 188-198.
- Ramón, R. y Alonso-Sanz, A. (2022). La deriva paralela como método en la investigación basada en las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 935-954, <https://dx.doi.org/10.5209/aris.76203>
- Ono, Y. (1964). *Pomelo*. Simon & Schuster USA.
- Torrecilla, E. (2020). *La aventura de aprender. Guía "Cómo hacer una performance"*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Torrecilla, E. y Molina, M. (2017). Performances mínimas en el espacio urbano y colaboraciones a distancia. Propuestas de "Acciones Desapercibidas" como experiencia entre lo local y lo translocal. *ANIAV – Revista de Investigación en Artes Visuales*, 1, 91-101.
- Torrecilla, E. y Molina, M. (2020). *La arquitectura como partitura. Un des-concierto andante de des-gentrificación simultánea entre Lavapiés (Madrid) y Russafa (Valencia)*. Ediciones Reactivas.

Cómo citar

Alonso-Sanz, A. y Torrecilla, E. (2026). La deriva como metodología educativa para (des)apropiarse de la ciudad. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 166-179). Editorial Universidad de Granada.

04

El recorrido urbano como composición visual...

 Edward J. Guerrero Chinome

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Experimentar la ciudad

B3

(Página siguiente) Figura 1. Guerrero, E. (2025). *Caminando Bogotá... 2021-2024*. Fotoensayo compuesto por nueve fotografías del autor como título visual.



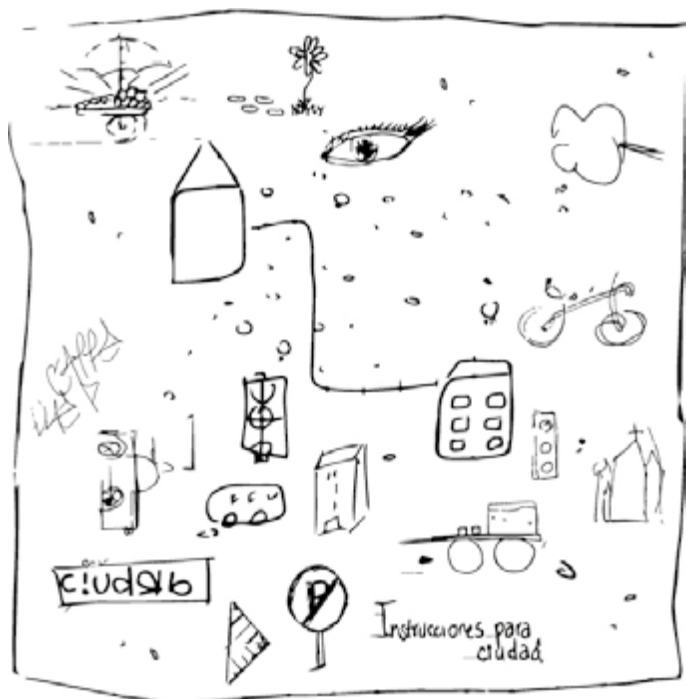


Figura 2. Guerrero, E. (2024). *Palimpsesto Urbano*. Recorrido: 01-04-24. Cartografía Visual. Cartografía Visual compuesto por 15 composiciones visuales desarrolladas durante la primera exploración del Seminario MAEC - UPN.

Hace ya algunos años que se formuló el proyecto *Palimpsesto Urbano* (Guerrero, 2021). Desde entonces he intentado indagar en la imagen de ciudad y su presentación en el ecosistema visual. Para ello, se estructuró una metáfora conceptual con el objetivo de leer la ciudad. Esta lectura ha estado anclada en la imagen urbana desde una perspectiva de la cultura visual contemporánea. Los elementos que se han desprendido de esta lectura, se han concentrado en diferentes dispositivos visuales que dan cuenta de procesos creativos, narrativas individuales y colectivas, experiencias estéticas, entre otros elementos.

En la metáfora, se comprendió a la ciudad como texto, al transeúnte como lector activo y al recorrido urbano como una práctica de lectura, preguntándonos constantemente sobre ¿cómo leer la ciudad? (Genet y Guerrero, 2022). En los últimos años, esta estructura de pensamiento ha permitido desarrollar algunas acciones educativas re-descubriendo la esencia de la ciudad y dando paso a una colección de composiciones visuales que remiten a la experiencia del recorrido urbano bajo un lenguaje gráfico. Como resultado visual, las composiciones generadas han detonado otras preguntas que amplían el horizonte investigativo, relacionando tanto estrategias de pensamiento como instrumentos de representación creativa. En este propósito, el escenario de la educación artística ha sido un terreno apropiado para explorar conexiones estéticas y sensoriales, específicamente con la imagen urbana.

Al cuestionarse constantemente ¿cómo leer la ciudad?, van apareciendo definiciones, apropiaciones y experiencias, relacionadas con la cotidianidad del espacio ciudad. De otro lado, aparecen diferentes opciones de re-presentación visual que reconocen en los procesos artístico-educativos la posibilidad de adueñarse del espacio de manera creativa, acudiendo a diferentes técnicas e instrumentos. Tanto reflexiones como re-presentaciones se convierten en una estrategia para comprender la ciudad de manera sensible.

Esta indagación constante, que intenta descifrar y recorrer la geografía del texto/ciudad a través de imágenes, propone conexiones entre la realidad y la imaginación de quienes participan. Una re-construcción de tiempos no lineales, derivadas de las decisiones del lector-transeúnte al recorrer el espacio urbano.

Sobre el texto/ciudad

La respuesta a la pregunta constante sobre la lectura de ciudad, podría dirigirnos inicialmente a las estructuras secuenciales tradicionales propuestas para leer un libro convencional. Sin embargo, la gramática urbana de la ciudad contemporánea, y mucho más en la ciudades latinoamericanas, nos remite a una estructura de lectura no muy ordenada, más bien caótica. Bien lo describe Byung-Chul Han en su propuesta sobre la hiperculturalidad. En ella, el habitante urbano contemporáneo se acerca a un texto ciudad con características hipertextuales. Un escenario en donde todo se encuentra conectado con todo, nada puede conducir sobre una estructura lineal. Una suerte de “*struc-tangle* (*tangle* = nudo/enredo), que significaría un enredo estructurado, una estructura sin centro definido” (Han, 2022, pp. 19-20).

El texto/ciudad se asemeja a esta propuesta, pues además de ser una sustancia compleja, su lectura nos sumerge no sólo en elementos del paisaje urbanístico o arquitectónico, sino en una mezcla de fibras sensibles presentes en el entorno sociocultural. En ese sentido las construcciones visuales que se generan desde la lectura de lo urbano, están conformadas no sólo por lo que visualmente se encuentra en ella, sino que remite a una compleja red de significantes o a ese enredo estructurado como afirma Byung-Chul Han.

En esa línea, el transeúnte/lector tiene la posibilidad de elegir las rutas que desea navegar y por lo tanto no se somete a un orden preestablecido; una característica propia de la era globalizada, apropiada con perfección en la cultura digital. Como estructura hipertextual, el texto/ciudad no podría revelar una única interpretación

y el transeúnte recorre un espacio variado. Con ello es libre de configurar su propia estructura de pensamiento, así como de experimentar las maneras en que se acerca al asunto de lo urbano.

Sobre el recorrido urbano

Despojando al texto/ciudad de cualquier lectura lineal, la práctica del recorrido urbano permite varias posibilidades. Además de conducir el cuerpo de un punto a otro, se re-descubren hechos y experiencias, poniendo en evidencia las relaciones de espacio-tiempo en la ciudad. El recorrer como acto, propone tiempos más de la contemplación y la experimentación, conduciendo a un “ser y estar” consciente en la urbe. Hasta ahora el proyecto *Palimpsesto Urbano* no se ha instalado en un espacio geográfico o ciudad específica, sino que intenta comprender la poética de ciudad de manera abstracta/abierto y experiencial. Sin embargo, me gustaría referenciar un lugar/edificio de la ciudad de Bogotá que enlaza tanto la metáfora de la lectura como la práctica del recorrido urbano.

Siendo obra del arquitecto Rogelio Salmona, la Biblioteca Pública Virgilio Barco se ubica en una planicie urbana, cerca del pulmón verde de la ciudad. Hacia el oriente permite divisar la cordillera sobre la que se ubica Bogotá. Hacia el norte, occidente y el sur, permite ver los conjuntos de edificios que hablan del desarrollo urbano, así como el emplazamiento de las viviendas que desplazan el verde de las montañas, por el color rojo del ladrillo. En la construcción arquitectónica, el paso del tiempo cobra importancia en relación al espacio. Durante su proceso de planificación, su creador se preocupó por relacionar no solo la necesidad de acercar a los habitantes a la lectura, sino por proponer un lugar en el que se pudiera leer un libro y además leer la ciudad. Sin duda, los recorridos que se proponen al habitar la biblioteca, indagan tanto en lo ficcional de las narrativas literarias, como en la disposición del contexto geográfico y cultural de los bogotanos.

En la obra, el arquitecto trató que el transcurrir del tiempo fuese una experiencia viva. Tanto al interior como al exterior del edificio, el transeúnte tiene contacto con la luz, el agua, la tierra y el aire.

Uno se sienta en cualquier lugar y tiene visuales distintas de la ciudad... Uno está leyendo pero también está mirando [leyendo la ciudad].(...) Uno está leyendo una página, el tiempo pasa, pasa otra página y eso hay que acentuarlo con el movimiento del agua (Angulo et al., 2023, p. 59).

Esta comprensión estética de la lectura urbana, tiene profunda relación con el acercamiento del transeúnte a la ciudad. El recorrido urbano como práctica de lectura, conecta el espacio-tiempo del transeúnte. Remite a su experiencia estética. Conecta elementos del pasado y presente de su experiencia, para construir un futuro cercano. Recorrer no es solo pasar por lugares andando de un lugar a otro. Es comprender significados y construir elementos simbólicos conformando un lenguaje propio: "Recorrer es una medida de tiempo" (Angulo et al., 2023, p. 158).

Desde esta perspectiva, el recorrido urbano no solo se asume con las características técnicas que lo implican, sino que aporta una mirada sensible de su aparición en el contexto ciudad. Esta condición estética, se potencia desde la educación artística al referirlo como un instrumento valioso para el análisis y creación visual. Desde su práctica, el transeúnte recoge imágenes para conformar composiciones visuales que hablan de sus propias experiencias.

Sobre las composiciones visuales

En el texto/ciudad, las palabras se convierten en imágenes y las imágenes narran condiciones estéticas. En uno de los estudios sobre literatura realizados por Roger Chartier, indaga en las composiciones cartográficas insertadas en los libros antiguos por los editores de la época. Chartier menciona que inclusive en la novela de

Cervantes, Los trabajos de Persiles y Sigismunda, los estudiantes protagonistas, cansados de contar sus numerosas aventuras por el mundo optan por recurrir a otros medios y las hacen pintar. De este modo se construye una "equivalencia semántica perfecta: los relatos se han convertido en imágenes y las imágenes son verdaderas historias" (Chartier, 2022. p. 25).

Las composiciones visuales generadas desde los recorridos urbanos invitan al observador a acompañar los viajes por la ciudad. A través de su lectura, remiten al lector a su propia memoria, experiencia y saber. Abren o dan apertura al horizonte del texto/ciudad. Como cartografías del espacio recorrido, simbolizan una veracidad del desplazamiento por la urbe. En su análisis, Chartier propone un balance entre los textos escritos y las construcciones visuales. En ello, el lector puede reconocer el espacio ficcional propuesto por un autor, a través de un recorrido literario, asimilado como un dispositivo metafórico, útil para transitar la geografía textual.

Así, las construcciones visuales, narran desde el lenguaje gráfico las historias vividas por sus personajes. "Los discursos pueden pintar y las imágenes pueden narrar... En otra perspectiva, la imagen refleja lo que el discurso no ha sabido ni sabría decir." Las narraciones escritas que acompañan las estructuras visuales, no podrían explicitar la información ni mucho menos controlar una significación específica. Las imágenes construidas abren el horizonte de interpretaciones narrativas: "El mapa sustituye el tiempo por el espacio, la cronología por la sincronía, las reglas de lo escrito por el código gráfico, las taxonomías fijas por las posibilidades múltiples" (Chartier, 2022. p. 112).

De manera similar el transeúnte, emplea el recorrido urbano para transitar la estructura geográfica de la ciudad, encontrándose con diferentes accidentes visuales durante su desplazamiento que remiten a su experiencia estética. Las construcciones visuales que derivan de dichos desplazamientos, se convierten en dispositivos que funcionan como un suplemento a su experiencia,

conteniendo elementos que reflejan significantes que el mismo discurso verbal/textual no podría enunciar. Tienen un acercamiento con otro, provocando encuentros, acciones simultáneas o relaciones hipertextuales de contenidos.

Sobre una experiencia educativa

La lectura de ciudad no parece enseñarse. No se nos enseña a disfrutar la ciudad. Se enseñan otras cosas referentes al espacio urbano. Pero la lectura estética de la ciudad no se enseña. Quizá, solo y solo sí, debería experimentarse. En esa aparente desconexión con el espacio, se pierden fragmentos y partículas de experiencias urbanas. Es necesario transitar la ciudad para encontrarla y apropiarla, como cuando el lector se apropia de un texto.

Con estas premisas se trabajó el *Palimpsesto Urbano*. Recorrido: 01-04-24 (Figura 2), desarrollado en el segundo módulo del seminario *Prácticas Artísticas y Diálogos Culturales* en la maestría en Arte, Educación y Cultura de la UPN en abril de 2024¹. Con el propósito de acentuar la posición crítica y reflexiva frente a la noción de cultura, el módulo abordó las conexiones que ofrecen las acciones creativas con las dinámicas socioculturales actuales, así como el aporte del arte y la educación artística en dichos escenarios. El desarrollo metodológico, se enmarcó dentro de cuatro exploraciones que abordaron diferentes autores y referentes artísticos/creativos.

¹ Entre otros objetivos, busca provocar la actitud reflexiva frente al conocimiento de lo artístico, reconociendo en las producciones creativas la posibilidad de conformar dispositivos pedagógicos, ligados a una visión transdisciplinar y cultural desde las artes.



Figura 3. Guerrero, E. (2024). *Acción 2 [15-04-24]* – MAEC. Media Visual.

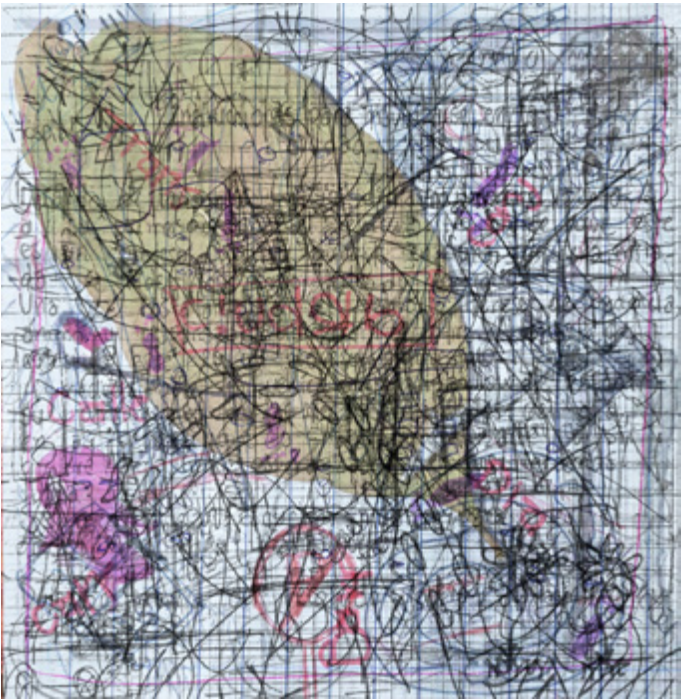


Figura 4. Guerrero, E. (2024). *Palimpsesto [01-04-24] – ¿Recorrido Urbano?* Media Visual compuesta por 15 composiciones visuales desarrolladas durante la primera exploración del Seminario MAEC – UPN.



Figura 5. Guerrero, E. (2024). *Palimpsesto [15-04-24] – Línea 1.* Serie Muestra compuesta por 17 composiciones visuales desarrolladas durante la tercera exploración del Seminario MAEC – UPN.



La primera exploración se centró en comprender a la imagen como conocimiento a partir de la cotidianidad y la cultura. Desde los textos de Maurizio Vitta (2003), se propició un análisis de la experiencia cotidiana y las funciones de representación en cuanto a percepción y memoria. De otra parte, se indagó en la influencia de la cultura visual en el mundo globalizado y las tensiones que proponen las prácticas artísticas actuales, según W.J.T. Mitchell (2003).

En la segunda exploración se examinó el recorrido urbano como lugar de la experiencia, siguiendo los planteamientos de Francesco Careri (2014) para la experimentación, la construcción del espacio y las prácticas estéticas derivadas del andar por la urbe. A ello, se sumó el análisis sobre la experiencia que hace Jorge Larrosa (2006), al deconstruir “eso que me pasa”, en donde además se comparten algunos ejemplos metafóricos sobre la experiencia de la lectura.

Para la tercera exploración, se reflexionó en el acto creativo, la noción de proceso y la generación de instrumentos visuales. Siguiendo a Gilles Deleuze (2012), se propuso una conciencia sobre el propio proceso de creación, otorgándole un valor epistémico en la reflexión del pensamiento artístico. De otro lado, se reconoció el *Atlas de Mnemosyne* de Abby Warburg (2013), permitiendo encontrar estructuras de pensamiento enlazadas a relaciones de orden visual, presentes en diferentes dispositivos artísticos.

La cuarta y última exploración, permitió al participante la construcción de dispositivos visuales que condensaran las reflexiones y sensibilidades aportadas por el grupo, desde la perspectiva interdisciplinar que proponía el Seminario. En ese sentido, se conformaron cartografías visuales, en donde los aportes y reflexiones individuales y colectivas tuvieron lugar. Estos dispositivos, se consideraron como posibilidades que favorecen la creación artística por parte del investigador, pero también reconocen el potencial de los mismos en el espacio educativo.

Junto a referentes conceptuales, se revisaron diferentes propuestas artísticas cuyo eje central corresponde con la experimentación de la ciudad por medio del recorrido urbano. En esa línea, los proyectos desarrollados por el artista JR (2024) fueron propicios para relacionar creaciones visuales que derivan del trabajo con diferentes comunidades. La obra del artista acude al collage fotográfico como técnica para generar composiciones visuales gigantes que impactan al transeúnte común, conformando galerías gráficas urbanas.

El análisis continuó con el trabajo del ilustrador Jan Rothuizen (2023), quién ha generado una colección de mapas visuales dibujados a mano en técnica de tinta. Estas composiciones visuales, registran una serie de anotaciones propias y colectivas de los espacios de ciudad recorridos. La colección es tan potente, porque además de impactar por sus estructura gráfica, narra lo que sucede durante la experimentación con el espacio urbano.

Desde el ámbito local y siguiendo con la línea ilustrativa, se exploró el trabajo *Croquis de Viaje* del arquitecto German Samper (2016). En su colección de dibujos, el viaje, el recorrido por el espacio ciudad, así como la bitácora, se convierten en instrumentos para generar un diálogo entre arquitectura, experiencia y pensamiento. Desde la gráfica experimental, se revisaron los proyectos *Atlas del centro de Bogotá* (2018) y *Memorias a la vuelta de la esquina* (2021) realizados por el colectivo Taller Espacio Circular (<https://cargocollective.com/espaciocircular>). En estos ejercicios visuales, la composición visual generada, acude al formato editorial para contar las experimentación de la ciudad en conjunto con las vivencias de las comunidades locales. Las narrativas toman forma de imagen gráfica y se conectan con modelos que periten enseñar las dinámicas del entorno urbano.

En simultáneo con la exploración de referentes visuales y conceptuales, durante las sesiones del seminario se propusieron algunas acciones rápidas enfocadas en la reflexión del recorrido urbano. Sería pertinente mencio-

nar dos de ellas, las cuales tiene relación con el propósito del presente escrito.

En la primera, se orientó a los participantes en reflexionar en el papel de la imagen y el acontecimiento visual durante los desplazamientos urbanos. Seguidamente se indicó tomar una hoja de papel y dibujar el recorrido urbano realizado diariamente. Pasados diez minutos, se propuso ubicar los dibujos en el centro del salón, creando algunas relaciones de forma y contenido. Con los dibujos en el centro, se reflexionó en las dinámicas cotidianas en la ciudad y en como las composiciones visuales individuales conforman una visión colectiva de los trayectos por la urbe.

Para la segunda acción, la conversación se llevaba alrededor de la experiencia y el acto creativo. Se indicó a cada participante tomar una hoja de papel y dibujar una línea. Antes de proceder con la construcción de la línea, se introdujo una metáfora en la que el sustrato “papel” correspondía con la “ciudad” y la “línea” que se dibujaría correspondería con la “intervención” propia en el espacio urbano. Una especie de escritura a través del dibujo. Pasados algunos minutos se fueron ubicando sobre el piso las composiciones visuales, propiciando que las líneas se conectaran en diferentes direcciones.

La composición colectiva se destinó como un espacio ciudad re-construido por todos los presentes. Con todos los dibujos en el piso, se permitió que cada participante atravesara el espacio creado desplazándose por las líneas dibujadas. Durante la acción, se produjeron tránsitos libres, continuos, fragmentados. Algunos participantes se encontraron al entrar y salir del espacio, algunos caminaron con zapatos, otros descalzos, otros solo con la yemas de sus dedos.

En la reflexión final se conversó alrededor de la práctica del recorrido urbano como una experiencia estética, enlazada con las cotidianidades caóticas / ordenadas del espacio ciudad, y su re-presentación artística creativa a partir de la acción misma del recorrer. Estas acciones propusieron desplazar el recorrido urbano hacia la

composición visual, comprendiendo que las imágenes generadas se presentan como un suplemento a la propia experiencia estética de leer la ciudad.

Los ejercicios individuales fueron digitalizarlos, para re-configurar nuevas composiciones visuales a partir de cartografías, series visuales y medias visuales. Además de analizar la experiencia del recorrido, sitúan a los participantes en un contexto común: la ciudad y responden de manera sensible al ¿cómo leer la ciudad? La colección de composiciones visuales generadas se titulan con el nombre *Palimpsesto Urbano* y están seguidas por la fecha específica en la que se propició la reflexión, haciendo una relación del tiempo/espacio abordado (Figuras 4, 5, 6 y 7).

Para finalizar

Fría, hostil, fragmentada, difícil de querer, dura y ubicada sobre los 2600 metros, Bogotá refleja varias de las problemáticas de las ciudades latinoamericanas. Inclusive parece lejana a la práctica estética del andar que propone Careri. Sin embargo, es el territorio de varios habitantes que la transitamos de un lado a otro. Ese mismo ambiente caótico, desordenado y agitador, conforma una estética particular para quienes la vivimos día a día: un espacio diverso, dinámico y singular. Nuestros recorridos urbanos están marcados por el carácter y temperamento que tiene la ciudad. Su geografía, historia, arquitectura y los hábitos modernos marcan nuestros recorridos urbanos diarios.

Estas sensibilidades del territorio fueron compartidas con los participantes del seminario. Indagar en ello, fue la opción para romper la cuadrícula colonial en la que están basadas las ciudades latinoamericanas, perderse, navegar y sumergirse en los laberintos que conforman el espacio urbano, como lo menciona Careri (2014) cuando analiza los alcances de su propuesta *Walkspaces*. Pensar en la relación con el espacio ciudad conforma un estilo de vida. Una especie de a/r/tografía del espacio urbano.

La exploración en la lectura del texto/ciudad está llena de incertidumbres y posibilidades. Conecta el acto creativo con las estructuras de pensamiento. Pensar en el recorrido urbano como práctica de lectura cuestiona y propone nuevas conexiones. Por su parte, las composiciones visuales derivadas de esta práctica, se convierten en un suplemento importante del recorrido urbano, haciéndolo más completo. Sin duda, la educación artística es un escenario significativo para generar nuevas exploraciones. Los resultados de estos ejercicios alojan desde la gráfica, la posibilidad de continuar leyendo el espacio ciudad.

Referencias

- Angulo, G., Urrea, T. y Arcila, C. (2023). *Rogelio Salmons. Arquitectura del tiempo y la memoria*. Secretaría de Cultura Recreación y Deporte de Bogotá.
- Careri, F. (2014). *Walkspaces. El andar como práctica estética*. Editorial Gustavo Gili.
- Chartier, R. (2022). *Cartografías imaginarias (siglos XVI-XVII)*. Ampersand.
- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, 6, pp. 1-16, Universidad de la República, Uruguay.
- Genet Verney, R. y Guerrero Chinome, E. (2022). Dentro/ fuera: cartografías artísticas durante el confinamiento. Una relación estética entre espacio interior [casa] y espacio exterior [ciudad]. *IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research*, 1 (2), pp. 31-45. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2022.1.2.8679>
- Guerrero Chinome, E. (2021). *Palimpsesto Urbano. El proceso editorial como metodología de investigación y enseñanza para re-construir ciudad*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/70132>
- Guerrero, E. y Genet, R. (2022). *Palimpsesto Urbano #1: Gif-Ciudad. Una propuesta sobre imagen en movimiento y recorridos urbanos*. En R. Marfil, M. Caeiro, V. Lope y A. Revilla (coords.). *Educomunicación y artes en la era digital* (pp. 105-123). Fragua.

- Han, B. (2021). *Hiperculturalidad*. Herder Editorial.
- JR (2024). *Proyectos*. JR-art. <https://www.jr-art.net/projects>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte*, 19, pp. 87-112. Universidad de Ramon Llull.
- Mitchell, W.J.T. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la Cultura Visual. *Estudios Visuales #1* (pp. 17-40). Akal.
- Rothuizen, J. (2023). Drawings. <https://janrothuizen.nl/>
- Samper, G. (2016). *A dibujar se aprende dibujando*. Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Vitta, M. (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas* (cap. 4, pp. 73-93). Paidós.

Cómo citar

- Guerrero-Chinome, E. J. (2026). El recorrido urbano como composición visual. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 180-191). Editorial Universidad de Granada.

05

Enseñar la ciudad desde las artes.
Enseñar las artes desde la ciudad

 Rafaèle Genet Verney

Universidad de Granada

Experimentar la ciudad

B3

(Página siguiente) Figura 1. Genet, R. (2013).
Deriva fotográfica. Fotografía independiente
como título visual.



¿Por qué aprender de la ciudad?

Desde el siglo XX, las ciudades han experimentado mutaciones profundas y progresivas hacia convertirse en complejas urbes de gran escala, cuyo funcionamiento se vuelve cada vez más indescifrable y, por tanto, difícil de interpretar. El urbanismo, como disciplina científica y técnica, investiga sobre las estructuras internas de las ciudades con el objetivo de optimizar su funcionamiento y crear mecanismos adaptables a nuestros cambiantes estilos de vida contemporáneos. Sin embargo el ciudadano no se suele sentir implicado en dichos procesos. Le resulta difícil intervenir en la toma de decisiones relacionadas con el planeamiento urbanístico, salvo en determinados momentos puntuales organizados por los ayuntamientos, como las juntas vecinales o los proyectos sujetos a consulta pública. Por todo ello, no se siente identificado con la ciudad y adopta una actitud pasiva

frente a los procesos de transformación urbana que le afectan a diario.

La urbe es sin embargo un espacio vital, de percepción y sensaciones constantes, y en el cual se acumulan capas superpuestas de recuerdos. Es un organismo dinámico y polifacético, cuyo funcionamiento fluctúa a partir de las acciones individuales que se producen en ella en cualquier momento. Desde una perspectiva social, resulta fundamental generar una conciencia colectiva que reivindique la ciudad como una creación compartida. Es por tanto necesario indagar sobre la urbe desde disciplinas del campo de las humanidades para poder abarcar todas sus facetas y devolver al ciudadano su sentido de pertenencia mediante la apropiación de sus aspectos sociales y estéticos de la urbe. Las materias relacionadas con las artes, por su capacidad a transformar lo sensorial en ideas visuales, son sin duda



Figura 2. Genet, R. (2013). *Procesos de aprendizaje, recorridos*. Serie muestra compuesta por dos fotografías digitales de Funes, F. una de Moreno, J.A. una de Muñiz, S. una de Jurado, A. una de Jiménez, M. una de Arejula, R. y una de Jiménez, C.

un espacio privilegiado para enseñar a los ciudadanos a convivir en sus ciudades, a apreciarlas y dejar de verlas como ajenas, asumidas e impersonales.

Hay que destacar que los programas escolares actuales carecen de contenidos específicos sobre la ciudad y muchos tienen una lectura unidireccional enfocada a la organización espacial del territorio. Ciencias como la geografía humana se limitan a enseñar datos cuantitativos abstractos, vinculados al desarrollo urbanístico. Por lo tanto, debemos indagar sobre cómo construir un contenido curricular más amplio sobre la ciudad, que incluya todas las disciplinas y todos los niveles educativos. Es por ello fundamental implicarse en la formación de los maestros y más específicamente la de los educadores sociales, que trabajan en constante vínculo con el contexto urbano, para que sean, a su vez, capaces de enseñar ciudad.

La ciudad en la formación del futuro docente

En el contexto académico de la Facultad de Ciencias de la Educación, la enseñanza de la ciudad es posible desde una perspectiva artística integrada en la didáctica de las artes. Esta materia es obligatoria en los planes de estudio tanto del Grado de Educación Primaria como del de Educación Infantil, y se encuentra también presente en el Grado de Educación Social. En este ámbito didáctico, se puede considerar la arquitectura, y de manera más amplia la ciudad, como un contenido propio de las disciplinas artísticas, al igual que la expresión gráfica o la escultura (Universidad de Granada, 2010).

En las artes visuales, la forma, el color, la composición, la textura, a través de su experiencia sensorial, permiten interpretar mejor las diferentes facetas de la arquitectura y conducen a una comprensión global de la ciudad y del territorio. Si contemplamos el espacio tridimensional de ciertas obras de arte como la escultura, la instalación hasta el Land Art, estas nos posibilitan un aprendizaje espacial mucho más envolvente que participar aún más de esta apreciación del contexto urbano. La

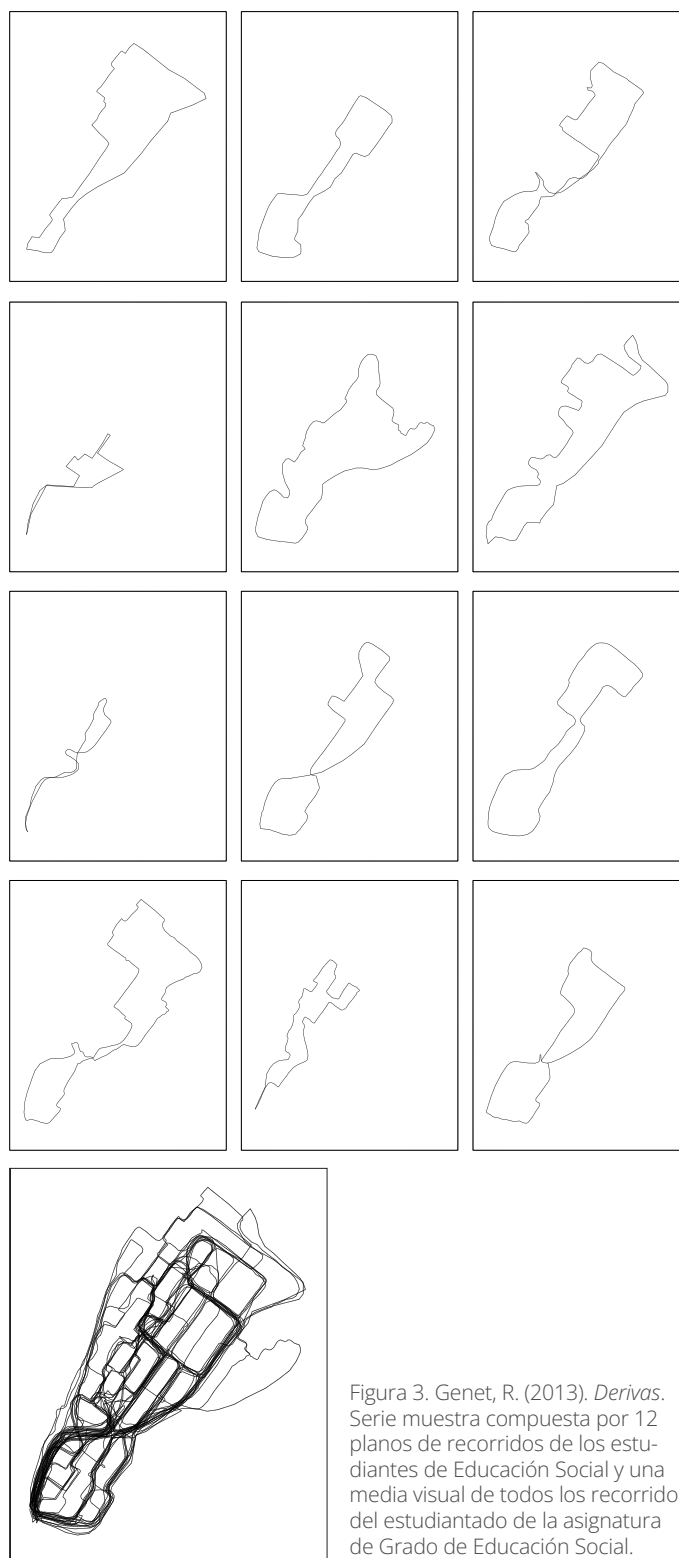


Figura 3. Genet, R. (2013). *Derivas*. Serie muestra compuesta por 12 planos de recorridos de los estudiantes de Educación Social y una media visual de todos los recorridos del estudiantado de la asignatura de Grado de Educación Social.

enseñanza de las artes al incorporar las técnicas de las disciplinas artísticas y su lenguaje visual es por tanto el espacio idóneo para comprender de manera sensible la arquitectura y su papel en la ciudad.

Desde este enfoque, durante las dos últimas décadas se han desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada experiencias educativas que incorporan la arquitectura, la ciudad y el territorio como parte integrante del currículo de educación artística y lo abordan desde una perspectiva visual y estética. Entre ellas, se pueden destacar proyectos relacionados con distintas temáticas: a) La exploración de la identidad individual en la ciudad, b) el vínculo entre espacio arquitectónico y espacio corporal o c) el papel de la infancia en la urbe. Estas experiencias docentes se organizaron en circuitos concéntricos: la ciudad, el barrio, la calle, la casa, para situar a todos en la urbe, con el fin de proporcionar una comprensión integral del concepto de habitar.

La estrategia docente empleada en dichos proyectos se fundamenta en dos perspectivas específicas: por un lado, se incluyen referentes artísticos sobre el espacio urbano que sirven para agudizar la mirada del estudiante, expandir su imaginario y propiciar la reflexión teórica y por otro lado, se adopta una enseñanza basada en la práctica artística como mecanismo de comprensión de la realidad a través de la creación. Dichos enfoques vienen avalados por numerosos pedagogos que afianzan dicha metodología combinada. Para Dewey (2008), las obras de artes desarrollan una percepción más profunda del mundo y actúan como impulsor de la enseñanza. Eisner (2002) añade que no solo agudiza la mirada sino que también permiten al estudiante analizar e interpretar mejor su entorno. Mesías (2019) y Abad (2008) por su parte, consideran las obras de artes como revelador de los valores de la enseñanza artística al ser elementos que favorecen conexiones y estrategias educativas

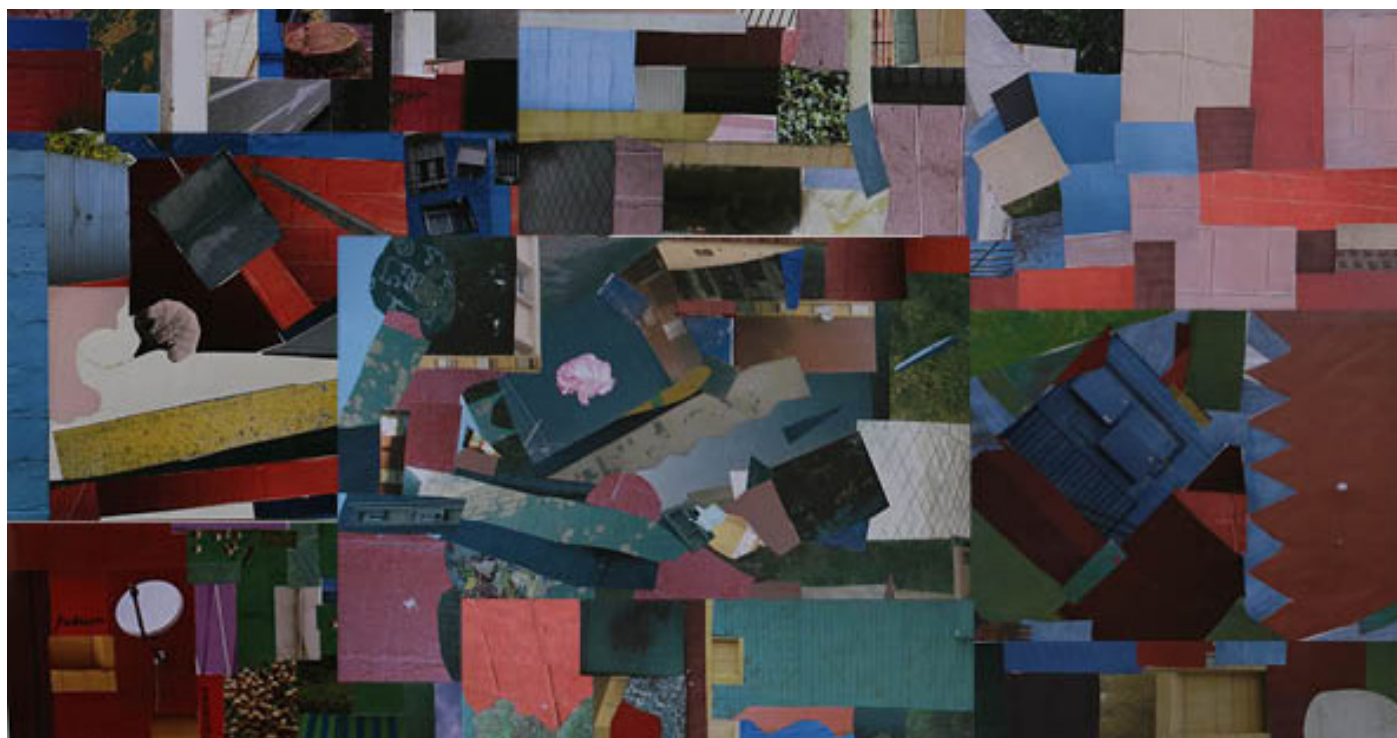


Figura 4. Genet, R. (2013). *Resumen cromático del barrio*. Collage compuesto por varios collages del estudiantado de Educación Social.

vinculados con la percepción sensorial de las texturas, el color y la luz de los espacios. Por otro lado, el acto creativo en sí propicia la construcción de estructuras mentales que concretan ideas sobre nuestro espacio vital mediante la experimentación y la concreción visual de la creación plástica (Sullivan, 2005).

Experimentar la ciudad desde las artes / Experimentar las artes desde la ciudad

Se presenta a continuación una propuesta educativa que sintetiza diversas contribuciones de las artes hacia la apreciación artística de la ciudad y recíprocamente las aportaciones de la ciudad a la apropiación del arte. Este proyecto representa una iniciativa de educación artística que se enfoca en la exploración de un entorno urbano de tamaño medio: el barrio. En el contexto de una asignatura optativa del tercer año del Grado de Educación Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se diseñó una estrategia pedagógica basada en las artes (Marín 2003) con el fin de familiarizar a los estudiantes con un barrio caracterizado por su condición obrera y modesta, y a la vez que se apropien diversas técnicas de expresión artística. El objetivo principal de esta propuesta reside en acercar al estudiantado a las características estéticas del barrio para aprehenderlo desde un prisma sensible que les facilita apropiarse el lugar y comprenderlo mejor.

La estrategia pedagógica se centró en dirigir progresivamente a los estudiantes desde la comprensión de la realidad tangible hacia una apreciación estética y poética, empleando referentes artísticos que facilitaron la reinterpretación del entorno estudiado. Este enfoque se estructuraba en diversas etapas destinadas a promover el entendimiento de las diversas dimensiones del barrio.

Al inicio del proyecto se propuso al alumnado deambular por el espacio urbano (Careri, 2013) y realizar fotografías de manera intuitiva. Esta fase de deriva fotográfica, avalada por los situacionistas (Debord, 1996), le permitió observar lo nunca observado, fijarse en detalles, en am-



Figura 5. Genet, R. (2013). *Comprobación cromática*. Serie muestra compuesta por 14 fotografías propias.

bientes, etc. Al contemplar lo cotidiano y crear imágenes fotográficas inéditas el alumnado se apropia la cámara y por tanto aprende a fotografiar de manera autónoma. De vuelta al aula transcribieron mediante un dibujo lineal sus andaduras en un plano del barrio y obtuvieron así otra mirada sobre el espacio observado. La improvisación del recorrido les llevo a un conocimiento espacial del barrio mediante la memoria del trayecto y su registro en plano afianzo dicha comprensión (Figuras 1, 2 y 3).

A continuación con la visualización de obras artísticas relacionadas con el color y la textura (como Rothko, Delaunay o Tapies y Barceló) se planteó un acercamiento grafico al barrio basado en estos conceptos que les permitió observarlo a partir de sus componentes plásticos. Inicialmente, emplearon un collage para componer a partir de los elementos del entorno y luego reflejaron en una muestra de colores (Octavious, 2013) y texturas las partes significativas del espacio urbano. Tanto el empleo de la pintura

como de la tinta china posibilita un acercamiento gestual a los elementos cromáticos y las texturas visuales del lugar y por otro lado, al construir el collage organizaron de otra manera los elementos urbanos del barrio creando una nueva arquitectura del lugar (Figuras 4, 5 y 6).

Después, se llevó a cabo una actividad de proyección performativa (Martínez Morales, 2022) que les permitió crear relatos metafóricos sobre el ambiente del lugar. Utilizamos un proyector para visualizar imágenes del barrio, con el fin de interactuar con su arquitectura y sus habitantes. Al significar la imagen de un edificio en una pizarra, este se transformaba en un lienzo donde plasmar ideas y reflexiones sobre la identidad del lugar. Al construir dichas narrativas audiovisuales el estudiante se vuelve partícipe del barrio, de su ambiente social y a la vez se transforma en artista performer que interactúa con la imagen a partir de sus facetas cromáticas y formales (Figura 7).

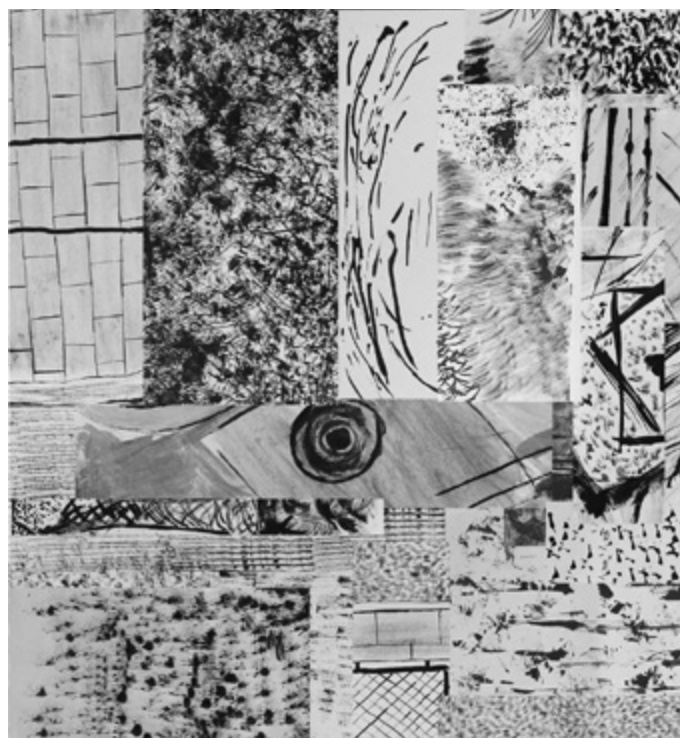


Figura 6. Genet, R. (2013). *Inventario de las texturas del barrio*. Par visual compuesto por fotografías y dibujos de los estudiantes de Educación Social.

Posteriormente, con la ayuda de la estrategia docente de la fotógrafa Anne Whiston Spirn (2014), los estudiantes se enfocaron en diseñar relatos visuales más profundos a partir de fotografías de detalles significantes del lugar o luces y sombras que transformaban la atmósfera. La construcción de fotoensayo les permitió por un lado aprender la composición visual y sus narrativas metafóricas y por otro lado, trasladar una imagen íntima y sensible del lugar, propia del estudiante (Figuras 8 y 9).

Después de estas exploraciones gráficas y visuales, se prosiguió hacia una reflexión planimétrica sobre los espacios públicos apoyándonos en el *Manual de mapeo colectivo* de Julia Risler y Pablo Ares (2013). En esta actividad, los estudiantes tenían que asociar acciones cotidianas del barrio con verbos y representar con colores los ambientes del lugar para ayudarles a definir su imagen social. Para concluir el proyecto, se les propuso extrapolar sobre el futuro del lugar imaginando como

sería dentro de 100 años. Mediante el *collage* y el dibujo en plano proyectaron su imaginario, lo que les permitió posicionarse respecto a la identidad y los valores éticos de una realidad urbana desde la expresión visual.

A través de este proyecto, los alumnos se apropiaron de los aspectos estéticos del barrio, pero también entendieron como se conforma su identidad y de allí tuvieron una visión más global de cuáles son los elementos estéticos que construyen la ciudad. A partir de una reflexión visual indagaron desde una deriva fotográfica hasta la práctica artística para posteriormente construir ideas mediante el dibujo planímetro. Todo ello les permitieron desarrollar propuestas creativas sobre el espacio urbano que incorporaron también un aprendizaje artístico basado en la forma, el color, la textura, la composición inherente a cualquier obra de arte.

En la educación artística, entrar en contacto con diferentes obras de arte suscita la inspiración del estudian-



Figura 7. Genet, R. (2013). *Deriva urbana*. Fotoensayo compuesto por un fotomontaje y una serie secuencia de tres fotografías.

te, genera una reflexión visual y sustenta sus propias creaciones. Surgen así estrategias educativas que incorporan los aspectos plásticos de la ciudad y orientan al alumnado hacia una reflexión sensible sobre los lugares que trasciende el simple acto de comprender el funcionamiento de una urbe. Estas acciones educativas, centradas en el entorno que nos rodea, ayudan al estudiantado de magisterio a desarrollar desde la creación artística una apreciación estética del lugar, que luego podrán transmitir de manera más efectiva a sus propios alumnos.

Conclusiones

Ricard Huerta en su libro *La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación* (2015) contempla la educación artística como el lugar idóneo de creación de conciencia crítica y formación de una ciudadanía comprometida con su entorno. El propósito de esta discipli-

na es sin duda desarrollar la libertad expresiva del ser humano para que este sea capaces de crear y transformar el mundo en base a una reflexión sensible.

Desde esta perspectiva, el arte y la educación son áreas con objetivos complementarios que se concretan y formalizan en la educación artística. Este campo de conocimiento es el lugar propicio para aprender de nuestro entorno urbano desde la estética y el espíritu crítico. La ciudad no puede ser entendida sólo desde una información técnica o socioeconómica, es necesario sentir, observar, apreciar otros tipos de datos que tienen que ver con lo sensible, con la interacción perceptiva de cada uno con lo urbano.

Los acercamientos gráfico-visuales permiten explorar la ciudad desde una mirada intuitiva que genera conocimiento estético que se arraiga en el alumnado. En sus creaciones se refleja lo que la ciudad le comunica. Del mismo modo, la riqueza de la ciudad en sus

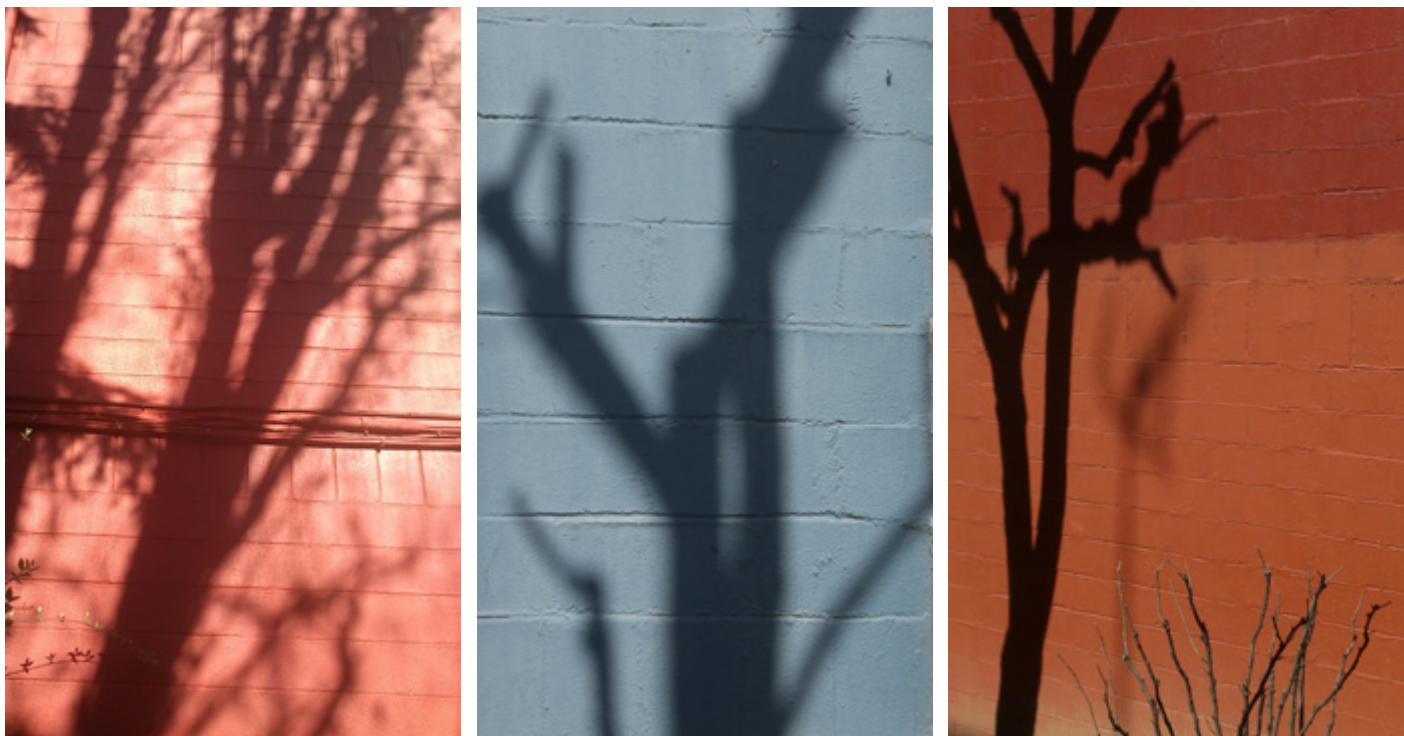


Figura 8. Genet, R. (2013). *Luz IV*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Alvarez, P. y dos de Haek, Y.



Figura 9. Genet, R. (2013). *Casería de Montijo, bordes*. Fotoensayo compuesto por 6 fotografías..

aspectos formales y cromáticos incorpora una fuente de inspiración inagotable como elementos básicos de creación.

Read (1943) argumenta que las artes tienen la función de profundizar nuestro conocimiento personal del mundo que nos rodea creando un equilibrio emocional que amplifica nuestra conciencia ética y por tanto genera sentimiento de pertenencia a una sociedad. Mirzoeff (2015) añade que las imágenes y obras de artes constituyen herramientas fundamentales para estructuran nuestro pensamiento frente a las estructuras sociales y culturales que habitamos. Por otro lado, numerosos son los autores como Duncum (2002), Irwin (2004) o Sullivan (2005) que reivindican la práctica creativa como centro neurálgico de la enseñanza que permite desarrollar, explorar y experimentar ideas nuevas sobre nuestro entorno.

En el ámbito de la formación docente, hemos adoptado una perspectiva que involucra la ciudad y sus procesos de conocimiento, con el objetivo de que los futuros educadores sean más hábiles al transmitir el contenido estético y promover una conciencia urbana que contribuya a transformar la ciudad en un entorno más habitable para todos.

Referencias

- Abad, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9161/>
- Careri, F. (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Editorial Gustavo Gili.
- Debord, G. (1957). *The Naked City*. <https://ladigitaldelreina.museoreinasofia.es/idurl/5/95031>
- Dewey, J. (2008). *Arte como experiencia*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Duncum, P. (2002). *Visual Culture in the Art Class*. National Art Education Association.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Huerta, R. (2015). *La Ciudad y sus docences: Miradas desde el arte y la educación*. UOC.
- Irwin, R. (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Pearson Educación.
- Martínez Morales, M. (2022). Cine performativo: Una película como posible escritura expandida. *AusArt* 10 (1), pp. 265-277. <https://doi.org/10.1387/ausart.23560>
- Mesías Lema, J.M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Mirzoeff, N. (2015). *Cómo ver el mundo*. Paidós.
- Octavious, P. (2013). *The pantone projet*. <https://www.fubiz.net/2013/06/07/the-pantone-project/>
- Read, H. (1943). *Educación por el arte*. Paidós.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón. <https://iconoclasistas.net/4322-2/>
- Spirn, A.W. (2014). *The eye is a door*. Wolf Tree Press.
- Sullivan, G. (2005). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Sage Publications.
- Universidad de Granada. (2010). *Título Grado en Maestro de Educación Primaria*. Universidad de Granada. <https://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/43maestroeducacionprimariaverificado/>

Cómo citar

Genet-Verney, R. (2026). Enseñar la ciudad desde las artes. Enseñar las artes desde la ciudad. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 192–203). Editorial Universidad de Granada.

B4

Editar la arquitectura en la era de las redes sociales **01** *David Arredondo Garrido*

Arquitecturas de los cuerpos en movimiento.
Tentativas de aproximación desde la investigación artística **02** *María García Ruiz*

Las imágenes de los lugares:
sobre el significado de los lugares y la elaboración de imágenes **03** *Jorge Yeregui Tejedor*

Experiencias artísticas colaborativas en el territorio.
La creación artística en el espacio público
entre políticas de ordenación y postura de creador **04** *Alexandre Cubizolles*

| CREAM TERRITORIOS

01

Editar la arquitectura en la era de las redes sociales

 David Arredondo Garrido

Universidad de Granada

Experimentar la ciudad

B3

(Página siguiente) Figura 1. Campillo, D. (2017). *Taller en la ETSAG "Cómo exponer la edición"*. Granada. Fotografía independiente como título visual.



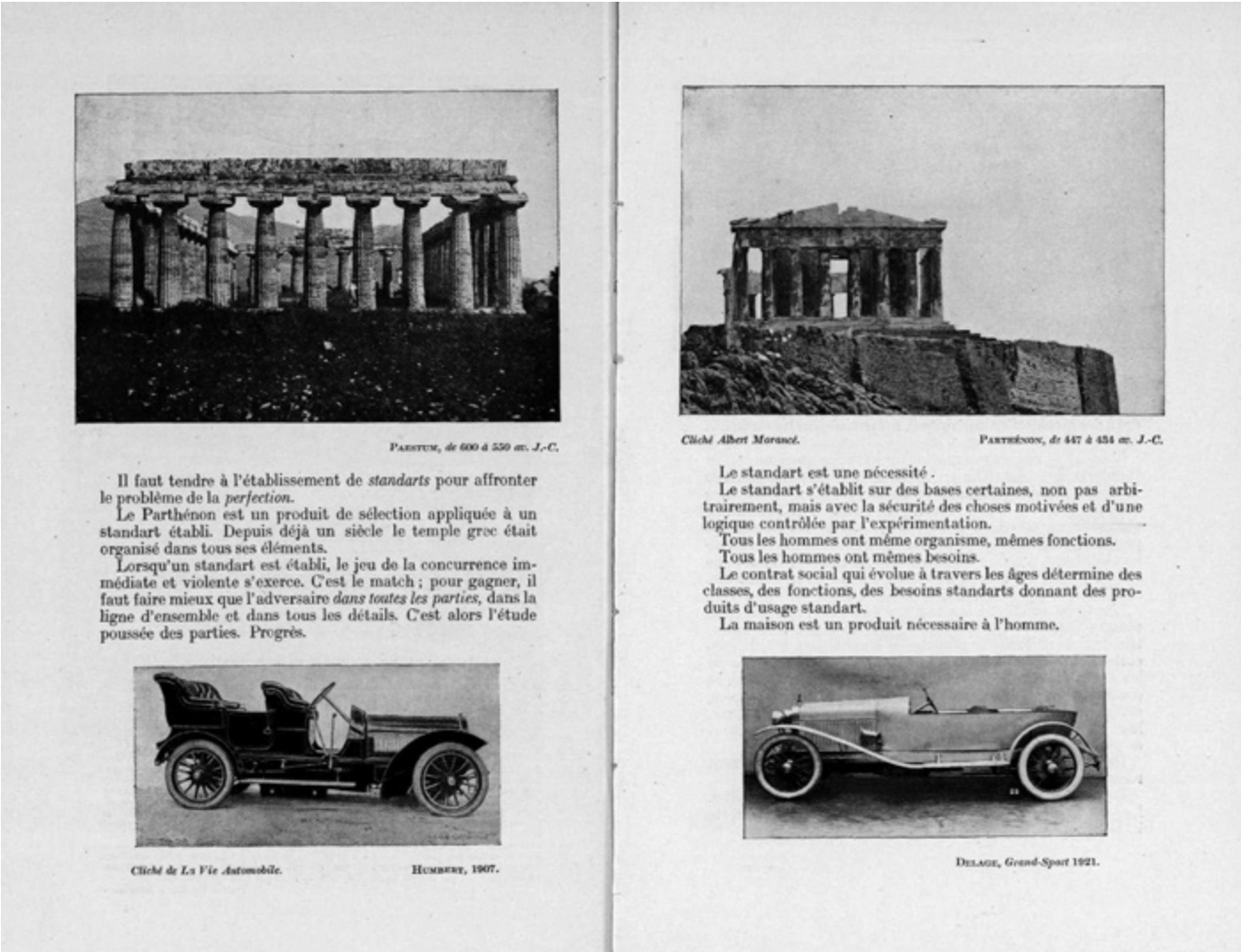


Figura 2. Le Corbusier y Saugnier. (1921). *Des yeux qui ne voient pas... III Les Auto*. Cita visual.

Introducción

La edición, el hecho de editar, es un concepto complejo. Si nos centramos en el campo de las publicaciones (ya sea en papel o digital) y dejamos de lado el resto de los medios audiovisuales, reconocemos varias labores integradas dentro de la labor del editor. En inglés, sin embargo, éstas se individualizan mucho más; así, se habla de *publisher*, si nos referimos a lo relacionado con la gestión de las publicaciones; de *editor*, si es una labor de control y corrección de los textos y materiales; incluso podríamos hablar de *curator*, si nos referimos a la selección o al comisariado de los contenidos.

Sin tener muy claro, por tanto, cuál es exactamente la labor editorial, desde la plataforma SOBRE_Lab (www.sobrelab.info) y desde la revista *SOBRE, Prácticas editoriales en Arte y Arquitectura* (<https://revistaseug.ugr.es/index.php/sobre>), se trabaja desde 2014 cuestionando y profundizando sobre el papel del editor. Entendemos que la edición de contenidos, concretamente los relacionados con el Arte y la Arquitectura, engloba un conjunto de decisiones, actitudes y acciones, tanto intelectuales como materiales, que van desde el reconocimiento del interés de una obra/proyecto, hasta el diseño del objeto final que permite que alguien reciba información sobre ella. Es decir, la selección de qué contenidos, temáticas, proyectos interesa mostrar; cuáles son las relaciones y los enfoques que se quieren establecer entre los autores, las obras, los medios, los temas; qué tipo de materiales se usan para contarlos: gráficos, literarios, documentales...; cómo se materializa el discurso que hila los contenidos, tanto a nivel de diseño, como de relato, así como su relación con los materiales físicos o digitales finales. Todo ello, adaptándolo al público a quien se dirige el “objeto editorial” que se produce finalmente.

Podría entenderse como una intermediación, un filtro mediado conscientemente que enfoca una realidad —que procede del mundo del Arte y/o de la Arquitectura— según un criterio —el del/os editor/es— por medio

de un producto final —el “objeto editorial”. Es, por tanto, plantear preguntas, enlazar temas, proponer posibilidades... Una actividad, nada sencilla, con margen para la creatividad, y sobre la que hay mucho por investigar.

“Esto matará aquello”

Son muchos los estudiosos que han reflexionado sobre la importancia de cómo comunicar el arte y la arquitectura, así como de sus procesos de edición. Víctor Hugo (1880) en su novela de 1832 *Notre-Dame de Paris*, relataba una conversación entre personajes que, admirando la Catedral de Notre-Dame y hablando sobre libros, afirmaban “*Ceci, tuera cela*”. En castellano: “Esto —el libro— matará aquello —el edificio”. El poder de la palabra escrita, junto a su liviandad, su facilidad de comunicarse y de transmitirse harían que la arquitectura pasará a un segundo plano como transmisora de la cultura. Y es que, a lo largo de la Historia, se han reconocido este tipo de construcciones como cultura solidificada, con sus tímpanos y arquivoltas llenos de decoración parlante, capaces de contarnos un relato. Los elementos escultóricos, pictóricos, y el propio edificio, recogen y registran para siempre la cultura de un país. Los personajes de Hugo, sin embargo, afirmaban que con la imprenta, por medio de los libros y del resto de publicaciones, la arquitectura sería sustituida como medio de transmisión cultural.

Cien años más tarde, en 1936, Walter Benjamin (2003) publicó *La obra de arte en la época de la reproducibilidad técnica*, en donde reflexionaba sobre el sentido del arte en un momento en el que el cine, la fotografía y el resto de las publicaciones eran capaces de transmitir repeticiones infinitas de objetos únicos. Esta pérdida del aura, esto es, del valor del carácter único de la obra de arte, podría entenderse unida a la pérdida del valor de la experiencia física de una relación corporal individual con la obra. Esto se pudo desarrollar gracias a un nuevo sistema, el de la reproducción y distribución de las publicaciones, que cambió para siempre cómo percibimos las obras y, por tanto, el sentido último de las mismas.



Figura 3. Le Corbusier y Jeanneret, P. (1927). *Las Maisons en la Weissenhof-Siedlung, Stuttgart*. Mercedes-Benz Archiv. Cita visual.

De hecho, si pensáramos en cualquier obra fundamental de la Historia del Arte, en la mayoría de los casos, las únicas experiencias que habremos tenido con ellas habrán sido a través de réplicas, en formatos diversos.

Artistas y arquitectos entendieron pronto el valor y la importancia de la reproducción de su obra, de cómo se producía su transmisión, de cuáles eran los mecanismos, las decisiones, los medios en los que se comunicaría su trabajo. En algunos casos, estando tan implicados o más en ello que en su propio trabajo disciplinar. La historiadora de la arquitectura Beatriz Colomina (2010) cuenta en *Privacidad y publicidad, La arquitectura moderna como medio de comunicación de masas* cómo los arquitectos del Movimiento Moderno fueron perfectamente conscientes de la repercusión de los medios de comunicación, y se implicaron en actuar sobre ellos para controlar la difusión de su obra arquitectónica.

Así, por ejemplo, relata que cuando Le Corbusier comenzó a trabajar como arquitecto en Suiza firmaba con su nombre de pila, Charles-Edouard Jeanneret. Sin embargo, al inicio de los años 20, en el contexto parisino de la revista *L'esprit nouveau*, empezó a tomar el pseudónimo de Le Corbusier. Siendo éste el nombre con el que se manifestaba en la publicación y con el que se dio a conocer. El autor-arquitecto se convertía en comunicador, alguien que transmitía su propia obra, así como sus teorías e ideas sobre arquitectura. Como es bien sabido, el personaje literario absorbió al autor-arquitecto, que pasó a conocerse ya para siempre, y en todas sus facetas, como Le Corbusier.

Además de inventar su personaje, el control de la relación entre ideas e imágenes es clave para entender la obra publicada de Le Corbusier. Podemos registrarla desde sus primeras publicaciones, en donde planteaba algo que podríamos considerar como foto-ensayos o ensayos-editoriales (Álvarez, 2021). Diseños que emparejaban imágenes y comparaban visualmente la belleza de la arquitectura clásica con la de los vehículos modernos (Le Corbusier y Saugnier, 1921) (Figura 2).

La selección de fotografías para mostrar sus propios proyectos también fue tremendamente cuidada, y así lo demuestra su intensa relación con los fotógrafos de su obra, especialmente con Lucien Hervé (Sbriglio, 2011). Le Corbusier revisaba estrictamente los negativos, elegía el momento y el enfoque concreto, para intentar controlar lo que transmitía la imagen seleccionada de su obra. Así lo vemos, por ejemplo, en la fotografía más conocida y publicada de sus casas en la *Weissenhof Siedlung* (1927): una chica joven, apoyada en un moderno y lujoso Mercedes-Benz 8/38 PS Roadster, con su vivienda doble de fondo (Figura 3). No era, por tanto, una comunicación aséptica y objetiva de su arquitectura. Sino que detrás de ello hubo un proceso intelectual de edición, que eligió cómo contar algo para conseguir un determinado efecto cuando el lector recibiera la publicación.

En el caso de Ludwig Mies van der Rohe cabe destacar, dentro de su período inicial, su labor de investigación y difusión de la arquitectura por medio de proyectos teóricos realizados para las revistas alemanas del momento, como *Frühlicht*, *Bauwelt*, o la revista *G* (*Material zur elementaren Gestaltung*). Tras realizar estos proyectos en los años 20-21 —entre ellos los rascacielos para la Friedrichstraße de Berlín— no construiría nada hasta los años 1925-26. Es decir, un parón de cinco años causado fundamentalmente por la crisis económica de la Alemania de la primera posguerra. Según Colomina (2017, p. 66), además de esto, debemos considerar que Mies sufrió una especie de estancamiento al no sentirse capaz, con los encargos que tuvo en esos años, de materializar arquitecturas con el nivel mostrado en los proyectos publicados anteriormente. Es decir, arquitecturas que no existían físicamente, que solo



Figura 4. Mies van der Rohe (1923). *Bürohaus*. Extracto del artículo publicado en *G Material zur elementaren Gestaltung*, 2, p. 3.



Figura 5. Arredondo, D. (2024). Portadas de los 10 números de la publicación Archigram (1961-1974). Colección de citas visuales.

se habían desarrollado para los medios, tuvieron un peso intelectual, una existencia, que condicionó y limitó al propio Mies (Figura 4).

Así mismo, la mayoría las principales teorías que han llegado hasta nuestra época se diseñaron específicamente para ser incluidas en documentos editados. Las ideas de Le Corbusier, Mies, Taut o Loos saltaban de lo editorial a lo físico continuamente, con enorme atención

por su parte a cómo quedaban reflejadas en revistas, libros, exposiciones, etc. que tendrían la capacidad de llegar a un gran público; el cual, probablemente, nunca visitaría sus obras. Estos casos concretos, que reflejan actividades de grandes maestros del Movimiento Moderno, ejemplifican la importancia del material editado y publicado, cuyo impacto social y cultural podríamos considerar que supera al del propio hecho construido.

Si avanzamos en el tiempo y llegamos a la década de los 60 del siglo XX, podemos reconocer una explosión editorial en lo que respecta a las revistas autoeditadas de arquitectura. Mientras los grandes estudios de arquitectura se afanaban en aparecer en revistas y programas de televisión, un movimiento fundamentalmente europeo utilizó los medios de edición ágiles y baratos —fotocopiadoras, máquinas de Risografía, etc.— ya al alcance de alumnos y estudiantes de las universidades, para producir fanzines y revistas de pequeña tirada. Tendencia de la cual se contagiaron las grandes publicaciones de la época como *Domus*, *Casabella* o *Architectural Review* que, manteniendo sus líneas editoriales, comenzaron a introducir innovaciones en temáticas, enfoques y diseños.

En estos fanzines de arquitectura comenzó una riquísima experimentación con soluciones arquitectónicas utópicas. La actividad de Archigram, Archizoom, SuperStudio, Hans Hollein, CoopHimelb(l)au, etc., sólo puede entenderse desde el mundo editorial (Figura 5). Sus arquitecturas iniciales eran elementos sin intención de convertirse en objetos reales, sino que tenían vida dentro de las publicaciones. Hecho que no limitó su impacto, más bien al contrario. Su difusión permitió que se

convirtieran en referentes para el salto disciplinar que se produjo en estos años. Un avance liberador de muchos de los dogmas y ataduras impuestas las décadas anteriores por el Movimiento Moderno.

Exentos del aura reclamado por Benjamin, muchas han sido las arquitecturas que se han pensado reproducidas, que han sido diseñadas para ser editadas, más allá de su “mera” realidad como objeto físico único.

“Todo nos es conocido”

Situados de nuevo en la actualidad, si pretendemos conseguir información sobre una obra de arte o de arquitectura que haya tenido impacto, sabemos que una simple búsqueda en Google nos devolverá miles de enlaces, entre los que encontraremos imágenes, planos o detalles. Vivimos sumidos en una vorágine de datos, imágenes e información que nos desborda (Figura 6).

Nos sorprende leer que hace cien años Le Corbusier (1925) ya afirmara en *Las artes decorativas de hoy* que “todo nos es conocido”, en referencia a la cantidad de información que había disponible en esa época en forma de libros, revistas, documentos, etc. En la tercera década del siglo XXI esa afirmación se queda muy corta. El volumen de datos, imágenes, contenidos, etc.; al que



Figura 6. Spaulding, Clint (2019). *The Vessel*, Nueva York. Heatherwick Studio. Cita visual.



Figura 7. Arredondo D. (2017). Imagen de las sesiones de los "II Encuentros SOBRE, Laboratorios Editoriales". Granada.

tenemos acceso hoy sobre cualquier tema es prácticamente infinita y por lo tanto inabarcable. Estamos inmersos en una sociedad en donde la información fluye a tal velocidad, por canales diversos hasta llegar a dispositivos siempre accesibles, que parece necesario, más que nunca, la labor de la edición: cribar la información existente para poder acceder a lo que realmente interesa. Realizar un proceso de tamizado crítico, que aporte una visión propia, se convierte en una necesidad contemporánea para no quedar abrumado ante el exceso de datos.

El principal causante de este cambio de paradigma es lo que Mario Carpo (2012) llamó *Digital Turn*. La creación de la *World Wide Web* (www) a comienzos de los años 90, y el crecimiento de las redes sociales en las dos últimas décadas, modificaron para siempre el ecosistema de medios en los que nos movemos. Un cambio digital que ha transformado todos los ámbitos de la cultura, afectando a los de la arquitectura y el arte. Entre otras muchas cosas, cientos de miles de fotografías se suben a las redes cada día, muchas de las cuales son materiales relacionados con nuestras disciplinas, pudiendo algunas de ellas ser relevantes.

De manera que —más allá del formato del libro— si las revistas, el cine y la publicidad marcaron una manera de comportarse de los arquitectos a partir de la década de los 20 y 30; y los fanzines dieron posibilidades nuevas a los jóvenes arquitectos soñadores de los 60 y 70; a comienzos del siglo XXI nos preguntamos: ¿los medios digitales en general, y las redes sociales en particular, están influyendo en los procesos creativos contemporáneos?, ¿es posible descifrar una arquitectura surgida en la era de las redes sociales?, ¿hay un arte "instagrameable"?

Este "cambio digital" ha afectado a la arquitectura de múltiples maneras, tanto en el desarrollo de la actividad profesional, como en el trato con los clientes y organismos implicados, así como en los modos y medios de difusión de la arquitectura contemporánea, en

lo que nos centraremos. El clásico sistema de difusión cultural (editoriales, revistas, museos, centros culturales...) se encuentra comprometido por parte de unos medios ágiles, capaces de romper la tradicional frontera entre emisor y receptor, permitiendo una participación e interacción que modifica las bases mismas del sistema de comunicación cultural.

Si nos limitamos a España, revistas como *El Croquis*, *Quaderns*, *Arquitectura*, *Arquitectura Viva*, *Pasajes* o *Tectónica*, entre otras muchas, han formado el bagaje intelectual de la mayoría de los estudiantes y jóvenes arquitectos de las últimas décadas. Así, pese a la importancia que han tenido las publicaciones periódicas en la difusión de la arquitectura, actualmente las novedades arquitectónicas se producen en un contexto que se nutre de publicaciones digitales capaces de actualizarse continuamente, con proyectos excelentemente representados, en su mayoría de acceso gratuito, consultadas a diario por arquitectos y estudiantes. Sin embargo, no podemos olvidar que se trata generalmente de flashes de información sobre arquitectura, un consumo compulsivo de imágenes que apenas permite profundizar en los proyectos ni en los procesos existentes tras estos.

De la edición alternativa a la “remediación”

En este contexto, tan interesante como complejo, parece relevante destacar varias líneas que, dentro del ecosistema de medios arquitectónicos contemporáneos, plantean soluciones novedosas: manifestaciones editoriales que buscan otras maneras de seleccionar y transmitir información relacionada con el mundo de la arquitectura. Por un lado, podemos hablar de publicaciones —libros y revistas, en formato digital o en papel— que se han centrado de manera clara y consciente en el pensamiento y la crítica. Destacamos, entre otras, editoriales nacionales como Editorial Tenov, Ediciones Asimétricas, Puente Editores, Dpr Barcelona o Editorial Lampreave, y revistas como *Circo*, *Fisuras*, *Bartlebooth*, *Engawa*, *Márgenes*

Arquitectura o *HipoTesis*¹. La libertad creativa que les confieren su independencia editorial y sus sistemas de gestión autónomos, los convierten en foros de crítica y debate. Alejadas de la presión de la actualidad, las líneas temáticas se tratan aquí con detenimiento, al contrario que en otros medios, donde la reflexión queda sepultada tras la potencia de las imágenes (Figura 7).

Este tipo de propuestas materializan la idea de que las clásicas fronteras inexpugnables entre los que escriben, los que publican y los que leen se están disolviendo poco a poco, fundamentalmente gracias a cambios en los modos de producción editorial que nacen de la cooperación. En algunos casos —como el de la revista *HipoTesis*— los contenidos se diseñan por medio de proyectos que parten del ensamblaje, de estructuras no lineales de lectura o de la selección de temáticas por consultas online.

Por otro lado, también podríamos señalar usos y modos de acción en los medios digitales —especialmen-

¹ Estas editoriales y revistas fueron convocadas a los *II Encuentros SOBRE (Laboratorios Editoriales)*, celebrados en la ETSA de Granada en marzo de 2017, donde se analizaron y debatieron temas relacionados con la edición alternativa en arquitectura, quedando recogido en una serie de fichas de investigación (ver Equipo SOBRELab, 2018).



Figura 8. Arredondo D. (2022). Imagen de las sesiones del seminario “Dinámicas Contemporáneas de Comunicación en Arquitectura”. Madrid.



Figura 9. Arredondo, D. (2024). *Victor Enrich*. Fotoensayo compuesto por tres citas visuales (de izquierda a derecha: Enrich, 2010, 2011, 2013).

te en las redes sociales— que destacan por su singularidad. Así, los perfiles personales o profesionales de algunos estudios de arquitectura muestran de manera coherente y atractiva tanto su obra como los procesos previos: se comparten bocetos, fotos de viajes, detalles que sirven como influencias, imágenes de encuentros con compañeros, participación en debates, opiniones, vídeos de conferencias, talleres, etc.

Así mismo, podemos encontrar otros perfiles de profesionales dedicados a la divulgación, al comisariado, o la crítica arquitectónica, que se convierten en auténticos proyectos editoriales. Sus “muros” en las redes sociales se configuran como una selección cuidada e intencionada de contenidos, ofreciendo a sus seguidores un flujo continuo de material de interés.

En definitiva, profesionales que enfocan su identidad digital hacia la selección de un conjunto de materiales controlados que conectan con un público, en su mayoría lejano y difuso, pero con el que en definitiva mantienen una relación digital. En el contexto arquitectónico español podríamos destacar los perfiles de estudios como MADC Arquitectos, Kune Office, GRX Arquitectos, Salto Proyectos, Space Popular o Hyperstudio; y de comunicadores/editores como Leonor Martín, David García-Asenjo, Luis Lope de Toledo, Ricardo Devesa,

Santiago de Molina, María Fernández, Veredes, Hidden Architecture o Stepienybarno, entre otros² (Figura 8).

La comentada hiperactividad en los medios digitales produce finalmente una sobreexposición de la arquitectura contemporánea que puede llegar a ser preocupante. Se podría hablar de la búsqueda de una “seducción instantánea” en los proyectos (Schaerer, 2017, p. 51), debido a la preeminencia visual y la velocidad del consumo de imágenes en las redes. Así como de la banalización de una arquitectura estereotipada (Liñán, 2014), pensada formalmente de manera específica para su encaje los medios digitales y mostrada por medio de fotografías con filtros o de *rénders* hiperrealistas. Entendemos que esto está generando escenarios de conocimiento amorfos y nos hace dudar de si las arquitecturas de hoy se hacen pensando en el espacio físico o en cómo será su percepción por la audiencia digital.

Como reacción a ello, aparecen otro conjunto de iniciativas que consideramos destacables por establecer

2 Estos equipos de arquitectos y editores fueron convocadas al *Seminario Dinámicas Contemporáneas de Comunicación en Arquitectura*, celebrado en la ETSA de Madrid en septiembre de 2022, donde se analizaron y debatieron temas relacionados con la comunicación digital de la arquitectura, quedando recogido en una serie de fichas de investigación (Equipo SOBRELab, 2023) y registrado en vídeo (ver <https://www.youtube.com/watch?v=sGCNR-8Mu-Q&list=PLrSxln0A-HQpRLFG3AzK3eU3iCKN5L6Qha>)

posiciones críticas pero integradas en el sistema de difusión contemporáneo. Así, surgen las llamadas “ficciones reales” (Lus Arana, 2017), proyectos críticos que presentan situaciones inesperadas, incómodas, atemporales, que nos hacen reflexionar sobre la validez de la imagen o sobre la sensación de vivir en una especie de utopía visual. Autores como Davide Trabucco, Filip Dujardin, Victor Enrich (Figura 9), Philipp Schaerer, Anton Repponen, Beniamino Servino o Animal Domestici desarrollan un trabajo de crítica visual muy interesante en las redes, y algunos de ellos han llevado estas construcciones irreales a su formato físico.

En esta línea se desarrollan también actividades de comisariado digital: los *Online Curated Archives*. Cuentas en redes sociales que publican contenidos en formato de “narrativas visuales” propias (Ferrando, 2018, p. 68), que materializan líneas de pensamiento que se oponen a las tendencias dominantes. Seleccionan un tipo

de imágenes poco ortodoxas y sacan a la luz trayectorias arriesgadas, yendo en contra del funcionamiento natural de unas redes sociales —de las cuales forman parte— intentando romper la dictadura de la novedad en la cultura arquitectónica. Podemos destacar aquí, por ejemplo, los perfiles de Point Supreme, Bureau Spectacular, False Mirror Office, Luca Galofaro, Andrew Kovacs o Adam Nathaniel Furman (Figura 10).

Estos y otros enfoques similares, críticos con el funcionamiento actual de los medios de difusión contemporáneos, buscan una conexión entre los criterios de la edición y el comisariado clásicos, con las dinámicas de los medios digitales actuales. En definitiva, se plantea aquí una “remediación” (Bolter y Grusin, 1999); esto es, una reinterpretación de la interacción que se establece entre los diferentes medios para la supervivencia de estos: compitiendo, adaptándose, evolucionando y, a veces, desapareciendo.

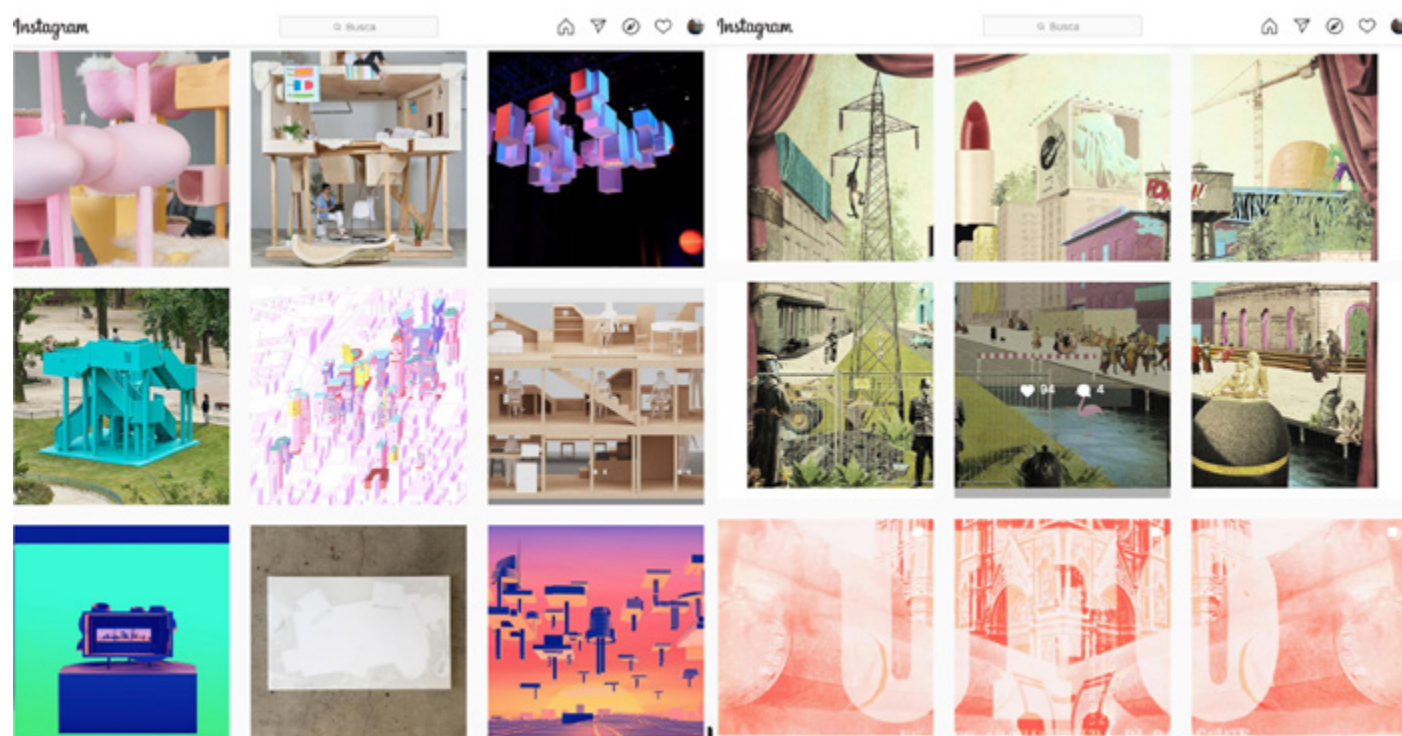


Figura 10. Arredondo, D. (2024). *Narrativas visuales*. Fotoensayo compuesto por los perfiles de *Bureau Spectacular* y *False Mirror Office* en Instagram.

Referencias

- Álvarez, P. V. (2021). El ensayo editorial en arquitectura: efectos de enmarcado, montaje imaginativo y crítica editorial. *SOBRE*, 7, pp. 206-222. <https://doi.org/10.30827/sobre.v7i.18140>
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Editorial Itaca.
- Bolter, J. D. y Grusin, R. A. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. MIT Press.
- Carpó, M. (2012) *The Digital Turn in Architecture 1992-2012*. Wiley.
- Colomina, B. (2010). *Privacidad y publicidad: la arquitectura como mass media*. CENDEAC.
- Colomina, B. (2017). 'Little Magazines': Las pequeñas revistas independientes como utopía portátil. En M. Segade y J. Colomer (eds.). *¡Únete! / Join Us!* (pp. 62-73). La Fábrica.
- Enrich, V. (2010). Medussa. Fotomontaje digital. En City Portraits. *Víctor Enrich*. <https://bit.ly/48h1loE>
- Enrich, V. (2011). Deportation. Serie "City Portraits". Fotomontaje digital. En City Portraits. *Víctor Enrich*. <https://bit.ly/48h1loE>
- Enrich, V. (2013). NHDK-59. Fotomontaje digital. En NHKD. *Víctor Enrich*. <https://bit.ly/40dAKMq>
- Equipo SOBRE Lab (2018). Laboratorios Editoriales. II Encuentros SOBRE. 22 marzo 2017. ETSAG. *SOBRE*, 4, pp. 158-203. <https://doi.org/10.30827/7373>
- Equipo SOBRE Lab (2023). Seminario Dinámicas Contemporáneas de Comunicación en Arquitectura: Septiembre, 2022, ETSA Madrid. *SOBRE*, 9 (1), pp.108-184. <https://doi.org/10.30827/sobre.v9i1.28605>
- Ferrando, D. T. (2018). Spreading the Word: Victor Hugo's Tumblr Account. *The Architectural Review*, 1457, pp. 64-69.
- Hugo, V. (1880). Ceci tuera cela. En *Oeuvres complètes de Victor Hugo. Roman 3. Notre Dame de Paris* (pp. 271-292). J. Hetzel et A. Quantin.
- Le Corbusier y Sagnier (1921). Des yeux qui ne voient pas... III Les Auto. *L'Esprit Nouveau*, 10, pp. 1139-1149.
- Liñán, L. J. (2014). *Prêt à former. Uso, repetición y mutación de recursos formales mediáticos en la arquitectura contemporánea* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Politécnica de Madrid.
- Lus Arana, L. M. (2017). Real Fictions. Collage, fotomanipulación e imagen arquitectónica en la era digital. *ZARCH*, 9, pp. 106-121. https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.201792270
- Sbriglio, J. (ed.) (2011). *Le Corbusier & Lucien Herve: The Architect & the Photographer – a Dialogue*. Thames & Hudson.
- Schaerer, P. (2017). Built Images: On the Visual Aestheticization of Today's Architecture. *ZARCH*, 9, pp. 48-59. https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.201792267

Cómo citar

- Arredondo-Garrido, D. (2026). Editar la arquitectura en la era de las redes sociales. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 206–219). Editorial Universidad de Granada.

02

Arquitecturas de los cuerpos en movimiento. Tentativas de aproximación desde la investigación artística

 María García Ruiz

EINA Centro Universitario de Diseño y Arte, Universidad Autónoma de Barcelona

Experimentar la ciudad

B3

(Página siguiente) Figura 1. García, M. (2022). *Entre imágenes, lo que nos mueve*. Captura del vídeo que recoge la presentación performativa en el contexto de *Terrassa Comissariat*, como título visual.

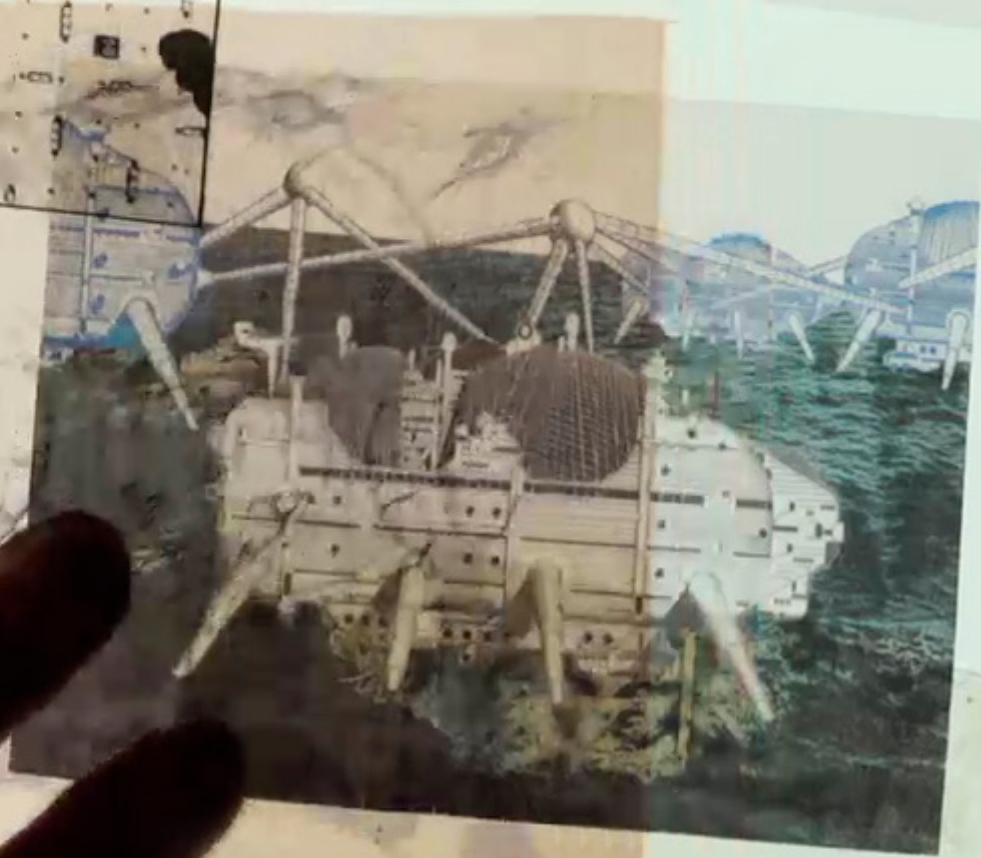
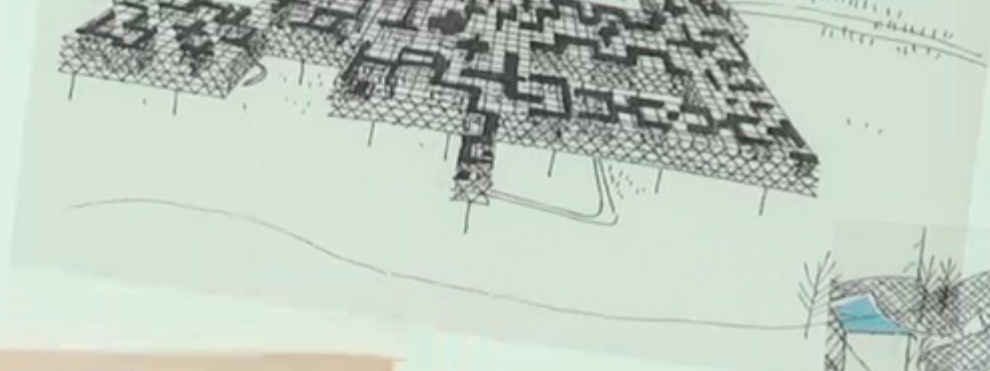
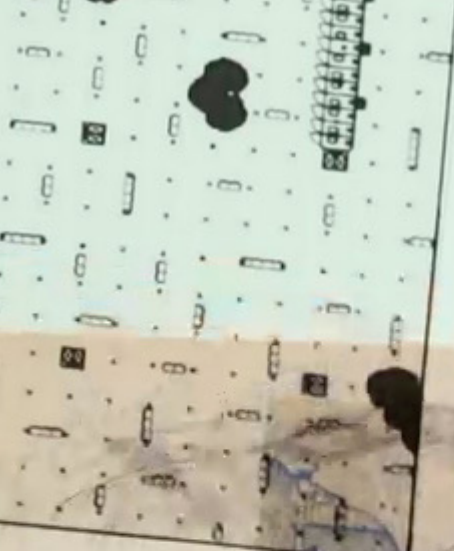




Figura 2. García, M. (2022). *Entre imágenes, lo que nos mueve*. Captura del vídeo que recoge la presentación performativa en el contexto de Terrassa Comissariat.

Entender el territorio o el espacio de manera dinámica, como algo cambiante en relación a la materia viva que lo habita, ha sido un reto para la arquitectura, al menos desde la puesta en crisis de la modernidad. Quizás la expresión más exuberante de este cambio de paradigma sea el fenómeno denominado como “arquitectura radical”, que se dio en muchas partes del mundo, pero especialmente en Europa, en los años sesenta y setenta del pasado siglo. Ciudades caminantes, estructuras infinitas, espacios que se enchufan, que se cuelgan, que se hacen y deshacen a voluntad. La denominada arquitectura radical recurría a la ciencia ficción para proyectar las posibilidades del espacio del futuro, pero además, como nos remarca Larry Busbea (2007, p. 6), para representar de manera inconsciente unas redes invisibles y una espacialidad virtual en ciernes por aquel entonces y que hoy son parte fundamental de nuestro hábitat cotidiano.

Pero en ese acercamiento de la arquitectura al dinamismo hay un punto ciego que a menudo pasa desapercibido. ¿Qué estaba ocurriendo esos mismos años con las comunidades que basaban su forma de vida en el movimiento? Esas poblaciones, en su mayoría poblaciones gitanas, ya fueran nómadas o itinerantes, se ven sujetas a procesos de sedentarización que adoptan formas muy diversas: desde zonas de acampada acondicionada que acaban convirtiéndose en auténticos campos de concentración hasta elaborados proyectos de ciudades autónomas con tintes utópicos que acaban destruidos o convertidos en guetos.

La imaginación técnica volaba, dibujaba toda una serie de espacios móviles, portátiles, etéreos, que obedecían a las incipientes modulaciones del capitalismo posindustrial. Al mismo tiempo los desplazamientos que no estaban ligados de manera directa a los intercambios de capital quedaron relegados, anacrónicos, sin función ni forma en la sociedad contemporánea. Al examinar estos dos fenómenos en paralelo, podemos pensar que no se trata de acontecimientos aislados, sino que son los síntomas opuestos de un proceso de territorialización (y

por tanto de desterritorialización) que se implementa en ese momento y que sigue operando hoy más que nunca. El espacio contemporáneo se nos presenta entonces de manera ambivalente: es un espacio fluido, hiperconectado y, a la vez, totalmente controlado y burocratizado.

Sarcófagos cristalinos

Comencemos con una imagen del grupo italiano Superstudio: *Fifth City. City of hemispheres* [Quinta ciudad. La ciudad de los hemisferios], publicada en 1971 acompañando un breve relato y junto a otras once fábulas similares dentro de *Twelve Cautionary Tales* [Doce cuentos cautelares] en la revista *Architectural Design*.

En esa ciudad de los hemisferios, tal y como Superstudio relata, bajo esa “hoja deslumbrante de cristal” que se encuentra en medio de bosques y colinas verdes, hay unos sarcófagos cristalinos, y dentro de cada sarcófago un individuo inmóvil, respirando artificialmente y alimentado por vía intravenosa, conectado a un sistema depurativo de la sangre, de tal manera que no envejece nunca. Los órganos sensitivos están externalizados en los hemisferios voladores que están dotados de vista, oído, olfato y tacto, y, a su vez, conectados mediante sensores a los cerebros de los individuos.

La ciudad, esa lámina cristalina conectada a los hemisferios, es por tanto un lugar donde no existe la muerte, donde la conectividad es tan importante como la inmovilidad de los cuerpos y donde reinan la pulcritud y la transparencia. Todo rastro humano ha desaparecido, o más bien, se ha inscrito en esa armonía del paisaje.

Dentro de ese apego a la ciencia ficción de las prácticas arquitectónicas radicales Superstudio destacó, tal y como lo hace notar Mark Wigley (2002, p. 41), por su capacidad narrativa, cualidad que les llevó incluso a escribir guiones, diseñar *storyboards* y elaborar películas para dinamizar la imaginación arquitectónica y urbana hacia nuevos territorios. Estamos en un momento de cambios tecnológicos importantes, en medio de la carrera espacial y con un capitalismo cambiando de

forma hacia otros modos de producción que trastocaron irreversiblemente nociones y materialidades. En ese contexto, la ciencia ficción se hizo una con la arquitectura precisamente para intentar liberar a esta última de su pesada e histórica materialidad (Wigley, 2002, p. 38).

¿Y qué ocurre con los cuerpos? En esa pulsión por el despegue vertiginoso, por la desmaterialización de las envolventes arquitectónicas, también se sueña con unos cuerpos que vayan más allá de su pesada materialidad. Como vemos en la imagen de Superstudio la ciudad es una ciudad sin cuerpos. O más bien con unos cuerpos desaparecidos, soterrados en ataúdes cristalinos, inmóviles. En la reveladora ficción de Superstudio, el sacrificio exigido para expandirse hacia esa nueva territorialidad tecnológica es la inmovilidad de los cuerpos.

Miremos ahora la imagen de Superstudio junto a otra, otro prado, también con ovejas. En este caso es una imagen tomada por el poeta e historiador local Jacques Sigot, que dedicó varios años de su vida a comienzos de los años ochenta a documentar rastros, recoger pistas y testimonios sobre el campo de concentración para “nómadas”, que estuvo activo de 1940 a 1945, en su ciudad natal Montreuil-Bellay, en Francia. La imagen es, en su composición, bastante parecida a la de Superstudio. En este caso no hay hemisferios voladores y en el



Figura 3. García, M. (2022). *Entre imágenes, lo que nos mueve*. Captura del vídeo que recoge la presentación performativa en el contexto de Terrassa Comissariat.



Figura 4. Stojka, M. (1995). *Sin título*. Cita visual.

lugar de la lámina cristalina se hayan los restos de unas construcciones, muy degradadas: fragmentos de suelos y algunas cimentaciones. En el texto de la publicación donde Sigot recoge toda su investigación escribe: “esto realmente ha pasado” (Sigot, 1983, p. 5), como intentando alejar de ese modo la naturaleza de su trabajo de la ciencia ficción, aunque tenga en común con ésta el trato con lo increíble.

Hay también una inmovilidad de los cuerpos en la imagen de Sigot. Los restos de ese campo nos remiten a la captura de ciertas comunidades contra su voluntad, a la retención en esos campos insalubres hasta en muchos casos la muerte por enfermedad o por inanición, o en algunos casos al traslado a los campos de exterminio. En Francia, durante la Segunda Guerra Mundial, tanto en la zona ocupada como en la del régimen de Vichy, se construyeron numerosos campos para “nómadas”, siendo esa categoría bastante amplia y controvertida, en su mayor parte hacía referencia a comunidades gitanas, ya fueran nómadas o itinerantes, pero también a gente pobre que se desplazaba por cuestión de necesidad.

Pero es errado pensar, tal y como nos advierte Paul Virilio (2006, p. 74), que los campos de concentración son únicamente un fenómeno estático, de encierro. El campo hereda la vieja costumbre militar de controlar el territorio a través del control de sus flujos, lo que él denomina la sociedad *dromocrática* (Virilio, 2006, p. 59). Es más una cuestión de domesticación de ciertas poblaciones que quedan sistemáticamente fuera de los sistemas de producción a través de una “retención estratégica”. De hecho, lo que se implementa en esos años es una nueva velocidad en relación al territorio, una nueva versión de la “dictadura del movimiento” que según Virilio (2006, p. 35) comenzó con la revolución industrial. Además de terminar con las vidas de muchísimas personas, lo que muere en los campos es una forma de vida que mantenía otra relación entre movimiento y territorio.

Esto ha pasado es también el título de la exposición que el Museo Nacional Reina Sofía de Madrid dedicó

a la artista romaní Ceija Stojka en 2019. La exposición recogía las pinturas y dibujos que la artista realizó desde los años noventa y hasta su muerte en relación a su paso de niña por varios campos de concentración nazis (Figura 4). En el reverso de una de esas pinturas, Ceija escribe: “Los caballos de los gitanos no terminaron en el campo de concentración / Pero ¿qué fue de ellos? ¿Y de los carromatos que dejaron vacíos?” (Alonso-Buenaposada, 2019, p. 60). Los caballos que quedaron abandonados, una imagen con una fuerte carga poética para pensar en ese fin suspendido de la vida nómada.

Campos residenciales

Otra poeta romaní, Bronislawa Wajs, más conocida como Papusza, recoge en sus poemas las ambivalentes sensaciones que les asediaban en ese proceso de sedentarización que se produjo después de la Segunda Guerra Mundial (Papusza, 2019). Por un lado, emocionada, animaba a sus seres queridos a construir casas y dejar de lado los inconvenientes de la vida nómada. Por otro lado, manifestaba la nostalgia de esa forma de vida que se forjó en el bosque, que fluía como los ríos, que volaba como los pájaros. Asimismo su obra expresa el dolor y la consciencia de que esa nueva vida se fraguó a partir de la destrucción. En un poema de 1951 escribe:

La guerra nos dejó escombros / y casas plateadas de cuento / nos obligáis a rehacer. / La gente que edifica altas casas / arrancando ladrillo a ladrillo de las ruinas / las eleva tan alto como pájaros. / Y nuestros nuevos hogares / bellos como la plata / están hechos de escombros. (Papusza, 2019, p. 41)

En Alemania, las poblaciones diezmadas de gitanos que sobrevivieron a los campos de concentración regresaron a las ciudades y regiones donde estaban antes de su persecución. Allí permanecieron en condiciones precarias y despreciados por el resto de la población. A partir de los años cincuenta las municipalidades comenzaron a reordenar esos terrenos donde habitaban las comunidades gitanas: evacuaron, realojaron, sedentarizaron y “socializaron” según sus criterios. Instalaron unos campamentos con dotaciones mínimas (agua, baños, alcantarillado, electricidad, cobertizos, papeleras, etc.), establecieron reglamentos y asistencia social y a menudo se acompañaba la zona con un guardia de seguridad. Las nuevas instalaciones fueron denominadas deliberadamente *Wohnlager* (campos residenciales), puesto que la antigua denominación de *Zigeunerlager* (campo de gitanos) ya no debería ser empleada por su referencia a los campos de exterminio. Al igual que ocurrió en



Figura 5. Magnussen, F. (ca. 1972). *Wohnlager der Sinti und Roma am Kuckucksweg 5 in Elmschenhagen (Kiel)*. Cita visual.



Figura 6. Turbau, A. (1975). *Viviendas para una comunidad de gitanos en O Vao, Pontevedra, proyecto de Pascuala Campos y César Portela*. Cita visual.

Francia con los campos para “nómadas”, estos “campos residenciales” no estaban destinados únicamente a comunidades gitanas, sino también a aquellas personas que tenían un modo de vida nómada o itinerante como los Jenischen (yeniches), o a aquellos denominados As-sozialien (asociales) (Romary, 1971, pp. 13-21).

El fotógrafo Friedrich Magnussen (1914-1987) retrató algunos de esos campos residenciales. Si prestamos atención a las imágenes del campo residencial situado a las afueras de la ciudad Kiel instaurado en 1965, vemos cómo en ocasiones se utilizaban vagones de tren antiguos como módulos de viviendas (Figura 5). Un tren varado, despojado para siempre de su fuerza motora, de su capacidad de movimiento. Un vehículo que ya no se mueve más, destinado a una comunidad que ya nunca volverá a desplazarse como antes. Si pensamos que en esos años la arquitectura radical está despegando, pero también, que los desplazamientos humanos se verán incrementados de manera exponencial debido al turismo de masas y a la modernización de los medios automovilísticos, esta imagen nos resulta anacrónica y a la vez paradigmática de la relación entre territorio y movimiento que se conjuga en esos años.

Con estos campos residenciales podemos ver claramente cómo las políticas de fijación de la población en

recintos acotados, pese a la voluntad progresista bajo la que fueron diseñadas, se instauraron sin solución de continuidad con la lógica del campo de concentración. A falta de otras herramientas, la lógica del campo se mantuvo intacta a la hora de imaginar e implementar los futuros lugares de unas comunidades que empezaban a resultar incómodas para los nuevos requerimientos del capitalismo tardío, ya que no se movían como las demás¹.

Hemos visto el caso de los campos residenciales en Alemania, pero en otros países europeos surgen fenómenos similares. En Francia se desarrolló toda una “gramática” de instalaciones semi-permanentes para dotar de servicios al estacionamiento cada vez más controlado, algunas de esas “zonas” se designaron como: *terrain de passage*, *terrain de séjour*, *aire désignée pour les nomades*, *terrain d'accueil*, *terrain de stationnement*, *terrain familial* (parcela de paso, parcela de estancia, zona reservada a los nómadas, parcela de acogida, parcela de estacionamiento, parcela familiar)². En Italia

1 Un primer desarrollo de esta relación entre los proyectos de fijación para poblaciones gitanas y la lógica del campo de concentración se puede encontrar en García (2021).

2 La revista francesa *Études Tsiganes*, editada por la Fédération Nationale des Associations Solidaires d'Action avec les Tsiganes et les Gens du voyage, realiza desde 1955 un seguimiento exhaustivo de estos temas, especialmente en Francia, pero también en toda Europa.

surgen los campi nomadi (campos nómadas), lugares asignados para el estacionamiento y la vivienda más o menos temporal de las comunidades romaníes, sintis e itinerantes (Piasere, 2006, pp. 8-16). En España se construyen los “poblados”, esa categoría entre rural y urbana, destinada a comunidades gitanas y migrantes. Todos estos proyectos se sitúan en las afueras de las localidades en lugares delimitados, externos pero visibles (Figura 6). En terrenos sin cualidades, constituyendo un espacio de excepción en los márgenes de la ciudad. Según escribe Giorgio Agamben (2016, p. 31):

No es la excepción la que se sustrae a la regla, sino que es la regla la que, suspendiéndose, da lugar a la excepción y, solo de este modo, se constituye como regla, manteniéndose en relación con aquella. El particular “vigor” de la ley consiste en esta capacidad de mantenerse en relación con una exterioridad. Llamamos relación de excepción a esta forma extrema de la relación que solo incluye algo a través de su exclusión.

Esa “relación de excepción” (Agamben, 2016, p. 31) es sumamente significativa en el tema que nos ocupa ya que las poblaciones romaníes siempre se han construido como una suerte de exterioridad respecto al espacio político de las ciudades, y cuando han sido incluidas, lo han hecho a través de su exclusión, lo que espacialmente ha supuesto la fijación en lugares marginalizados a las afueras de las ciudades. Esta “inclusión a través de la exclusión” ha marcado históricamente la pauta de inscripción de las comunidades en movimiento en las ciudades modernas de Occidente.

Sinfonía de gestos

Llegados a este punto, podríamos hacer una distinción entre dos tipos de movimiento en relación a los cuerpos, que producen territorio de maneras diferentes. Por un lado un movimiento que se identifica con la movilidad, con el movimiento de lo articulado. Y por otro lado

un movimiento que se relaciona con lo que el filósofo Henry Bergson denomina lo “moviente” (1934 [2013]), el movimiento de lo vivo, que implica sobre todo cierta transformación, una duración, ya sea en periodos de tiempo más cortos o muy extendidos. No se trata de remarcar en este caso la diferencia entre desplazamiento y transformación, tanto en el caso de la *movilidad* como en el caso de lo *moviente* puede haber desplazamiento y siempre hay transformación en distinta medida.

La singularidad de esta distinción sería entonces entender que la movilidad tiende a una cierta autonomía (especialmente a través del sistema auto-movilístico), a separarse, a acelerarse y a acelerar la vida según los ritmos marcados por el capitalismo; por el progreso “dromológico” dirá Paul Virilio (2006, p. 41). Y lo moviente es algo que se mueve y se transforma siempre vinculado, bifurcándose, siendo lo mismo y diferente cada vez, movimiento subterráneo ligado a los flujos de la vida y de la materia. Esa variación continua de la materia ha sido relacionada por los filósofos Gilles Deleuze y Felix Guattari (2002, p. 411) con la música y la metalurgia (ámbitos tradicionalmente ligados al pueblo gitano):

Si la metalurgia tiene una relación esencial con la música no sólo es en virtud de los ruidos de la forja, sino de la tendencia que atraviesa las dos



Figura 7. García, M. (2022). *Entre imágenes, lo que nos mueve*. Captura del vídeo que recoge la presentación performativa en el contexto de Terrassa Comissariat.



Figura 8. García, M. (2022). *Entre imágenes, lo que nos mueve*. Captura del vídeo que recoge la presentación performativa en el contexto de Terrassa Comissariat.

artes a poner de manifiesto por encima de las formas separadas un desarrollo continuo de la forma, por encima de las materias variables una variación continua de la materia.

Los gitanos han sido en muchas partes del mundo y durante mucho tiempo artesanos metalúrgicos (herrereros, hojalateros, orfebres) y también músicos. En ese sentido, se podría entender como una comunidad cuya forma de vida ha estado históricamente en consonancia con ese flujo de lo moviente.

Pero ¿cuál sería la forma territorial que toma esa especial relación con lo moviente? Atendamos ahora a una pequeña película que realizó Lazlo Moholy-Nagy en 1932: *Großstadt Zigeuner* (Gitanos metropolitanos). En ella el fotógrafo retrata un campamento gitano a las afueras de Berlín. Las escenas son cortas, los planos están tomados desde ángulos diversos y el montaje es dinámico. Está concebida como una “sinfonía urbana”, pertenece al movimiento fílmico experimental de esa época cuyo ejemplo más representativo es *Berlin die Sinfonie der Großstadt* (Berlín sinfonía de una gran ciudad) de Walter Ruttmann. Pero tiene una particularidad: no retrata ninguna ciudad, retrata una comunidad, un campamento. Con este gesto Moholy-Nagy nos está poniendo sobre la mesa una cuestión fundamental: la forma de vida del campamento produce espacio, y lo hace con un dinamismo equiparable al de la gran ciudad.

La sinfonía alberga en su etimología la cualidad de lo que suena junto. En el campamento de *Großstadt Zigeuner* los gestos cotidianos se muestran acompasados, se yuxtaponen, laten juntos. Pero, al contrario de lo que ocurre en las otras sinfonías urbanas, ese ritmo compuesto no se mueve a merced de las máquinas, en el campamento rige otra lógica. Podríamos decir que si el espacio de la ciudad moderna se genera gracias a la movilidad de las máquinas (infraestructuras, transportes, etc.), en el campamento lo generan los cuerpos, con sus disposiciones rítmicas en constante movimiento, una

sinfonía de gestos que se despliega y se repliega, para volver a desplegarse en otro lugar de nuevo, siendo la misma y diferente cada vez.

Si antes hemos hablado del campo (que estaba relacionado con la “retención estratégica” del progreso dromológico y con la inmovilidad de los cuerpos), ahora podríamos mencionar el campamento como forma territorial relacionada con los ritmos de lo moviente. Para la académica romaní Ethel Brooks, habría que trascender la estereotipada iconografía del *gypsy camp* para entender el “campamento de los romaníes” como despliegue táctico de la permanencia en Europa de estas comunidades. Pero también y sobre todo como potencia política actual que podemos reconocer, por ejemplo, en el uso de las acampadas reivindicativas durante los últimos ciclos de lucha global.

Aceptar el campamento romaní significaría un rechazo radical del poder dominante en los edificios (...), el campamento es otra forma de comprometerse con el espacio, los cuerpos y la permanencia. Su provisionalidad sugiere mutabilidad política, táctica y social. A través del campamento otro mundo es posible para todos, no solo para los romaníes. (Brooks, 2019, p. 15)

El campamento de los romaníes nos abre otra genealogía posible, pasada y también futura. Una genealogía que nos tuerce la atención hacia otras maneras de entender el territorio que operan desde la potencia explícita de los cuerpos (en movimiento) para hacer lugar.



Figura 9. García, M. (2022). *Entre imágenes, lo que nos mueve*. Captura del vídeo que recoge la presentación performativa en el contexto de Terrassa Comissariat.

Nota sobre las figuras

Las figuras 1, 2, 3, 7, 8 y 9 recogen parte de mi intervención en la presentación performativa *Entre imágenes, lo que nos mueve*, realizada junto a la filósofa Andrea Soto Calderón en el marco de Terrassa Commissariat 2022, comisariado por el Corralito CCA y Cecilia Coca.

Referencias

- Alonso-Buenaposada, M. (coord.). (2019). *Ceija Stojka. Esto ha pasado* [catálogo de exposición]. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. https://recursos.museoreinasofia.es/Publicaciones/ceija_stojka.pdf
- Agamben, G. (2016). *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Editorial Pre-textos.
- Bergson, H. (2013 [1934]). *El pensamiento y lo moviente*. Editorial Cactus.
- Brooks, E. (2019). Recuperando el campo de la vanguardia. *Concreta*, 14, pp. 8-25. <https://editorialconcreta.org/revista-concreta/concreta-14/contexto-recuperando-el-campo-de-la-vanguardia-reclaiming-the-camp-and-the-avant-garde-ethel-brooks/>
- Busbea, L. (2007). *Topologies. The Urban Utopia in France, 1960-1970*. The MIT Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-textos.
- García, M. (2021). Arquitecturas de la sujeción. Desplazamientos entre campos de concentración y poblados para gitanos. *Revista Dearq*, 30, pp. 12-23.
- Papusza. (2019). *El bosque, mi padre*. Ediciones Torremozas.
- Piasere, L. (2006). Che cos'è un campo nomadi? *ACHAB*, VIII, pp. 8-16. <https://hdl.handle.net/11562/31738>
- Romary, E. (1971). Camps de Tsiganes en Allemagne Fédérale. *Études Tsiganes*, n.º 2 et 3, pp. 13-20.
- Sigot, J. (1983). *Un camp pour les tsiganes... et les autres*. Editions Wallada.
- Stojka, M. (artista). (1995). Sin título [Pintura]. En M. Alonso-Buenaposada (coord.). (2019). *Ceija Stojka. Esto ha pasado* (p. 61) [catálogo de exposición]. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. https://recursos.museoreinasofia.es/Publicaciones/ceija_stojka.pdf
- Turbau, A. [fotógrafa] (1975). Viviendas para una comunidad de gitanos [reportaje fotográfico]. En *La Casa de la Arquitectura*. <https://bit.ly/3BOLfvA>
- Virilio, P. (2006). *Velocidad y política*. La marca editora.
- Wigley, M. (2002). The Fiction of Architecture. En A. Ellegood (ed.). *Out of Site: Fictional Architectural Spaces* (pp. 37-49). New Museum of Contemporary Art New York & The Henry Art Gallery, University of Washington. <https://bit.ly/3BRXAPL>

Cómo citar

- García-Ruiz, M. (2026). Arquitecturas de los cuerpos en movimiento. Tentativas de aproximación desde la investigación artística. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 220-231). Editorial Universidad de Granada.

03

Las imágenes de los lugares: sobre el significado de los lugares y la elaboración de imágenes

 Jorge Yeregui

Universidad de Málaga

Experimentar la ciudad

B3

(Página siguiente) Figura 1. Yeregui, J. (2016).
El Saboyal, San Mateo de Gállego. Fotografía
independiente como título visual.





Figura 2. Yeregui J. (2013). *Atajos* (detalle). Fotografía independiente.

¿Es posible hablar del momento en el que vivimos a partir de los lugares? ¿De las problemáticas que nos inquietan o de los retos que nos motivan como sociedad, a partir de lo que sucede o ha sucedido en un espacio determinado? ¿Puede un emplazamiento constituirse en indicador o testimonio de una forma de estar en el mundo? De ser así, ¿de qué forma puede la práctica artística abordar las problemáticas actuales desde el territorio? Creo que estas son algunas de las preguntas que con mayor insistencia han guiado los proyectos artísticos que he desarrollado a lo largo de mi carrera.

Durante mis años de formación en la escuela de arquitectura siempre existió un debate respecto a las posibilidades del diseño urbano y arquitectónico para resolver grandes problemas sociales, económicos o medioambientales. Entre la ingenuidad y la arrogancia, los estudiantes queríamos pensar que el planeamiento de las ciudades, el tratamiento del espacio público, el diseño de edificios o simplemente la elección de los materiales resultarían determinantes para conseguir ciudades más justas y saludables, beneficiar al medioambiente, reducir la marginación y la violencia, favorecer el acceso a la educación y la cultura, etc. Si nos fijamos en algunos momentos históricos se podría analizar de qué manera la arquitectura y el urbanismo se han posicionado para tratar de mejorar las condiciones de vida abordando cuestiones básicas como acoger grandes fluctuaciones migratorias o resolver problemas de salubridad, o como ambas disciplinas han reflexionado sobre las políticas que subyacen tras un trazado urbano, la sectorización, la influencia de los mercados o los estudios de movilidad, tanto para personas como para vehículos. Una investigación que también ha analizado el propio medio arquitectónico como fenómeno tecnológico, cultural e, incluso, artístico. Como apuntaba Lefebvre (2013), la producción del espacio entendida como una lucha de poderes es siempre política.

Desde los primeros asentamiento prehistóricos hasta la actualidad, las ciudades han sido el intento más ambi-

cioso del ser humano por rehacer el espacio en el que vive, tanto para satisfacer sus necesidades habitacionales como también estéticas y sociales. Por lo tanto, las ciudades devuelven una imagen nítida de las sociedades que las diseñan, que las construyen y que las habitan en cada momento y en cada lugar. Algo que en la actualidad también se ha extendido al territorio, desde la periferia urbana al ámbito rural o a los espacios naturales menos alterados, donde apenas queda un metro cuadrado sin legislar. Ya sea mediante las figuras de planeamiento, las leyes de montes y costas, las regulaciones para la explotación agro-forestal y energética, las zonas de protección del entorno, del medioambiente o de determinadas especies —con sus diferentes niveles de calificación—, se despliega un complejo entramado de leyes, decretos, normas o planes que desde el ámbito local al contexto global regulan cada rincón del espacio que nos rodea. Tanto en una escala urbana como territorial, la gestión que el ser humano hace de su entorno constituye un reflejo de los intereses, las motivaciones, los anhelos y las frustraciones que nos guían como sociedad. Por lo tanto, una lectura certera de esos “mapas sin rotular” que muchas veces son los lugares, puede ayudarnos a entender lo que Sergio Mah denomina las dinámicas no visibles de la realidad.

A lo fotográfico, además de una capacidad descriptiva e informativa, le corresponde un papel más amplio, complejo y operativo de articulación conceptual, incluso de organización de las dinámicas invisibles de la realidad. (Mah, 2008)

La muestra *Lugares comprometidos. Topografía y actualidad* es una de las exposiciones que más ha influido en mi forma de entender la práctica artística como campo de investigación y reflexión en relación al espacio que nos rodea, a los términos que lo nombran y los conceptos que lo definen: ciudad, periferia, territorio, paisaje, entorno, etc. Comisariada por Sergio Mah, se presentó en el Museo ICO de Madrid en 2008 y reunía

obras de Geert Goiris, Walter Niedermayr, An-My Le, Augusto Alves da Silva, Joachim Koester, Beate Gütschow, Taryn Simon, Simon Starling, Patricia Dauder, Peter Piller y Pedro Barateiro.

Como señalaba el comisario (Mah, 2008), la selección de trabajos que se incluyeron en la muestra pretendía ilustrar un uso de la fotografía diferente a su aplicación habitual como registro. Todos los proyectos incluidos abordaban cuestiones vinculadas al territorio que, por su complejidad y ramificaciones, excedían lo que se podía ver en las imágenes. De esta manera, en algunas propuestas se realizaba un ejercicio de denuncia, en otras se estudiaba la implantación de determinados usos del suelo, se exponían las consecuencias de la globalización, se analizaba el carácter mitológico de un determinado territorio, se proponían escenarios futuristas o, incluso, se incorporaba una reflexión sobre el propio medio fotográfico y su impacto sobre el medio ambiente. Pero en todas ellas existía un denominador común, el deseo de plantear una reflexión más amplia y trascendental a partir de lo que sucede, o a sucedido, en un determinado lugar.

En las diferentes propuestas, cada autor/a desplegaba sus propios mecanismos para tratar de expandir la interpretación de la obra más allá de lo que se podía ver en las fotografías. Para ello, muchas propuestas recurrían al empleo del texto y a composiciones formadas por varias imágenes. En el primer caso, mediante el uso de títulos que introducían alguna clave sobre el sentido del trabajo o de pequeñas narraciones que presentaban el contexto del proyecto. En el segundo, todos los trabajos excepto el de Geert Goiris estaban compuestos por varias fotografías de un mismo lugar siguiendo tres estrategias diferentes: la repetición de un mismo espacio en la que algunos elementos de la imagen permanecen estables y otros van cambiando; la recomposición de un lugar mediante imágenes fragmentadas; la descripción de un espacio en varias tomas. A partir de estos elementos comunes cada artista desarrollaba su propia narra-

ción, reforzada mediante formalizaciones y estrategias expositivas específicas —repetición, secuencia, yuxtaposición, etc.— para propiciar una lectura ampliada de las imágenes.

Una de las propuestas más impactantes, a pesar de la aparente banalidad de las imágenes, o quizás precisamente por eso, era la serie fotográfica *3.16* de Augusto Alves da Silva. Un autor relativamente desconocido, al menos entre sus compañeros/as de exposición. El trabajo estaba compuesto por once fotografías de gran tamaño y un texto. Las imágenes repetían el mismo encuadre en diferentes momentos del día y mostraban un paisaje clásico que se iba transformando con el paso de las horas: un fragmento de la campiña, con el mar al fondo, donde el paso de las nubes iba construyendo nuevas composiciones de luz y color en cada fotografía.

Una primera lectura poco informada de la obra podría hacernos pensar por su formalismo en la insistencia de Paul Cézanne o de Claude Monet al repetir reiteradamente un mismo sujeto, preocupados en cada nuevo cuadro [...]por los elementos visuales y formales relacionados con el color, la tonalidad, la saturación, etc. (Mah, 2008)

Como apunta Mah, es necesario escudriñar las imágenes con atención para ir más allá de las cuestiones formales y detectar que en tres de ellas aparecen tres aviones minúsculos cruzando la escena. Además, es imprescindible leer el texto que acompaña a la serie para poder penetrar en el sentido del trabajo —una cuestión muy debatida en el ámbito de la fotografía clásica que, afortunadamente, se encuentra ampliamente superada en el espacio del arte contemporáneo. En el texto, escrito por el propio autor, se explicaba cómo las fotografías se habían realizado en las Islas Azores el 16 de marzo de 2003 entre las 07:00 y las 19:00. También se informaba que en esos tres aviones aterrizaban Tony Blair, José María Aznar y George Bush para reunirse en la Cumbre en la que se decidió lanzar un ultimátum de 24 horas

al régimen de Saddam Hussein, y que desembocó en la invasión de Irak. Con la lectura del texto la interpretación de las imágenes sufre un giro radical y ya resulta imposible mirarlas como antes. Una lectura que se traslada desde el bucólico paisaje local a cuestiones de escala global y a los entresijos de la geopolítica. La secuencia pone en evidencia cómo unos lugares son importantes para lo que sucederá en otros y, especialmente, cómo un espacio se constituye en referente de un giro irreversible en la historia de la humanidad. De esta manera los mecanismos que dan forma a 3.16 actúan como en una Caja de Pandora que, una vez abierta, es imposible volver a cerrar. Cada espectador/a puede realizar una interpretación libre del contenido del proyecto en base a sus creencias y/o posicionamiento político, pero las siete fotografías que componen el proyecto difícilmente volverán a interpretarse desde las claves de un hermoso paisaje natural.

Esta forma de trabajar con el espacio, y con el significado de los lugares, es la que ha motivado el desarrollo de la mayoría de los proyectos artísticos que he realizado a lo largo de mi carrera. Como he señalado más arriba, la gestión que hacemos del espacio que nos rodea se puede interpretar como una representación bastante precisa —también duradera— de los intereses, inquietudes y motivaciones que nos mueven como sociedad. Esta premisa es la que me ha llevado a trabajar casi siempre desde lugares concretos donde la confluencia de determinadas realidades —social, cultural, histórica, política o medioambiental— se hacía especialmente palpable, lo que me ha permitido articular las propuestas y plantear una reflexión en torno a dichas temáticas. Por lo tanto, la elección de un lugar específico y el análisis de los condicionantes que le dan forma en un momento determinado, ha sido una cuestión prioritaria en todos ellos.

En ocasiones ha sido un encargo el que ha definido el área de trabajo, como en el caso de *Cotacero* (2006), un proyecto desarrollado para el programa *Atributos*

Urbanos (<https://www.atributosurbanos.es>) en el que diferentes equipos de trabajo debían identificar y analizar aspectos relevantes en la configuración de nuevas dinámicas urbanas en el territorio andaluz. En mi caso debía trabajar sobre la Bahía de Cádiz, pero no se había definido una temática específica que abordar por lo que la propuesta se gesta a partir de un estudio previo y especialmente, como se verá un poco más adelante, a partir de la experiencia directa del territorio. En cambio, en proyectos como *Acta de replanteo* (2013-2017) es el deseo de abordar una temática concreta —los efectos de la crisis del mercado inmobiliario sobre el territorio— el que motiva la búsqueda de lugares desde los que plantear esta reflexión. Puesto que el proyecto se desarrolla durante los años posteriores a la crisis del mercado inmobiliario en España, y el contenido del mismo era un tema de actualidad que estaba muy presente en los medios de comunicación y en el imaginario colectivo, la correcta elección de los espacios de trabajo resultaba determinante para evitar que la propuesta se convirtiera en un lugar común. Por último, el azar también puede jugar un papel importante en la elección de localizaciones. En el proyecto *Deshacer, borrar, activar* (2011-2018) una visita fortuita al Cap de Creus se alinea con un interés creciente por el significado que los espacios naturales protegidos podían estar adquiriendo en la actualidad, de forma que el desarrollo de esta propuesta en el Paraje de Tudela se podría decir que se debe a la confluencia de intereses y, en gran medida, a una casualidad afortunada.

Además de la elección del lugar, estos tres proyectos comparten otro denominador común que tiene que ver con la forma de trabajar, poniendo especial atención en la experiencia del lugar territorio y en el desplazamiento como forma de conocimiento.

Cotacero se desarrolla en la Bahía de Cádiz, un territorio familiar pero desconocido para mi cuando empecé el proyecto. Habiendo pasado parte de mi infancia en esta región, tanto los núcleos urbanos (El Puerto de



Figura 3. Yeregui J. (2006). *Cotacero* (detalle). Fotografía independiente.

Santa María, Puerto Real, San Fernando y Cádiz) como las autovías y carreteras que los conectan formaban parte de mi imaginario, pero nunca me había fijado en el espacio que quedaba entre ellos. Un territorio extremadamente plano y aparentemente baldío, que se extendía durante kilómetros y que en ese momento empezaba a hacerse muy visible desde el coche o el tren. En un primer paseo encontré lo que parecía un sistema de canalizaciones derruido cuyos restos trazaban grandes rectas sobre el terreno. La humedad del suelo y la vegetación hacían pensar en una zona de marisma, aunque no se veía agua por ninguna parte y el mar estaba a varios kilómetros. De vuelta al estudio empecé a documentarme sobre este espacio y descubrí que se trata de una zona que, por su cota y ausencia de topografía, está fuertemente influenciada por las mareas a pesar de la distancia al mar.

Analizando la historia reciente de la Bahía encontré información que hacía referencia a las conducciones derruidas, pertenecientes a un ambicioso proyecto para convertir el espacio intermareal en zonas de cultivo mediante la desalinización del suelo. El proyecto databa de 1956 y afectaba a más de 5.000 Ha, una quinta parte en la margen izquierda del río Guadalete y el resto en la margen derecha, de las que solo la primera tuvo éxito (Figura 3). Igualmente interesante resultaba que este proyecto estuviera aparejado al desplazamiento de un gran número de agricultores desde los terrenos que, ese mismo año, se habían cedido para la instalación de la base militar norteamericana de Rota. Y que había supuesto la construcción del poblado de colonización de Doña Blanca, también en la zona, para realojarlos.

Esta información demandaba una nueva visita al espacio de trabajo, ahora mucho más organizada, en la que ir reconociendo y fotografiando todos estos lugares, tanto las instalaciones del proyecto infructuoso de desalinización, como la explotación agrícola todavía en uso, como el asentamiento de Doña Blanca. Para ello, el trabajo de campo se reparte en varios jornadas en las que

se accede a estos lugares y se recorren a pie. Además, en estas primeras fases del proyecto es importante encontrar y definir unas bases estéticas que den forma a la propuesta, una cuestión que sin duda debía atender a la planitud del terreno como forma característica y común a todos los espacios que se estaban recorriendo.

De esta forma, Cotacero se convirtió en un ejercicio de ida y vuelta entre la experiencia del territorio, que iba desvelando nuevos indicios sobre los que profundizar, y la investigación teórica que les iba dando sentido. A su vez, y en sentido inverso, nuevos descubrimientos en libros y documentos debían contrastarse y documentarse después sobre el terreno. El proyecto se fue armando en torno a cuestiones como el proyecto para instalar un aeropuerto en la zona de Matagorda, un Plan ACTUR que preveía la construcción de una nueva ciudad para 130.000 habitantes, los proyectos de expansión del astillero, los diseños para varios polígonos industriales, la declaración de un espacio natural protegido o, incluso, una propuesta de re-inundación para una zona concreta.

Estos proyectos de transformación del territorio aparecen recogidos en la formalización final de la propuesta que, para lograr expandir la interpretación de las imágenes, como se había señalado en la primera parte del texto, recurre al empleo de pequeños textos y a la elección de un título. El término Cotaceo hace referencia a la ausencia de topografía característica de este espacio, donde la influencia de las mareas se hace muy presente y cuya singular naturaleza hace que sea un espacio difícil de domesticar. Un idea que se refuerza con la cantidad de proyectos fracasados que se han sucedido en este territorio a lo largo de casi un siglo. Por su parte, la cuestión textual se ajusta a información precisa respecto al tipo de operación, la superficie proyectada y el año, tres datos relativos a cada operación que se intercalan en la retícula que da forma al proyecto con la misma importancia que las imágenes, dando como resultado un damero compuesto por treinta y cinco casillas con 21 fotografías y 14 textos (Figura 4).

En el caso de *Acta de replanteo* el proyecto se plantea de forma muy diferente. No se trata de conocer la historia de un lugar, de lo que pudo ser y no fue, porque esto resultaría evidente. La crisis del mercado inmobiliario y sus efectos son cuestiones que estaban muy presentes, tanto en el territorio como en el imaginario colectivo, en el momento en el que se desarrolla la propuesta. Lo que motivó este proyecto no fue un ejercicio de denuncia, sino el deseo de conocer cómo eran estos espacios, qué sucedía en ellos varios años después de haber quedado abandonados. En especial me interesaban aquellos solares que habían parado su transformación en un momento incipiente, donde se había procedido al desbroce y al movimiento de tierras, en todo caso se habían iniciado las infraestructuras de saneamiento, pero apenas había esqueletos de hormigón. Lugares que tenían una identidad dentro del territorio, citados por los lugareños mediante topónimos, pero que en un momento determinado habían quedado desprovistos de su imagen característica —sin vegetación o relieve—, se habían segregado del entorno mediante vallas y cuyo valor se había multiplicado exponencialmente.



Figura 4. Yeregui J. (2021). *Instalación de la obra "Cotacero"*. Exposición "Un repertorio improbable", ECCO (Cádiz). Fotografía independiente.



Figura 5. Yeregui J. (2015). *Proceso de trabajo para la obra "Lindes".* Fotografía independiente.

La mayoría de trabajos realizados para el proyecto *Acta de replanteo* inciden en ese deseo por medir los lugares a partir de la experiencia directa y de los elementos que allí se encuentran, de reconocer y registrar el terreno desde el desplazamiento. En ocasiones estos paseos están dirigidos por rutinas autoimpuestas que condicionan la toma de fotografías, de forma que todas ellas respondan a un mismo patrón, y sirvan para “medir” el espacio. Medir un lugar con fotografías, tomando fotografías.

Este es el caso de *Lindes* una obra que se deriva de una acción desarrollada durante seis días a partir de una rutina sistemática que define cómo y cuándo deben tomarse las fotografías que constituyen el registro de la misma. La acción consiste en recorrer el perímetro de un solar de más de 400 Ha siguiendo la valla que delimita el terreno, que articula la relación con el territorio y marca un sustancial cambio de valor respecto al precio del suelo. La rutina consiste en tomar una fotografía desde dentro hacia afuera del solar cada vez que aparezca uno de estos postes que soportan la valla —o que debiera aparecer, puesto que en muchos tramos han sido sustraídos y solo queda la pella de cimentación. La cámara siempre se sitúa a la misma distancia del poste y el extremo superior de este siempre ocupa el mismo lugar dentro del visor. De esta forma, manteniendo la misma distancia focal en todas las tomas, el encuadre queda predefinido. Frente al acto creativo que implica decidir que quedará dentro de la fotografía, esta tarea se automatiza para incidir en el carácter de la imagen como registro. Dadas las dimensiones del solar esta dinámica se repite durante seis días, una secuencia que finalmente se replica para la formalización de la obra en seis retículas: *Lindes. Jornada 1; Lindes. Jornada 2; etc.* (Figuras 5 y 6).

Dentro del mismo proyecto la obra *Atajos* tiene una apariencia similar, pero responde a un ejercicio muy diferente. Para su ejecución se seleccionaron 551 fotografías en las que se registran los bordillos que nor-

malmente delimitan las aceras. Compuestos por piezas prefabricadas de hormigón, al principio del proyecto urbanístico estos se alinean sobre el terreno para dibujar el trazado de calles, rotondas, cruces y manzanas, pero tras varios años de abandono se han convertido en poco más que líneas dibujadas sobre el terreno. Las fotografías se imprimen directamente en un papel modesto —característico de los kioscos automáticos— en tamaño 10x13 cm. Utilizando masilla adhesiva se sitúan en la pared formando una gran retícula. Inicialmente la distribución es aleatoria, pero a medida que se forman las filas y columnas aparecen conexiones entre las líneas de bloques de hormigón de las imágenes, que se continúan, o no, en función del criterio de las personas que están realizando el montaje. Dado el número de fotografías esta tarea dura en torno a seis horas con la participación de, al menos, tres personas que se reparten las tareas y van rotando en la iniciativa. El resultado es diferente con cada instalación, donde aparecen nuevos trazados que no coinciden con los del solar original. Como si el urbanista rompiera y recompusiera sus planos, en cada

exposición la obra presenta una imagen diferente, cuya forma y dimensiones pueden también variar para adaptarse al espacio expositivo (Figuras 2 y 7).

Por último, en el proyecto *Deshacer, borrar, activar* (Dahó & Yeregui, 2019) se introduce una nueva variable para, como en los anteriores, tratar de desvelar “las dinámicas invisibles de la realidad” Esta propuesta aborda el proceso de restauración medioambiental del Paraje de Tudela en el Cap de Creus, un espacio que durante décadas estuvo ocupado por un resort de la cadena francesa Club Med. Tras varios años de explotación el espacio circundante se declaró Parque Natural y, finalmente, el complejo hotelero se expropió para tratar de devolverlo a su estado natural mediante un dilatado proceso administrativo, de deconstrucción y de recuperación medioambiental.

La propuesta se desarrolla en un periodo de ocho años poniendo especial atención, primero, en el proceso de demolición y retirada de los escombros mediante la obra *Vacíos*. Esta visibiliza como las ruinas fueron demolidas dejando una serie de vacíos en el espacio restaura-



Figura 6. Yeregui J. (2016). *Instalación de la obra “Lindes”*. Exposición *Acta de replanteo*, La Fragua de Tabacalera (Madrid). Fotografía independiente.



Figura 7. Yeregui J. (2014). *Instalación de la obra “Atajos”*. Exposición en *ARCOmadrid 2017* (Madrid). Fotografía independiente.



Figuras 8. Masip P. (2021). *Instalación de la obra "Vacíos"*. Exposición *Deshacer, borrar, activar*, Galería Àngels (Barcelona). Fotografía independiente.



Figuras 9. Masip P. (2021). *Instalación de la obra "Desde, hacia"*. Exposición *Deshacer, borrar, activar*, Galería Àngels (Barcelona). Fotografía independiente.

do, y cuyos restos se trasladaron a otro espacio natural para repetir una operación en la que nuevamente los intereses turísticos y económicos se imponían sobre el paisaje (Figura 8). A continuación, el proyecto artístico se centra en la secuencia de acciones que aspiran a eliminar la flora invasora y promueven la reintroducción de la vegetación autóctona. Al final del proceso, la obra *Desde, hacia* trata de verificar de forma simbólica los resultados del proyecto de recuperación del paisaje. Esta está compuesta por dieciséis fotografías que se muestran formando una retícula. Entre ellas, la mitad se han tomado desde el espacio circundante en dirección al espacio restaurado, mientras que la otra mitad responde a la acción opuesta, fotografías que muestran el parque natural desde el lugar que ocupaba el resort. Sin identificar cuáles pertenecen a un grupo u otro, las imágenes atraviesan el espacio y el tiempo que han dado forma a este lugar para dejar que sea el espectador el que valore el resultado de la operación (Figura 9).

Como se apuntaba al principio del texto, en estos tres proyectos —*Cotacero*, *Acta de replanteo* y *Deshacer, borrar, activar*— se trabaja de forma directa sobre el territorio, tratando de incorporar la propia experiencia del lugar más allá del acto contemplativo. Si la mayoría de definiciones que se realizan desde la teoría del paisaje respecto a este término (Berque, 2009; Maderuelo, 2005; Roger, 2007) coinciden en señalar que para que se produzca un paisaje es necesaria una interpretación visual o gráfica del territorio, y que esta está determinada por los condicionantes culturales y geográficos de quien observa, el desarrollo de estos proyectos ha tratado de explorar la posibilidad de que la interpretación del territorio no solo se produzca a través de la mirada, sino también de la experiencia del lugar.

Referencias

- Berque, A. (2009). *El pensamiento paisajero*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Dahó, M., Yeregui, J. (2019). Tudela: Un chantier à l'inverse? En J. Ballesta y A. Callens (eds.). *Photographier le chantier. Transformation, inachèvement, altération, désordre* (pp. 265–276). Éditions Hermann.
- Lefebvre, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. Anthropos Editorial.
- Maderuelo, J. (2005). *El paisaje: génesis de un concepto*. Abada Editores.
- Mah, S. (2008). *Lugares comprometidos. Topografía y actualidad*. La Fábrica.
- Roger, A. (2007). *Breve tratado del paisaje*. Editorial Biblioteca Nueva.

Cómo citar

- Yeregui, J. (2026). Las imágenes de los lugares: sobre el significado de los lugares y la elaboración de imágenes. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 232–245). Editorial Universidad de Granada.

04

Experiencias artísticas colaborativas en el territorio.
La creación artística en el espacio público entre políticas
de ordenación y postura de creador

 Alexandre Cubizolles

École Nationale Supérieure d'Architecture de Clermont-Ferrand y PIXEL[13]

Experimentar la ciudad

B3

(Página siguiente) Figura 1. Pixel[13] (2021).
Larguer les amarres 01. Fotografía independiente como título visual.



A través de la presentación comparativa de dos proyectos recientes de Pixel[13], este capítulo intenta proponer enfoques para definir, o al menos delimitar, lo que se puede denominar una experiencia artística colaborativa en el territorio. Se trata de analizar las similitudes entre los proyectos para identificar la postura singular adoptada por el colectivo en el ámbito de las experiencias artísticas colaborativas en el territorio para, posteriormente, y considerando los marcos de producción de estas dos proyectos, abordar la relación del ámbito artístico con el social, cultural y político.

Pixel[13]

Se trata de un colectivo francés, pluridisciplinar y multiforme de arte en el espacio público que rompe las barreras entre disciplinas y públicos mediante instalaciones contextualizadas (creaciones *in situ*). El trabajo del colectivo se alimenta de una reflexión continua sobre la ciudad, los espacios públicos, el paisaje, el territorio y la implicación de los habitantes.

A la vez compañía de arte en el espacio público y estructura de educación popular, Pixel[13] desarrolla desde 1998 un proyecto global de sensibilización hacia la arquitectura, la ciudad y el territorio. Trabaja en interacción constante con los ámbitos cultural y social, mezclando disciplinas: artes en el espacio público, artes visuales y plásticas, arquitecturas efímeras y escenografías, creación audiovisual, documental y multimedia, artes escénicas, entre otras. Pixel[13] inventa, implementa y da vida a dispositivos artísticos en el espacio público.

El trabajo artístico del colectivo se basa en varios principios fundamentales:

1. Experimentar los espacios públicos en el sentido más amplio del término, incluyendo los espacios de expresión, los medios de comunicación, la creación de imágenes, entre otros.
2. Cuestionar el “habitar” y el entorno vital en todas sus dimensiones, abriendo vías de reflexión sobre el territorio (urbanidad/ruralidad), el paisaje y las

ciencias humanas (filosofía, antropología, sociología, política, etc.).

3. Producir una creación contextualizada, al estilo de un proyecto arquitectónico: cada nueva creación es diferente de las anteriores y se inscribe en el contexto físico y social en el que participa.
4. Colocar la transdisciplinariedad, la ruptura de barreras, el encuentro artístico, los intercambios humanos, la convivencia, la transmisión y la experimentación en el corazón del proceso creativo.

El colectivo reivindica la inscripción de su trabajo dentro de una estética relacional (Bourriaud, 1998) y situacionista (Debord, 2001). Laboratorio vivo y experimental de investigación-acción sobre el entorno de vida, el colectivo también opera en la creación de sus propios contextos de intervención.

Las dos creaciones en las que nos vamos a centrar, *Larguer les amarres* y *Carte(s) en chantier*, son trabajos recientes realizados por el colectivo entre 2021 y 2023. Ambas fueron realizadas en territorios rurales y se desarrollan en colaboración con el público durante un tiempo similar, aproximadamente una semana.

Larguer les amarres

Realizada y difundida entre 2021 y 2023, *Larguer les amarres* es una creación itinerante multidisciplinar. Es una deriva artística, cultural y radiofónica en el espacio público rural a lo largo del río Allier, que atraviesa la región de Auvernia. Impulsada por una balsa, vehículo y dispositivo poético, está diseñado para actuar de manera autónoma sobre el río, para ir al encuentro de los habitantes humanos y no humanos que viven en su proximidad. Ofrece a los públicos tejer conjuntamente una evocación sensible, localizada y compartida de su relación con el río y los territorios que atraviesa.

Las escalas

La creación optó por construirse y difundirse mediante escalas a lo largo del río donde esta acogida en las

orillas por actores locales (entidades, asociaciones, habitantes...). Con una duración de 3 a 7 días, estos espacios fragmentados del territorio son los lugares donde se realizan de manera conjunta las creaciones artísticas que transforman las orillas donde amarra la embarcación. Se recibe al público joven de la zona con jornadas-talleres *in situ*. Durante estas escalas, el equipo artístico vive donde se encuentra la embarcación, ocupando la orilla de manera permanente, difuminando la frontera entre la vida y el espectáculo que se elabora o se interpreta.

A través de la acción, de los gestos de los cuerpos en movimiento, de los materiales y recursos locales que invoca, las escalas reflexionan sobre la relación que tejemos y mantenemos con el río, con el agua y con lo vivo. A través de la escucha radiofónica y la escritura, exploran la idea que todos hemos tenido alguna vez de “soltar amarros”.

Al final de cada escala, la última noche al atardecer y antes de levantar anclas, se invita a todos los participantes de la semana transcurrida y a sus allegados a una comida compartida en la orilla transformada del río. Al caer la noche, se sueltan las amarros para una escucha radiofónica colectiva.

Una creación radiofónica itinerante

Un trabajo de recopilación y creación radiofónica se construye y se escucha “al ritmo del agua”. Continúa durante toda la duración del proyecto, viene a alimentar la escritura y enriquecer los momentos y el dispositivo de escucha.

La balsa, objeto poético e intrigante, constituye un dispositivo facilitador de contacto para la realización de entrevistas y encuentros (transeúntes, pescadores, kayaks, turistas, campistas, habitantes encontrados y/o públicos convocados, curiosos...) sobre los temas tratados por los artistas y su vehículo.

Toda la creación radiofónica se difunde a través de un dispositivo móvil autónomo, alimentado con energía



Figura 2. Pixel[13] (2023). *Larguer les amarres 02*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías.

solar. Las fuentes sonoras se ponen en situación en el espacio público durante las escalas.

Un proyecto artístico de territorio

Enraizado en el territorio, donde Pixel[13] está implantado desde hace más de quince años, esta propuesta de “arte en el río” se alimenta de los recursos poéticos y culturales que lo rodean. Plantea cuestiones universales que permiten, localmente, a través del trabajo artístico y la escritura radiofónica, reconsiderar, desde una perspectiva sensible y poética, nuestra relación con el río,

con lo vivo, con el agua, con la geografía, con la historia, etc. y con los cambios futuros para continuar habitando en una relación apaciguada con este río y su ecosistema.

Carte(s) en chantier

Inaugurada e imaginada como acompañamiento artístico del Plan de Ordenación Sostenible del municipio de Brenat, *Carte(s) en chantier* es una propuesta plástica, gráfica, poética y relacional. Consiste en pintar en el suelo una representación gigante del municipio (un mapa geográfico) en el marco de una obra participativa



Figura 3. Pixel[13] (2023). *Larguer les amarres 03*. Par visual compuesto por dos fotografías.



Figura 4. Pixel[13] (2023). *Larguer les amarres 04*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías.



Figura 5. Pixel[13] (2021). *Carte(s) en chantier 01*. Par visual compuesto por dos fotografías.

durante un evento clave de ocupación y vida en el espacio público.

Durante todo el tiempo de la obra, el equipo artístico ocupa el lugar viviendo en el espacio público en transformación. Se conecta con el imaginario de los artistas de circo, que montan su campamento en las ciudades y pueblos antes de retomar su camino. La obra pictórica efímera realizada constituye un mapa geofísico del municipio (curvas de nivel, ríos, bosques y límites municipales). Su propósito es ser un universo gráfico de juegos para los niños, pero también ser una herramienta real para la futura concertación en el marco de la elaboración del plan de ordenación sostenible del municipio.

El dibujo en el suelo se enriquece con el relato de los habitantes mediante un sistema de balizas, definidas como soportes de textos e imágenes que son fabricados también en el lugar, que dan testimonio y localizan en el mapa las historias, reflexiones e imaginarios del municipio en un marco temporal de doscientos años, compartidos a lo largo de la obra colectiva y de la ocupación festiva de la plaza.

La diversidad de medios de expresión (palabra, escritura, dibujo, pintura, fotografía...) permite que cada uno, a través de talleres intergeneracionales abiertos y dispositivos de facilitación de la palabra, se exprese de manera decidida sobre el municipio. La plaza se convierte en un lugar de vida intensa, un soporte de expresión para los habitantes con respecto a su territorio, las balizas colocadas en ella toman el papel de chinchetas que enriquecen el contexto.

Similitudes

Estos dos proyectos artísticos presentan numerosas similitudes desde el punto de vista del tema que abordan, del soporte y del medio sobre el que operan y a través del cual se desarrollan, de su temporalidad de implementación y existencia, así como en la forma en que integran a los públicos a los que están dedicados y con quienes se construyen.



Figura 6. Pixel[13] (2021). *Carte(s) en chantier 02*. Fotografía independiente.

El tema

En primer lugar, cada una de las propuestas trata a su manera la narración del territorio, la inscripción geográfica y local de las temáticas convocadas por la obra comunitaria, y el gesto colectivo en un lugar específico de este territorio.

En ambos casos, se trata de una obra situada, en el sentido de que está dedicada a un lugar e inseparable de él: existe para y por ese lugar y no puede adquirir significado en otro sitio. No es reproducible ni trasladable. En estos lugares diferentes y singulares (un aparcamiento para compartir vehículos en la entrada del pueblo para *Carte(s) en chantier* y las orillas de un río donde el colectivo hace escala para *Larguer les amarres*), el tema común a ambas propuestas es la transformación plástica y la narración del entorno de vida. Se trata de una metamorfosis efímera en la que se invita al público local a participar utilizando medios gráficos, escultóricos, de relatos (escritos y audios), en una dibujando un mapa gigante de la geografía del pueblo, o transformando la orilla del río mediante intervenciones plásticas en la otra.

En ambos casos, la obra invade el espacio público y lo transforma física y socialmente con su presencia. El trabajo del colectivo se inscribe en este sentido en una

relectura de ciertos preceptos situacionistas, que ponen en práctica “situaciones construidas” o “momentos de la vida, contruidos de manera concreta y deliberada mediante la organización colectiva de una atmósfera unitaria y un juego de eventos” (Internationale Situationniste, 1958, p. 13).

La narrativa

Cada una de las dos propuestas opera mediante la narración de los espacios en los que se desarrollan, con la diferencia de que en una (*Carte(s) en chantier*) es el público quien, mediante su participación, es invitado a elaborar la narración con el equipo artístico, mientras que en la otra (*Larguer les amarres*), la narración, escrita previamente por el equipo artístico en forma de cuento, sirve como pretexto para la transformación del lugar.

Si la narración puesta en marcha es ficticia para *Carte(s) en chantier* (ficción del pueblo dentro de 200 años), es mucho más documental para *Larguer les amarres* (escritura de la historia del río desde la antigüedad, desde el punto de vista del río y de las especies vegetales y animales que lo habitan).

Para *Carte(s) en chantier*, la materialización de la narración se realiza mediante la creación de textos por



Figura 7. Pixel[13] (2024). *Balizas*. Par visual compuesto por una fotografía del proyecto *Larguer les amarres* (2023) y una fotografía del proyecto *Carte(s) en chantier* (2021).



Figura 8. Pixel[13] (2021). *Carte(s) en chantier 03*. Par visual compuesto por dos fotografías.

parte de los habitantes, que cuentan cómo será el pueblo dentro de 200 años; los textos ocupan un lugar físico en el mapa a través de un sistema de balizas localizadas en el lugar de donde hablan. En *Larguer les amarres*, la narración se difunde a través de un dispositivo radiofónico, puesto a disposición del público para una escucha *in situ* con auriculares, mediante pequeños aparatos de radio, o bien interpretado por los artistas frente al público en forma de intervenciones teatrales.

Soporte espacio-temporal

En ambas propuestas, el soporte reivindicado es el espacio público en todas sus dimensiones. Más allá de su inscripción plástica en el espacio público, las propuestas también ponen en juego el espacio público de la expresión de los habitantes del territorio sobre las transformaciones y las visiones compartidas de nuestro entorno de vida. De hecho, están marcadas por momentos de intercambio, encuentro y colaboración entre el equipo artístico, el público y entre los propios miembros del público. Así se produce un deslizamiento del espacio público físico, el de la ciudad y del territorio planificado, al espacio público político de compartir puntos de vista y sensibilidades, en el sentido en que lo entiende Habermas (1978, p. 61): “el proceso en el cual el público

constituido por individuos que hacen uso de su razón se apropia de la esfera pública controlada por la autoridad y la transforma en una esfera donde la crítica se ejerce contra el poder del Estado”.

El medio y la temporalidad

Más allá de este despliegue en varias dimensiones del espacio público, también se puede hablar de un doble despliegue de las propuestas en un espacio temporal, tanto a escala histórica como efímera. Cada una de las dos propuestas integra en su construcción de la narración una dimensión histórica que abarca varios siglos. Permite cuestionar *in situ* las consecuencias de la transformación del entorno de vida inducidas por la revolución industrial, el éxodo rural, el desarrollo urbano y el capitaloceno (Malm, 2017) sobre el río y su biotopo en *Larguer les amarres*, y las que vendrán, inducidas por el cambio climático, sobre la vida y la organización de una comunidad rural de 600 habitantes en *Carte(s) en chantier*.

Las dos propuestas también se construyen sobre la base de una ocupación efímera de los espacios transformados, durante la cual el equipo artístico acampa literalmente en el lugar. La obra viva existe las 24 horas del día y el público se enfrenta a ella en

una dimensión cotidiana. Frente a esta cotidianidad, su participación implica un uso extraordinario del espacio público. A través de este proceso de permanencia de ocupación en un tiempo corto, el colectivo defiende la cuestión de un “arte furtivo”, ante el cual cualquier público puede encontrarse sin necesidad de hacer el esfuerzo de ir a ver arte. Las obras son propuestas que hacen cohabitar lo cotidiano y lo extraordinario.

Esta temporalidad cotidiana y extraordinaria asociada al espacio público permite una especie de renovación de las estéticas relacionales fuera del museo. La famosa fórmula de Nicolas Bourriaud (1998): “el arte es un estado de encuentro”, alcanza su apogeo en *Larguer les amarres* en el intento de colaboración con los seres vivos no humanos de las orillas del río: casi toda la construcción realizada fue con las plantas que pueblan las orillas.

Más allá del tiempo de presencia de una semana del equipo artístico en el lugar y de la activación social generada por la realización de la creación, cada una de las propuestas también se inscribe en una temporalidad efímera que varía entre unos pocos meses para *Carte(s) en chantier* (las pinturas utilizadas son pinturas de marcado temporales que desaparecen rápidamente con el paso de los fenómenos meteorológicos) y un momento destacado y festivo de una sola noche para *Larguer les amarres*. Este momento tuvo lugar al final de la escala, y todos los participantes que se encontraron durante la semana fueron invitados el último día al inicio de la tarde a compartir una comida en el lugar transformado e iluminado, y fue seguido de un tiempo de escucha radiofónica colectiva.

Esta temporalidad efímera, asociada a un lugar específico de efervescencia social y estética, y al enfoque en un público local y usuario cotidiano de los espacios transfigurados, actúa como un marcador estructurante del imaginario local y se inscribe en la memoria como un momento destacado de la historia colectiva.



Figura 9. Pixel[13] (2023). *Larguer les amarres 05*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías.

Educación popular

En su ambición, estas dos propuestas se inscriben finalmente en un enfoque de educación popular. Facilitan a los públicos/habitantes la experiencia sensible de su entorno vital y los convierten en actores de su transformación estética a través de diferentes dispositivos no didácticos de intercambio, sensibilización y creación que ponen en juego la capacidad de cada persona para elaborar gestos sensibles en torno a cuestiones locales. De esta manera, las iniciativas de cada individuo pueden encontrar su lugar en una elaboración y una secuencia continua de eventos y actos. Por ejemplo, durante *Carte(s) en chantier*, algunos habitantes del pueblo propusieron encuentros diarios para realizar paseos con quienes lo desearan. En el contexto de la intervención, estos paseos se convirtieron en espacios de intercambio de saberes y de encuentros enriquecedores que contribuyeron a nutrir significativamente al resultado final.

De igual modo, las creaciones propician acercamientos intergeneracionales, ya que el público es muy variado, fomentan intercambios de conocimiento que crean un aprendizaje común independiente de la edad, la cultura o la historia personal.

Marco de producción y difusión

Más allá de este conjunto de similitudes, las dos propuestas se llevan a cabo en dos marcos de producción diferentes: (a) el de un encargo artístico público para *Carte(s) en chantier*; y (b) el de una creación producida y gestionada por el colectivo en su territorio de vida y trabajo para *Larguez les amarres*.

Cada una de las creaciones se inscribe, a su manera, en un marco donde la cuestión artística se cruza con las políticas de ordenación territorial y cultural local, pero con enfoques opuestos: descendente en el caso de *Carte(s) en chantier* y ascendente en *Larguez les amarres*.

Carte(s) en chantier se produce en el contexto de un encargo público y una licitación para la elaboración de documentos de urbanismo (Plan de Desarrollo Soste-

nible del municipio), donde el ayuntamiento deseaba asociar al equipo de urbanistas y paisajistas responsables de la elaboración del plan con un equipo artístico que pudiera intervenir previamente a la fase de concertación. Aquí, la dimensión artística es concebida por los responsables políticos que originaron la licitación como una manera de dar visibilidad al trabajo de desarrollo de documentos de urbanismo. El objetivo era sensibilizar a la población, movilizar su imaginación y dinamizar la vida cultural del pueblo. Todo ello para fomentar una mejor participación de los habitantes en la fase obligatoria de concertación, así como para fortalecer la cohesión social de su comunidad.

La licitación estaba abierta a todo tipo de propuestas artísticas, desde teatro hasta artes plásticas, pasando por el circo...; y debía cuestionar la noción de desarrollo sostenible. Sin embargo, el encargo de una intervención artística colaborativa en el territorio no sustituye en absoluto el trabajo de concertación, sino que está destinado únicamente a precederlo o acompañarlo. El colectivo artístico sigue siendo el único y exclusivo responsable de las decisiones y orientaciones artísticas, del contenido sensible que se va a poner en juego y de la dirección de su creación. Es una especie de apuesta (¡arriesgada, dirán algunos!) que hacen los responsables políticos sobre la capacidad de una intervención sensible y festiva, una propuesta denominada "cultural", para acompañar de manera positiva y cualitativa una futura implicación ciudadana en el marco de un proceso urbanístico en curso.

Por el contrario, *Larguez les amarres* constituye un trabajo de reflexión de un equipo artístico sobre el desarrollo cultural local, la permanencia artística en el medio rural, la necesidad de reconsiderar la relación cultural de un territorio con su entorno natural (en este caso, el río y la biodiversidad asociada a él), las obras que pueden surgir de este cruce de cuestionamientos e imperativos, y los modos posibles de difusión de dichas obras.

Por su naturaleza geográfica, el río atraviesa numerosas y diferentes colectividades; a veces, actúa como fron-

tera entre dos municipios y establece un vínculo entre entidades políticas y administrativas que, con frecuencia, encuentran dificultades para desarrollar proyectos en común. Generalmente, cada una lleva a cabo su propia política cultural, centrada en la programación de espectáculos y exposiciones. Culturalmente, el río está muy poco presente en el imaginario de las poblaciones locales.

Aquí, el alcance cultural no se concibe de manera utilitaria para un territorio administrado, sino más bien como un motor para superar los límites impuestos por la gestión administrativa del territorio y sus consecuencias. Es una postura estética orientada hacia la transformación social y cultural, un trabajo de educación popular que devuelve al arte su lugar en la vida cotidiana. El colectivo se refiere a esto como “urbanitectura”. La cultura se plantea aquí como un intento de reincorporar a una población en su entorno natural de vida.

La creación recibió apoyo del Ministerio de Cultura y de la región en el marco de diferentes programas de ayuda a la creación artística. Posteriormente, en una segunda fase denominada de difusión, se vendió caso por caso a las colectividades que aspiraba a atravesar. El plan de gira estuvo dictado por la geografía. A pesar de un gran esfuerzo de promoción, la creación solo llegó al público de 13 municipios a lo largo de los 130 km del curso del río.

Conclusión

Al relatar *in situ* los territorios en los que se desarrollan y al permitir que las poblaciones se involucren en la transformación efímera de espacios públicos que utilizan en su vida cotidiana, los modos operativos y la estética de las experiencias artísticas colaborativas en los territorios abren caminos hacia un arte encarnado en los territorios. En este sentido, son obras políticas y llevan consigo un potencial de transformación social a través de la cultura y la ciudadanía.

En función de los marcos de producción y difusión, ya sean ascendentes o descendentes, estas iniciativas pue-

den asumir ante sus públicos funciones que van desde el empoderamiento de los participantes hasta la mera animación sociocultural.

En Francia, la problemática de la educación artística y cultural y de la participación de los habitantes, que progresivamente han sustituido a la de la educación popular, es sintomática de una profunda transformación de las políticas culturales. En este proceso, la acción pública se desplaza poco a poco desde el apoyo a la creación y a los artistas (ayudas a la creación y a la difusión) hacia la acción cultural impulsada por las administraciones locales, que lanzan convocatorias públicas de proyectos, dando lugar a una dinámica de competencia entre territorios y entre artistas.

Referencias

- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les presses du réel.
- Debord, G. (2001). *Teoría de la deriva* (A. J. Aretxaga, Trad.). Situaciones. (Trabajo original publicado en 1956).
- Habermas, J. (1978). *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Éditions Payot et Rivages.
- Internationale Situationniste (1958). *Internationale Situationniste*, 1. https://www.larevuedesressources.org/IMG/pdf/internationale_situationniste_1.pdf
- Malm, A. (2017). *L'Anthropocène contre l'histoire: Le réchauffement climatique à l'ère du capital*. La Fabrique Éditions.
- Pixel[13]. (n.d.). *Art et rivière : Larguer les amarres*. Pixel[13]. <https://www.pixel13.org/art-et-riviere-larguer-les-amarres/>
- Pixel[13]. (n.d.). *Carte(s) en chantier*. Pixel[13]. <https://www.pixel13.org/creation-contextuelle-espace-publices/cartes-en-chantier/>

Cómo citar

Cubizolles, A. (2026). Experiencias artísticas colaborativas en el territorio. La creación artística en el espacio público entre políticas de ordenación y postura de creador. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 246–259). Editorial Universidad de Granada.

BS

La Fotografía en la construcción y desarrollo
de la imagen de la Arquitectura

01 *Javier López Rivera*

La mirada como gesto:
Fotografía, patrimonio edificado y educación

02 *Antonio Fernández Morillas*

Estrategias fotográficas
para investigar visualmente un espacio educativo

03 *Jaime Mena*

El ojo educado: instrumentos fotográficos de investigación
para revelar el entorno urbano

04 *Xabier Molinet Medina*

| CONSTRUIR LA MIRADA

01

La Fotografía en la construcción y desarrollo de la imagen de la Arquitectura

 Javier López Rivera

Universidad de Sevilla

Construir la mirada

B5

(Página siguiente) Figura 1. López, J. (2025). *Sin título*. Fotografía independiente como título visual.



Ideas y arquitectura. La fotografía educa la mirada sobre la arquitectura.

Actualmente presenciamos una catarata de imágenes que, por regla general, proponen sustituir a las ideas y reducir la complejidad del hecho arquitectónico a un problema formal. Incluso son muy frecuentes las arquitecturas producidas exclusivamente para salir bien paradas a través del objetivo de la cámara. Expresar gráficamente una idea no debería equivaler a mostrar imágenes de referencia, por muy pregnantes que éstas sean.

Gran parte de los procesos creativos se generan en torno a una idea, y la arquitectura no queda al margen de esta tendencia. ¿Cómo comunicar esas ideas sin apenas utilizar el lenguaje escrito, casi exclusivamente de forma gráfica? En torno a este concepto ha reflexionado de forma recurrente el catedrático Alberto Campo Baeza. *La idea construida* fue el título de un curso de Doctorado impartido en la Escuela de Arquitectura de Madrid (ETSA) el curso 1988-89. Es también el título del libro que condensa una serie de escritos suyos, en cuya introducción se afirma de forma tajante que:

La Arquitectura, por encima de las formas con que se nos aparece, es la idea que se expresa con esas formas. Es idea construida (...). La Historia de la Arquitectura es básicamente una Historia de las Ideas Construidas (...). Las formas se destruyen con el tiempo, pero las ideas permanecen, son eternas (Campo Baeza, 1998, p. 13) (Figura 1).

Pongamos otro ejemplo: *Sobre la permanencia de las Ideas* es el título de una conversación entre los hermanos portugueses Aires Mateus y Ricardo Carvalho en la que afirman: “La claridad de la idea es algo fundamental en arquitectura (...). Siempre será de algún modo perceptible y reconocible para quien la experimenta. La permanencia que nos interesa es esa permanencia de la idea” (Carvalho, 2011, p. 11).



Figura 2: Utzon, J. y Campo Baeza, A. (2008). *Caricaturas*.

Ante la situación expuesta en párrafos anteriores, cabría hacerse las siguientes preguntas: ¿cuál debe ser el papel que debe jugar la fotografía en las escuelas de Arquitectura? ¿Cuál debería ser su presencia en la formación del futuro arquitecto? Algo parece claro: el estudiante debería conocer los recursos del lenguaje visual y aplicarlos a la expresión y comunicación gráfica de sus arquitecturas. “No es la palabra el medio de expresión del arquitecto”, ya lo dijo De La Sota (en Fundación Alejandro de la Sota, 2018).

Es imprescindible que en las Escuelas de Arquitectura se aprenda a construir una verdadera narración gráfica capaz de transmitir las ideas-clave de nuestra arquitectura, exclusivamente con imágenes. El alumno deberá trabajar con aspectos básicos que forman parte de la estrategia compositiva de cualquier fotolibro: silencios, pausas, agrupación, secuencia, ritmo, orden, posición o tamaño. Esto es, variables y acciones puramente arquitectónicas. “El fotógrafo ha de ‘ver’ la arquitectura, digerirla, interpretarla y expresarla en una serie de fotografías, que debido a su orden escrupulosamente escogido, hacen que ni sobre ni falte ninguna” (Pegenatue, 2012).

Experiencias docentes

Una de las experiencias docentes más gratificantes que recuerdo como alumno de la Escuela de Arquitectura de Sevilla (ETSA), fue la recibida en la asignatura de proyectos de cuarto curso a través del catedrático Manuel Trilllo, fallecido de forma prematura en la primavera de 2005. Tras volver de un viaje de estudios, la propuesta consistía en recoger, sin previo aviso, las colecciones de diapositivas que los alumnos y profesores habían realizado durante un productivo viaje a las esencias del Magreb. El profesor efectuaba una selección de aquellas que a su juicio parecían más interesantes, con las que posteriormente se realizaba un visionado y sesión crítica pública en el aula.

Resultó sorprendente observar la amplia diversidad de miradas, encuadres y puntos de vista que podían producirse sobre los mismos temas y lugares que todos habíamos recorrido, circunscritos a un ámbito reducido de personas que estaban recibiendo la misma formación. Con esta experiencia trató de explicarnos cómo debería ser la mirada de un arquitecto: una mirada selectiva, atenta a lo que ocurre a nuestro alrededor, que ve lo que otros no ven; cómo educarla y cómo marcar la diferencia con la de otros profesionales. Por suerte, fui uno de los seleccionados y creo que, desde entonces, le debo mi interés por estos asuntos fotográficos. “No siempre unos ojos bonitos saben mirar. Los ojos los da la naturaleza, la mirada es cultural”¹.

Han pasado muchos años desde entonces —36 para ser exactos— y la formación impartida en las escuelas de Arquitectura sigue teniendo mucho que decir, tanto en la educación de la mirada como en el empleo del lenguaje visual de los futuros arquitectos, ya que en muchos momentos de este intervalo temporal la enseñanza no ha estado suficientemente bien orientada en este

aspecto, tal como relataba hace una década el catedrático de expresión gráfica José Ramón Sierra (2014, p. 239):

“Lo más importante de la arquitectura no son las formas ni la construcción, sino las ideas que contienen. Producir ideas es, sin embargo, una actividad rara y extraña en las escuelas de arquitectura, donde ese “peligroso” momento de pensamiento ha sido desgraciadamente sustituido, cortocircuitado, por los eternos momentos de copia de formas conocidas a través de los medios de propaganda”

Por fortuna, en épocas recientes han comenzado a desarrollarse en las Escuelas de Arquitectura españolas una serie de asignaturas y cursos de formación en esta materia que pretender ir más allá de la mera información sobre el manejo del aparato fotográfico. Tras las experiencias docentes de las escuelas de Alcalá de Henares (*La construcción de la mirada: Historia de la fotografía*) y La Coruña (*Fotografía y Arquitectura*), capitaneadas respectivamente por José A. Hernández Latas y José A. Franco Taboada, han de referirse asimismo las dos asignaturas sobre fotografía de arquitectura impartidas en la Escuela de Madrid por el arquitecto y escultor Juan Bordes (*La representación impresa y la fotografía de arquitectura, y Fotografía de arquitectura y diseño gráfico*)².

En el ámbito andaluz, un grupo de profesores pertenecientes a las Escuelas de Arquitectura de Sevilla y Málaga comenzamos —hace tiempo y de forma simultánea— a trabajar con los estudiantes en estos temas. Al principio con pequeños cursos de extensión universitaria, que fueron creciendo al sumar fuerzas entre ambas escuelas, hasta llegar a la creación del *Máster en Imagen y Comunicación de la Arquitectura* (MICA) que cumple este curso su V Edición (Figura 3).

Entre los objetivos buscados estaban:

¹ Frase pronunciada por Francisco Jarauta, presidente del tribunal constituido con motivo de la lectura de la tesis del doctorando D. Ramón Pico Valimaña, titulada *Mil pies. Arquitectura y Aviación: de la fascinación por la máquina a la experiencia de la altura*, leída en la ETSA de Sevilla el 14/12/2011.

² Al hilo de esta cuestión, reseñar que el conocido fotógrafo de arquitectura Duccio Malagamba se decidió a estudiar Arquitectura “porque el plan de estudios contenía una asignatura de fotografía”.



Figura 3. F. Javier López Rivera (2021). Cartel anunciador del Máster en Imagen y Comunicación de la Arquitectura. II Edición.

1. Fomentar en los estudiantes una actitud reflexiva durante el proceso de desarrollo de cualquier proyecto fotográfico ("¿Qué quiero contar?" Y, "¿cómo lo voy a contar?").
2. Defender la capacidad de la fotografía como medio válido de expresión gráfica, con la que es posible exponer ideas, narraciones y análisis de la arquitectura.
3. Iniciarles en las teorías del diseño y la composición aplicadas a la presentación de cualquier trabajo fotográfico, como poderosa herramienta de narración, comunicación y representación de las ideas arquitectónicas.
4. Entender la fotografía como vehículo y herramienta con la que podemos "hablar". Lo que se dice con fotografías no se puede decir de otra manera.

Se trata, en definitiva, de posibilitar que el estudiante profundice en su educación visual, dotándole de los recursos necesarios para el manejo del lenguaje visual necesario para desenvolverse correctamente en la cultura visual en la que todos estamos inmersos. El arquitecto ha de tener los ojos bien abiertos para ser capaz de entender el cambiante mundo que nos rodea y, solo así, ser capaz de intervenir sabiamente en él.

Construir con la mirada. Argumentos en imágenes

Han pasado suficientes años desde que la fotografía dejó de ser documento para convertirse en instrumento gráfico agitador de conciencias y generador de dudas. "En el fondo la fotografía es subversiva, y no cuando asusta, trastorna o incluso estigmatiza, sino cuando es pensativa" (Barthes, 1989, p. 81)".

El extenso trabajo fotográfico realizado por Bernard Rudofsky como argumentario de su *Arquitectura sin arquitectos*, cabalga entre su genérica función documental y la específica como transmisora de ideas. Es el propio autor quien deja claras sus intenciones en la introducción del catálogo de la exposición homónima expuesta en el MoMA: "Lo que presento en mis fotografías no son modelos sino un conjunto de valores" (Rudofsky, 1975, p. 2). Ello demuestra que la fotografía es un instrumento capaz de llegar más allá de la transmisión de ideas concretas: permite la difusión de valores de carácter permanente, que trascienden de momentos y formalizaciones concretas, permaneciendo a través de los años. Será la mirada educada del espectador la que deba descubrirlos, yendo más allá de la realidad concreta que cada fotografía nos muestre (Figura 4).

Un ejemplo paradigmático de lo enunciado lo constituyen los reportajes fotográficos sobre las *Case Study Houses* en California, obra de Julius Shulman. No es tarea



Figura 4. Bernard Rudofsky (1963). Terrazas-mirador. Olhao (Portugal). Cita visual.

sencilla transmitir valores y conceptos como optimismo, progreso y nuevos modos de vida tan sólo con una serie de imágenes. Pero la fotografía fue capaz de condensar en imágenes un sueño, un estilo y una manera de vivir y, con ello, el estado de ánimo de toda la nación americana en aquellos felices 50's.

Las escenografías creadas por el longevo Shulman, cuidadas hasta el más mínimo detalle, no se limitaron a captar la esencia de cada una de las obras arquitectónicas documentadas, sino que fueron más allá, hasta llegar a condensar las esencias de toda una década feliz. Cathleen McGuigan, crítica de arquitectura, afirmó "Prácticamente se oyen las canciones de Sinatra flotando en el aire y el tintineo de los cubitos de hielo en las copas" (McGuigan, s.f. en Luther, 2009).

El ya maduro arquitecto suizo Peter Zumthor, reflexiona sobre determinados aspectos intangibles que tienen que ver con la cualidad poética de las cosas, la sensibilidad emocional y la percepción espacial de un lugar. Y para todo ello utiliza el término "Atmósfera". En concreto, se refiere a dos fotografías: la primera, de John Russell Pope de 1919, refleja una estación en Richmond; y la segunda, de Hans Baumgartner de 1936, documenta una residencia de estudiantes en Zurich (Figura 5). Frente a ellas se pregunta: "¿Cómo pueden proyectarse cosas con esa presencia, cosas bellas y naturales que me conmuevan una y otra vez? ¿Cómo puedo proyectar algo así, algo similar al espacio de esta fotografía? ¿Puedo proyectar algo con esa atmósfera, con esa densidad, con ese tono?" (Zumthor, 2006, pp. 11-19).

Arquitectura y fotografía

Tras lo relatado hasta el momento, parece pertinente indagar sobre las relaciones entre estas dos artes así como sobre el rol que la fotografía juega como herramienta validación en el proceso de proyecto y como reflejo de lo construido. No hay que olvidar que Susan Sontag ya afirmó —allá por 1977— que "el arte al que en efecto se asemeja la fotografía es a la arquitectura" (Sontag, 1981, p. 84).



Figura 5. Hans Baumgartner (1936). *Residencia de estudiantes*. Zürich (Suiza). Cita visual.

La imagen desempeña actualmente un papel clave en nuestra comunicación diaria. "No es que una fotografía decida lo que es noticia. Es que si las noticias no cuentan con una imagen que las explique, es como si no existieran (...). No existe, informativamente hablando, aquello que no ha sido fotografiado, que no puede explicarse con una imagen" (Zabalbeascoa, 2015). Algo parecido ocurre con la arquitectura: podríamos afirmar que no existe aquella arquitectura que no ha sido fotografiada (Figura 6). En el mundo en que vivimos, dominado cada vez más por las imágenes que por las ideas, la arquitectura no queda fuera de esta corriente. "No hay una única manera de explicar: hay una suma de miradas que

deben tratar de comunicar, impactar, resumir e informar (...). La imagen con la que se resume un proyecto debe decir tanto del mismo, como lo que calla de él" (Zabalbeascoa, 2015).

Avanzando en la línea del discurso de apartados anteriores y enlazándolo con el presente, deberíamos preguntarnos: ¿es capaz la fotografía de representar las ideas que subyacen detrás de toda buena arquitectura? Y en caso de ser así, ¿sería posible conseguirlo con una sola imagen? En este punto, podríamos distinguir entre aquellos arquitectos que explícitamente niegan la capacidad de la fotografía para representar su obra y que sólo confían en la percepción y la experiencia directa del espacio arquitectónico (Adolf Loos), y aquellos que piensan que ambos registros son válidos, aunque utilicen lenguajes distintos (Richard Neutra). Para éste, una sola imagen no puede contar todo y, por supuesto, nunca sería equivalente a la experiencia vital del contacto directo con la obra construida. Frente a la percepción dinámica que se obtiene en un recorrido visual, la fotografía representa estatismo. Ambas —arquitectura y fotografía—, pueden provocar emoción al contemplarse, pero siempre serán cosas distintas para Neutra.

Quizás, en el fondo del debate entre arquitectura y fotografía, entre arquitectos y fotógrafos, subyace una cuestión literaria. En palabras de Terence Riley, arquitecto y ex-director del departamento de arquitectura del MoMA, "La arquitectura, como cualquier texto, basa su significado tanto en su autor, como en sus traductores" (Riley, 2000, p. 11).

Explicar las imágenes. Palabra e imagen

Si ponemos en relación nuestra actividad mental —productora de las ideas— con el mundo de las imágenes, se hace necesario recordar las palabras de Fontcuberta (2013), en las que afirmaba que "la historia del pensamiento es la historia de las imágenes. Pensamos con imágenes". Este *Pensar con imágenes* es precisamente el título del libro del diseñador gráfico Enric Jardí



Figura 6. Lucien Hervé (1954). *Cubierta de la Capilla de Ronchamp (Francia)*. Cita visual.

(2012) en el que defiende, con multitud de ejemplos, la utilización de imágenes para expresar ideas (Figura 7). Joan Costa, en el epílogo del mismo, incide en la diferencia de comunicación gráfica entre los que piensan con palabras y los que piensan con imágenes.

En este último grupo deberíamos situarnos los arquitectos, ya que la arquitectura debe expresarse —fundamentalmente— de forma gráfica. "Si la fotografía es un medio de expresión, es decir, un lenguaje, significa que podemos escribir con él (...). Expresarse con la cámara significa comunicarse (...). El problema es que no nos

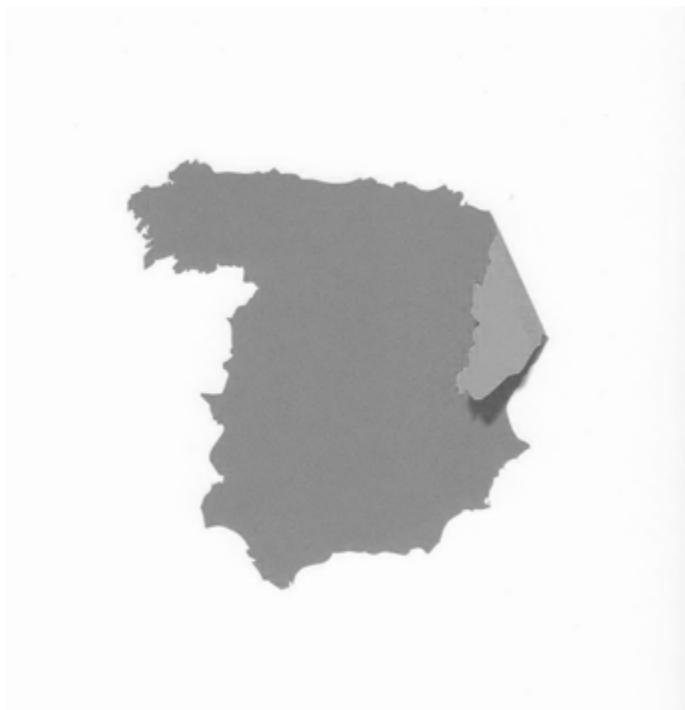


Figura 7: Enric Jardí (2012). Sin título. Cita Visual.

han enseñado todavía a leer ni a escribir con él. Es un lenguaje diferente que necesita que nos pongamos todos a aprender, porque las posibilidades son inmensas" (Marina, 2014). Los límites de nuestro lenguaje son los límites de nuestro mundo. Las imágenes ya no representan al mundo: forman parte de él, se incorporan a él.

En lo referente a la fotografía de arquitectura es importante detenernos en la cuestión temporal. Cartier-Bresson (en Sontag, 2017, p. 116) decía "Hay que pensar antes y después. Jamás cuando se hace la fotografía", huyendo del concepto que podíamos asociar a la idea feliz o a un momento de inspiración (instante decisivo), para incidir en la idea de la necesidad de un espacio de pensamiento previo y posterior, ligados a la acción en sí del disparo. El pintor y fotógrafo asturiano Carlos Casariego Rozas, enuncia la misma cuestión de fondo con otras palabras, no exentas de ciertas dosis de humor:

Hay quien cree que el arte de la fotografía consiste en imitar la realidad a través del objetivo de la cámara. De ninguna manera; la fotografía, o está dentro de nuestra cabeza, o no lo está, y es el resultado de un largo proceso estético, formal y conceptual. Más Platón y menos puestas de sol, que para eso, ya está la auténtica. Como en todo, desconfíe de sucedáneos; a la larga, será más feliz (Fernández Díaz-Fierros, 2015).

En el fondo, lo que Cartier-Bresson y Casariego pretenden decir es que, en fotografía, al igual que en arquitectura y en otras muchas artes, es necesaria la existencia de un proyecto previo al instante del disparo o de la acción arquitectónica. El filósofo José A. Marina, lo expresó a la perfección allá por 1993, con una frase que bien podría aplicarse a las dos artes que nos ocupan: "La mirada se hace inteligente —y por tanto creadora— cuando se convierte en una búsqueda dirigida por un proyecto" (Marina, 2014). En el fondo, "Todos los grandes arquitectos son grandes narradores de historias", según Juhanni Pallasmaa (2021).

En estas últimas décadas se ha escrito bastante sobre la buena simbiosis alcanzada entre fotografía y arquitectura, pero no tanto sobre las relaciones entre fotografía y literatura, esto es, entre palabra e imagen. La fotografía no se presenta para sustituir a la palabra, sino para proponer sus propias narraciones gráficas que, en muchas ocasiones, se apoyan en breves textos. Sin duda, constituye el medio de expresión que mejor encarna la modernidad contemporánea, y como tal lenguaje, debería servir para comunicarnos. Con el apoyo de ambas —palabras e imágenes—, hemos de ser capaces de transmitir las ideas arquitectónicas, según las palabras ya citadas de Riley.

Si revisamos la historia de la fotografía veremos, por ejemplo, como el checo Josef Koudelka se niega a explicarse a sí mismo: «No sé hablar, no me interesan las palabras». Más recientemente, y centrándonos en nuestro

país, Alberto García-Alix publicó en 2008 un recopilatorio de todos los textos escritos hasta esa fecha y que han ido acompañando su trabajo fotográfico, con un título no menos gráfico, *Moriremos mirando*, en el que subraya la importancia capital que para él tiene la palabra junto a la imagen:

Sin fe, no se lee ni se fotografía.
No tiene sentido.
La palabra sostiene mi deseo de mirar.
En mis fotos, la palabra escrita es el andamio de mis imágenes.
La palabra refuerza mi mirada y me convierte en el verdadero propietario de ella.
(Scianna y Ansón, 2009, p. 400)

Uno de los primeros ejemplos —inacabado en 1929 a la muerte de su autor— de construir un discurso con predominio de la imagen frente a la palabra es el *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg, basado en las relaciones y correspondencias obtenidas al juntar determinadas imágenes, aparentemente inconexas, y donde la fotografía constituye el único medio de expresión de la idea artística.

Se trata de un vocabulario de imágenes en forma de fotografías (ilustraciones de libros) y un claro ejemplo del predominio de la imagen frente a la palabra, o de cómo plasmar de forma muy personal un trozo de la historia del arte (el paganismo en el Renacimiento) sin apenas utilizar textos. Ahí radica su carácter plenamente actual, y la razón por la que su autor no fuera comprendido por sus coetáneos.

En el mundo de hoy, en el que no existe prácticamente ningún dato relevante para la comprensión de la realidad que no sea virtual, el inacabado trabajo de Warburg se adelanta al desplazamiento que vivimos de la información lingüística a la visual, de la palabra a la imagen. En todo ello radica su contemporaneidad, siendo uno de los primeros ejemplos del empleo de la fotografía como único y casi exclusivo medio de expresión de la idea artística (Figura 8).

Referencias

- AA.VV. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Akal
- Carvalho R. (2011). Sobre la permanencia de las Ideas. Una Conversación con Manuel y Francisco Aires Mateus. *El Croquis*, 154, 6-19.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Bergera, I., & Lampreave, R. (Eds.). (2014). *III Jornada de Arquitectura y Fotografía 2013*. Diputación de Zaragoza y Universidad de Zaragoza.
- Bergera, I. (Ed.). (2015). *IV Jornada de Arquitectura y Fotografía 2014*. Diputación de Zaragoza y Universidad de Zaragoza.
- Campo Baeza, A. (1998). *La idea construida. La arquitectura a la luz de las palabras*. Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.
- Fundación Alejandro de la Sota (2018, 18 de octubre). *Por una arquitectura lógica y otros escritos*. <https://alejandrodelaSota.org/por-una-arquitectura-logica-y-otros-escritos/>
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Editorial Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (2013, 8 de marzo). Joan Fontcuberta, primer español galardonado con el 'Nobel' de la fotografía. *El País*. https://elpais.com/ccaa/2013/03/07/catalunya/1362659237_532341.html
- García Clariana, I. (2015). Cuestiones de (Re)presentación. Fotografía y álbumes en la arquitectura de Fernando Moreno Barberá. En I. Bergera (ed.), *Fotografía y arquitectura moderna. Contextos, protagonistas y relatos desde España* (pp. 219-234). Fundación Arquia.
- Hervé, L. (1954). Cubierta de la Capilla de Rochamp (Francia). En O. Beer (2001), *Lucien Hervé. L'Homme construit*. Editions du Seuil.
- Jardí, E. (2012). *Pensar con imágenes*. Editorial Gustavo Gili.
- López Rivera, F. J. (2015). *Fotografía y arquitectura modernas. 1925-1939. Andalucía*. Margaret Michaelis



Figura 8: Aby Warburg (ca. 1929, en AA.VV, 2010). *Atlas Mnemosyne*. Panel 31. Cita visual.

- (col. Kora Nº 28). Universidad de Sevilla y Junta de Andalucía.
- Marina, J. (2014). Mal visto, mal dicho. En I. Bergera & R. Lampreave (Eds.), *III Jornada de Arquitectura y Fotografía 2013* (pp. 89-111). Institución Fernando el Católico, Universidad de Zaragoza.
- Moure, G. (Ed.). (2000). *La arquitectura sin sombra*. Ediciones Polígrafa.
- Pallasmaa, J. (2021). *La imagen corpórea: Imaginación e imaginario en la arquitectura*. Editorial Gustavo Gili.
- Pegenaute, P. (2012, 17 de junio). *Sobre la fotografía de arquitectura*. Pedro Pegenaute. <https://www.pedropegenaute.es/sobre-la-fotografia-de-arquitectura/>
- Riley, T. (2000). La arquitectura como tema. En G. Moure (Ed.), *La arquitectura sin sombra* (pp. 8-11). Ediciones Polígrafa.
- Rudofsky, B. (1964). *Architecture without architects: A short introduction to non-pedigreed architecture*. Museum of Modern Art.
- Rudofsky, B. (1975). Lecture #4. *Lectures Copenhagen (Rudofsky Papers)*. Getty.
- Scianna, F., & Ansón, A. (Eds.). (2009). *Las palabras y las fotos. Literatura y Fotografía*. Ministerio de Cultura.
- Sierra Delgado, J. R. (2014). *Arquitectura, Dadá y Patrimonio de la Humanidad*. Recolectores Urbanos.
- Sontag, S. (1981). *Sobre la fotografía*. Edhasa.
- Zabalbeascoa, A. (2015). ¿Qué retrata quien fotografía arquitectura? En I. Bergera (Ed.), *IV Jornada de Arquitectura y Fotografía 2014* (pp. 43-55). Institución Fernando el Católico, Universidad de Zaragoza.
- Zumthor, P. (2006). *Atmósferas: Entornos arquitectónicos, las cosas a mi alrededor*. Editorial Gustavo Gili.

Cómo citar

López-Rivera, J. (2026). La Fotografía en la construcción y desarrollo de la imagen de la Arquitectura. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 262-273). Editorial Universidad de Granada.

02

La mirada como gesto: Fotografía, patrimonio edificado y educación

ID Antonio Fernández Morillas

Universidad de Granada

Construir la mirada

B5

(Página siguiente) Figura 1. Fernández Morillas, A. (2024). *La mirada como gesto*. Patio Calandria (Almería). Fotografía independiente como título visual.





Figura 2. Fernández Morillas, A. (2024). *Deslumbramiento*. Barrio del Zenete (Granada). Fotografía independiente como resumen visual.

***Vers une architecture photographique* (a modo de introducción)**

Tras el manifiesto revolucionario expresado por Le Corbusier en la mítica *Vers une architecture* (1923), lo que podemos avanzar un siglo de historia de la arquitectura más tarde es que necesitamos dirigirnos “hacia una nueva arquitectura” de la fotografía de arquitectura. Esta máxima nos lleva a procurar reconducir la fotografía (con sus medios, técnicas, estrategias e instrumentos) a superar el carácter comunicativo de la imagen de arquitectura. Sentadas sus bases a lo largo del siglo XX, su definición más tradicional liga la creación visual al reflejo, reproducción y continuación de la narrativa del proyecto arquitectónico según lógicas documentales marcadas por los medios y canales de difusión especializados. Ezra Stoller estaba muy de acuerdo con esto, pero que sus fotografías hayan saltado de las revistas de arquitectura a los fondos de museos y colecciones evidencian su emancipación.

Este nuevo campo visual de exploración nos permite redirigir la mirada hacia un ámbito más crítico, alcanzando aspectos indagativos propios de la investigación artística y educativa, para enriquecer el posicionamiento creativo y complementar las infinitas perspectivas que definen todo paisaje construido. Mirar la arquitectura para ver más allá de sus superficies. Esta nueva fotografía de arquitectura no asume el proyecto, lo revisa. Esta fotografía no ejerce como servidora técnica, se posiciona frente al objeto y lo cuestiona para intentar, al menos, comprenderlo. Para aprender sobre él. Y desde ese gesto se emancipa, deja de ser un reflejo para convertirse en una entidad paralela.

Gestos

Todos los gestos son heredados. Al menos esa es la idea planteada por el director Pablo Messiez en *Los gestos*, una obra producida por el Centro Dramático Nacional. Pablo aprovecha cada proyecto escénico para indagar sobre el teatro y, a la vez, avanzar lo que sabemos sobre el mundo y las relaciones que establecemos con él. Y

es que lo escénico, en sí mismo, es uno de sus reflejos. De ahí que los gestos (y los cuerpos y los tiempos que se expanden y contraen en torno a ellos) protagonicen magistralmente esta reflexión teatral. Ciertos gestos que se repiten de manera reiterativa una y otra vez.

Me gusta pensar que hago arquitectura desde hace 6.000 años... (Jiménez Torrecillas, 2022, p. 106).

Nada es inédito. Nada nuevo: la pose, la mirada, la voz, el gusto. Cada expresión remite de manera deliberada a otra. Todo es eco. Las ideas traspasan de esta forma el tiempo y el cuerpo, haciendo que cada gesto sea ajeno a la persona que lo expresa. El gesto es impropio. Se toma. Se adopta. Esto nos permitiría no diferenciar entre el pasado y el presente. Otra vez, otra vez, otra vez. Adoptamos constantemente gestos que han sido formulados con anterioridad para materializar ideas ahora. Nada ha sido superado. Todo es presente, una forma de presente continuado, expandido, atomizado.

Nos poseen gestualidades ajenas. Adoptamos posturas impropias, frecuentemente de manera inconsciente, sin saber que lo son, incluso siendo algunas incómodas, forzadas. Cuando estamos inmersos en cada situación se hace complejo entender qué está sucediendo. Hay otros momentos, los menos habituales quizás, en los que notamos cierta extrañeza y advertimos la sumisión de una forma más evidente. Igual acertamos a vernos desde fuera y eso nos hace ser conscientes. Pero, ¿cómo logramos esa lucidez, si es que es posible?

En fotografía esta idea resulta evidente. Más aún en la fotografía de arquitectura. Y es verdad que surge como medio renovador en el siglo XIX pero toma cuerpo adaptándose a los gestos que ofrecidos por la pintura. Como hace el cine con la fotografía. Y la pintura se remite a su vez a lo prehistórico, al origen de las culturas. De ahí que tomen tanto sentido las palabras que en torno a la arquitectura pronunciase Jiménez Torrecillas (2022, p. 106): “Herencia, evolución...: transmisión. El verdadero

valor no está tanto en lo que generosamente hemos heredado, como en aquello que generosamente debemos aportar". Todo es herencia. Y esa gestualidad, querido Antonio, va incluso más allá de lo arquitectónico.

Pareciera complicado descubrir nuevas perspectivas de determinadas obras de arquitectura, conseguir captar visiones inéditas de la *Villa Savoye*, por elegir un ejemplo paradigmático. Y es que llevamos siglos empleando imágenes de arquitectura con múltiples fines, desde los políticos a los estéticos, dada la importancia y trascendencia cultural de ciertas construcciones. De manera particular, conocemos los principales hitos de la historia de la arquitectura a través de una serie muy concreta de imágenes que los presentan. Podríamos hablar incluso de una forma de sinécdoque visual, dado que lo representado ha acabado siendo sustituido en gran medida por su representación, dada la complejidad de la experiencia vivencial en entornos alejados de los propios.

Ya nadie sabe si hace lo que hace porque quiere o solamente repite lo que alguien ya ha hecho antes (Messiez, 2023).

Cuando por fin nos acercamos a estos lugares es curioso que, sin ser conscientes de ello sin duda, nuestro ojo recorre los espacios construidos buscando reconocer las imágenes que nos educaron en su arquitectura. Visto así en nuestros recorridos buscamos refutar aquello que ya sabemos, que hemos visto antes, para enfrentarnos ahora desde lo corporal a las representaciones que se fijaron en nuestra retina. Y a veces nos quedamos solo ahí, en identificar esas perspectivas como en un ejercicio de reafirmación del conocimiento adquirido o en un curioso sentimiento de pertenencia cultural. Como si fuéramos incapaces de ir más allá para alcanzar otras formas, como si la complejidad de la arquitectura pudiera resumirse a un único encuadre universal y universalizado, como si todas las personas fuésemos capaces de destacar lo mismo de una misma realidad. Atención: Ezra Stoller ya adelantó que no.

Estas relaciones nos llevan de delante hacia atrás y de allí hasta el ahora. *Los gestos* se escribió en Roma. Y Pasolini emerge a través del texto de Pablo. Y se impone cierto ambiente onírico. Como un recuerdo, un eco literalmente. Una vez, otra vez, otra vez. Hay algo que fluye a lo largo de la puesta en escena y que nos remite a otros lugares, otros tiempos, más allá de este teatro. Torrecillas miró la arquitectura de la misma forma que lo hizo Bernard Rudofsky. Hace las mismas fotos en los mismos lugares. Dos momentos distintos enfrentados (aproximados) desde lo visual. Ambos encuentran en lo vernacular el tema del que extraer argumentos con los que sostener una reformulación de la arquitectura en la era posmoderna. Y sus teorías se construyen fotográficamente.

Así se hace explícita la vigencia de una "*architecture without architects*" [en el inglés original ya que nos permite aprovechar su tono neutro e inclusivo], planteada por Rudofsky en la mítica exposición del Museum of Modern Art (MoMA) de Nueva York (1964). Una muestra que es el resultado de una compleja investigación basada en la fotografía. Es interesante que ambos arquitectos encontraran en la fotografía un medio con el que formular su teoría arquitectónica, el primero como comisario y crítico, el segundo como arquitecto e investigador, ambos creadores y profesores universitarios. Tal y como se reformula la arquitectura en la posmodernidad, nos dirigimos ahora en la contemporaneidad "*vers une architecture photographique*" con fines creativos, indagativos y didácticos.

Entender la fotografía como un gesto recurrente en torno a la arquitectura nos permite exponer ciertas ideas relacionadas con este medio de creación visual. En primer lugar, reivindicar la importancia cultural y la trascendencia educativa que posee la documentación de la arquitectura, ya que sin duda es el medio de difusión del patrimonio arquitectónico. Por otro lado, demandar una amplitud de miras a través del registro visual que nos permita expandir los límites del pensamiento y el conoci-



Figura 3. Fernández Morillas, A. (2024). *Gesto*. Par visual interpretativo como hipótesis visual, compuesto por, izquierda, una cita visual de Goya y Lucientes (1820-1823) y, derecha, una fotografía del autor, *Facultad de Derecho de Granada* (2022).



Figura 4. Fernández Morillas, A. (2024). *Deslumbramiento*. Mondújar, Valle de Lecrín (Granada). Par visual interpretativo como resultado visual compuesto por dos fotografías del autor.

miento arquitectónico. Registro visual que, en la era de la hipervisualidad, es alcanzado con medios al alcance de gran parte de la sociedad y que, reformulados desde la educación artística y patrimonial, pueden convertirse en herramientas eficaces para organizar un nuevo encuentro experiencial con el espacio arquitectónico (Figura 3).

Otra vez, otra vez, otra vez

Recordar: del latín *re-cordis*, volver a pasar por el corazón (Galeano, 1989 [2007], s.p.).

La fotografía como gesto. La imagen fotográfica toma un papel esencial para la arquitectura gracias a su papel comunicativo y divulgativo, importancia ya reconocida por Le Corbusier en su influyente publicación *Vers une architecture* de 1923, donde las fotografías no solo ilustraban ideas verbales sino que, por sí mismas, denotaban un manifiesto visual para la arquitectura moderna. En este ejercicio, hay fotografías que han logrado superponer al mismo objeto representado: un enfoque concreto que simplifica irremediablemente el compendio complejo de la arquitectura, sus formas y espacios en una especie de sinécdoque visual, de resumen fotográfico, nunca como desarrollo.

Fotografiar reiterativamente y de manera estratégica el paisaje con un mismo encuadre, tal y como hicieran William Christenberry o Camilo José Vergara a lo largo de su vida, nos ayuda a fijar la mirada en lo concreto y característico a través de la suma de imágenes. Las sutiles diferencias reflejadas en las fotografías, sobre todo si fueron captadas con mucho tiempo de diferencia —como Christenberry, que documentó la evolución de lo vernacular a través de *The Underground Club* (1967-2005), entre otros objetos construidos—, nos ayudan a mirar de una forma más cercana y fijarnos en detalles que pasarían desapercibidos a un vistazo rápido. Como la primera vez que nos enfrentamos a una realidad o por los efectos inhibidores provocados

por la exposición rutinaria. Como cuando conocemos a alguien. El primer vistazo a veces resulta fabuloso en su generalidad, pero menos incisivo que los que vendrán a continuación, menos analítico, francamente más ligero y, posiblemente, demasiado superficial.

El tiempo de exposición determina qué experimentamos ante cualquier fenómeno, cómo conectamos con sus formas y percibimos los detalles significativos que estén a nuestro alcance. Frente al ritmo acelerado que provoca la cultura hipervisual que nos atraviesa, tal y como refleja el consumo acelerado en redes sociales, la “refotografía” (Mark Klett, 2004) invita a una digestión pausada derivada de su meticulosa producción. Como si se opusiera a la instantaneidad con la que muestra la creación visual y fotográfica a través de los nuevos medios de difusión de la cultura contemporánea (Figura 4).

Los resultados de la refotografía como técnica de producción y la media visual como instrumento de investigación visual de carácter cuantitativo evidencian la permanencia de lo arquitectónico, al menos en sus formas más tectónicas. Consigue diluir todo aquello que no resiste el paso del tiempo, como si se tratara de una prueba de dureza de materiales constructivos aplicada a lo visible. En una única imagen somos capaces de comprimir la historia, más o menos dilatada, de un elemento, conjunto o paisaje arquitectónico. Y estas evidencias se revelan gracias a las capacidades de lo visual y fotográfico, sin añadir palabras, sin tener que forzar otro tipo de discursos que no sean los propios de su imagen.

Lástima que la refotografía adolezca del mismo problema que la fotografía de arquitectura más canónica: la ausencia de personas (Goodwin, 2014, p. 21). Desde lo fugaz de nuestra existencia no podemos competir con la prolongada vida de los edificios. De ahí que nuestra presencia más directa y evidente en la arquitectura desaparezca en la acumulación refotográfica como un detalle anecdótico más (lo cual no deja de ser llamativo). ¿Qué será del espacio pensado para el hombre, y uso el masculino singular de manera decidida en base a los

textos que formularon las bases de la nueva arquitectura a principios del siglo XX, una vez que ese hombre desaparezca? ¿Cómo nos sobrevive lo construido?

Del lenguaje

¿La fotografía de arquitectura es un ejercicio estético de traducción? (Noirot, 2010).

Construir la mirada. Mirar para revelar constructos, idearlos, imaginar arquitecturas. Deducir un lenguaje. Descubrir una forma de caligrafía visual y fotográfica. Como cuando aprendemos a escribir. Primero practicamos reiterativamente con la caligrafía para, una vez dominada, experimentar de manera más libre. Y todo para conseguir trazos tan legibles como personales, generando incluso una serie de formas simbólicas o códigos gráficos que nos ayuden a expresar ideas de una manera más controlada. Como León Ferrari con sus manuscritos (1964). Y es que dominar el lenguaje fotográfico es tan importante como conocer el alfabeto, tal y como sentenciará László Moholy-Nagy (1936 [2004], p. 197).

Si es cierto que seguimos mirando y fotografiando la arquitectura desde unos puntos de vista muy determinados sería coherente indagar en la historia de los registros de la arquitectura para identificar qué encuadres son los responsables de nuestra mirada contemporánea. Sobre todo porque su repetitividad no deja de ser una forma de cliché visual, una construcción que pierde frescura, potencia e interés por lo excesivo de su empleo masivo. Walter Benjamin (1931 [2015]) llegó a hablar de “analfabetismo visual” como el impedimento que nos aleja finalmente de una verdadera experiencia y didáctica visual y fotográfica en la arquitectura.

Las *Photo Opportunities* de Corinne Vionnet (2005) evidencia esta limitación visual, creativa y experiencial, cómo el turismo global está basado en la búsqueda y consecución de un conjunto concreto de imágenes generadas en torno a un número también concreto de iconos culturales. Una serie que emplea la media visual

para fusionar cientos de instantáneas. Una vez, otra vez, otra vez. Repetimos imágenes que ya han sido generadas aún sin ser conscientes de ello. De ahí la importancia educativa de ensalzar aquellas imágenes que se instituyen como representaciones canónicas de la realidad tridimensional: hablamos del instrumento de investigación basada en las artes definido como cita visual.

Toda fotografía de arquitectura presenta una cita visual específica de tipo “fragmento en arquitectura”, dado que lo representado presumiblemente ha sido figurado de manera previa durante el proyecto de arquitectura. Sólo aquellas imágenes que superen la ideación del proyectista podrán considerarse como citas “indirectas en arquitectura”. Este reconocimiento destaca la importancia de la creación arquitectónica para la producción fotográfica, dado que la imagen se apropia desde lo visual de las cualidades tectónicas y espaciales que caracterizan la obra de arquitectura. Pero además nos obliga a atribuir responsabilidades técnicas y recursivas a la imagen en sí misma, fijarnos en su lenguaje y características para reconocer a quienes la generaron.

Leer fotografías de arquitectura nos ayudará a entender la propia arquitectura, al mismo tiempo que aprendemos sobre fotografía. Avanzar sobre aquello que fue imaginado durante el proyecto para hallar una mirada nueva, un registro inédito derivado de la experiencia vivida al recorrer sus espacios. Indagar nuevos encuadres, dirigir de forma consciente la mirada, enfocar.

Enfocar

Entender la arquitectura como metáfora construida de algo que va más allá de sus formas. La arquitectura como representación, como sistema comunicativo, como diálogo multidisciplinar, como recuerdo tangible, como artefacto y como sueño. Antonio Jiménez Torrecillas entendió las lógicas de su oficio en base a una triada de acciones: herencia, evolución, y transmisión, empleando la memoria como argumentación en el proyecto contemporáneo. Se sitúa decididamente en un espacio intermedio deter-



Figura 5. Fernández Morillas, A. (2022). *Deslumbrar*. Fotografía independiente. Contiene una cita visual indirecta (Jiménez Torrecillas, 2004-2007).



Figura 6. Fernández Morillas, A. (2024). *Del deslumbramiento*. Serie fotográfica como discusión visual, compuesta por cuatro fotografías del autor, de izquierda a derecha, *Campo del Príncipe* (2020), *Centro José Guerrero* (2021), *Cabo de Gata* (2024), y *Calle del Agua, Albaicín* (2023). La segunda contiene una cita visual de tipo detalle arquitectónico (Jiménez Torrecillas, 1991-2000).



minado entre los límites de la tradición y la contemporaneidad. En esta posición la arquitectura se enriquece con un conocimiento milenario que ha ido avanzando progresivamente generación tras generación: “El verdadero valor no está tanto en lo que generosamente hemos heredado, como en aquello que generosamente debemos aportar” (Jiménez Torrecillas, 2022, p. 106).

Clasificar la luz
luz celeste / luz horizontal / luz amortiguada
luz de luz / luz mínima
Qué ruido se produce en persianas antiguas de
postigos de madera pintada
cuando la luz traspasa en líneas inclinadas hacia
la habitación. (Gómez Acosta, 2023, p. 55)

Después de toda una historia de (re)presentación fotográfica, necesitamos estrategias que nos distancien de gestos visuales ya conocidos y practicados, de sus temas, de encuadres sobreexplotados. Seguir sendas desconocidas, buscar las caras ocultas, las fachadas traseras, como insinuara Denise Scott Brown sobre sus métodos de indagación en el Strip (2013, p. 55). Nuevos gestos, distintos al menos de los ya reconocidos. Y puede que el principal reto sea ese: “minorar” la arquitectura (Stoner, 2012). Poner en crisis el concepto de patrimonios construidos, mirar más allá del objeto, de sus evidencias, para destacar las huellas y los imprevistos. “Significar” sus detalles (Spirn, 2014). Evidenciar las fallas que aprovechan las arquitecturas para sostenerse a sí mismas y que son capaces de revelarlas.

Y sumamos otro gesto: superar la fotografía individual para experimentar con las posibilidades discursivas del reportaje, con el par visual y la serie fotográfica como instrumentos clave (Figura 6). Aprovechar la lírica visual

Figura 7. Fernández Morillas, A. (2024). *Referencias*. Par visual como conclusión visual, compuesto por, izquierda, una cita visual (Guerrero, 1970) y, derecha, una fotografía del autor, *Cerilla* (2021), que contiene una cita visual indirecta de tipo detalle arquitectónico (Jiménez Torrecillas, 1991-2000).





como forma argumentativa desde su carga estética, como es habitual en las producciones artísticas. Reposicionar decididamente la fotografía de arquitectura en el campo de lo artístico, superar su papel ilustrativo para debatir visualmente sobre las características de la arquitectura. Asumirla como un reflejo, un símbolo de su momento, como el resultado construido de sus sociedades, tanto en su gloria y en su ruina. Cifrar con imágenes aquello que nuestros cuerpos no son capaces de expresar con palabras.

Referencias

- Benjamin, W. (1931). Pequeña historia de la fotografía. En W. Benjamin (2015), *Sobre la fotografía* (pp. 21-53). Pre-textos.
- Ferrari, L. (1964). *Cuadro escrito* [Tinta sobre papel, 66 x 48 cm]. MALBA – Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. <https://coleccion.malba.org.ar/cuadro-escrito/>
- Christenberry, W. (1967-2005). *The Underground Club, Greensboro, Alabama* [21 fotografías en color, 10.2 x 12.7 cm]. MacGill Gallery, New York. <https://www.phillips.com/detail/william-christenberry/NY040113/35>
- Jiménez Torrecillas, A. (1991-2000). Centro José Guerrero, Granada [Arquitectura]. En J. M. Gómez Acosta (ed.) (2020), *Centro José Guerrero: un mirador en una ciudad de miradores. Proyecto arquitectónico de Antonio Jiménez Torrecillas*. Centro José Guerrero, Diputación de Granada.
- Jiménez Torrecillas, A. (2004-2007). *Torre del Homenaje*. Huéscar, Granada [Arquitectura].
- Jiménez Torrecillas, A. (2022). Textos. *Márgenes Arquitectura*, 10, 2, pp. 104-123.
- Galeano, E. (2007). *El libro de los abrazos*. Catálogos.
- Gómez Acosta, J. M. (2023). *La luz es una región fronteriza*. Abada Editores.
- Goya y Lucientes, F. (1820-1823). *Perro semihundido* [Técnica mixta sobre soporte mural trasladado a lienzo, 131x79 cm]. Museo del Prado, Madrid. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/perro-semi%20%E2%80%93hundido/4ea6a3d1-00ee-49ee-b423-ab1c6969bca6>
- Goodwin, M. (2014). Nine facts about conventions in architectural photography. *Nordic Journal of Architectural Research*, 26 (1), pp. 9-33. <http://arkitekturforskning.net/na/article/view/481>
- Guerrero, J. (1970). *Crecientes (Serie Amarilla)* [Óleo sobre lienzo, 204.5 x 182 cm]. Museu Fundación Juan March Palma, Palma de Mallorca. <https://www.juanmarch.es/es/palma/coleccion/obras/crecientes-serie-amarillo>
- Klett, M. (2004). *Third views: Second sights. Rephotographic survey of the American West*. Museum of New Mexico Press.
- Messiez, P. (2023) [texto y dirección]. *Los gestos* [Obra de teatro]. Centro Dramático Nacional. <https://dramatico.inaem.gob.es/evento/publicacion-los-gestos/>
- Moholy-Nagy, L. (1936 [2004]). Del pigmento a la luz. En J. Fontcuberta (ed.), *Estética fotográfica. Una selección de textos* (pp. 185-197). Editorial Gustavo Gili.
- Noirot, J. (2010). La photographie d'architecture, un art de la traduction? *Meta*, 55 (4), pp. 779-788. <https://doi.org/10.7202/045691ar>
- Spirn, A.W. (2014). *The eye is a door*. Wolf Tree Press.
- Stoner, J. (2018). *Hacia una arquitectura menor*. Barthlebooth.
- Vionnet, C. (2005 – en desarrollo). *Photo Opportunities* [catálogo publicado por Kehrer Verlag, 2011]. <https://corinnevionnet.com/Photo-Opportunities>

Cómo citar

Fernández-Morillas, A. (2026). La mirada como gesto: Fotografía, patrimonio edificado y educación. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 274-289). Editorial Universidad de Granada.

03

Estrategias fotográficas para investigar visualmente un espacio educativo

 Jaime Mena

Universidad de Granada

Construir la mirada

B5

(Página siguiente) Figura 1: Mena, J. (2010).
Enseñanza-aprendizaje. Fotografía
independiente como título visual.



En la investigación educativa existe una amplia diversidad en el uso de la fotografía que, sin embargo, mayoritariamente no responde a decisiones metodológicas o a los objetivos planteados en el estudio (Roldán et al., 2023). A pesar de este reciente incremento en el uso de las imágenes en investigación, resulta significativo que además de la indeterminación metodológica en su uso, una gran parte de las investigaciones educativas publicadas emplean las imágenes para apoyar o ilustrar ideas, pero minoritariamente como el medio principal para proponer conceptos y argumentaciones. En gran parte esto se debe al perjuicio subjetivista existente alrededor de la fotografía en investigación al considerarse que en las imágenes no se puede controlar el significado y, por tanto, estas solo pueden ofrecer opiniones y nunca conocimiento (Roldán et al., 2023). Sin embargo, cuando la fotografía es el centro conceptual y metodológico de la investigación debe señalarse que su uso no es menos subjetivo que otras formas de investigación; las imágenes, al igual que ocurre con las palabras, son un instrumento con un gran potencial como medio de comprensión en torno al cual hay que tener en consideración que cada medio tiene su forma propia de comunicar (Roldán et al., 2023).

Por ello, cuando se aborda el estudio visual de los espacios educativos resulta básico fundamentar el modo en que se va a trabajar con las imágenes, situando la fotografía dentro de un marco metodológico-conceptual que no solo justifique el uso de la fotografía, sino que proporcione al estudio estrategias con las que responder con rigor y contenido las preguntas de investigación.

Mirar en lo estético

Desde la segunda mitad del siglo XIX, los y las artistas se han interesado por la educación como motivo de sus trabajos fotográficos. Para el ámbito académico, esta tradición de investigación artístico-visual es interesante puesto que ofrece un modo particular de abordar el estudio de los espacios educativos. De acuerdo con Brown

y Lenneberg (1954), cada forma de lenguaje encarna y promueve una visión particular del mundo abriendo el conocimiento a elementos y cualidades que, de otro modo, pueden pasar inadvertidas por la propia idiosincrasia de cada lenguaje. Así, cuando un fotógrafo o fotógrafa toma la cámara para desarrollar un proyecto o, simplemente, para realizar una imagen sobre un aspecto educativo que le ha llamado la atención, está desarrollando un acto de comprensión específico que puede servir de referencia a estudios posteriores. Los trabajos de artistas como Lewis Hine, Margaret Bourke-White, Henry Cartier-Bresson, Marion Post, Robert Doisneau, Nicholas Nixon, Martin Parr, Desiree Dolron o Carol Highsmith, entre otros, conforman una biblioteca de claves formales y conceptuales con las que proceder en la investigación visual de los espacios educativos.

El modo en que los artistas se han aproximado fotográficamente a la educación se puede organizar en torno a dos periodos que tienen como eje divisorio la década de 1960 aproximadamente. Por un lado, las fotografías de finales del XIX hasta mediados del siglo XX están vinculadas fuertemente al género documental, lo que les confiere un interés como fuente para la elaboración de imágenes con una finalidad fundamentalmente informativa. Por otro lado, desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, las fotografías sobre la educación participan del giro estético en la fotografía contemporánea, dirigiéndose hacia estrategias en las que lo estético-simbólico adquiere un mayor peso en la configuración de las propuestas visuales.

Sin embargo, todas estas imágenes tienen como rasgo común constitutivo lo estético en tanto que posibilita un modo de concebir la imagen vinculada con la búsqueda de comprensión desde la atención a los estímulos sensoriales y su relación con el intelecto. Trabajar desde lo artístico implica que en la producción de imágenes no se busque simplemente la creación de propuestas atrayentes, sino que la creación visual estética se concibe como una manera de conocer en la que



Figura 2: Mena, J. (2024). *Cuatro*. Fotografía independiente.

las personas se confrontan con la búsqueda de sentido a través de la atención hacia estímulos de origen experiencial y racional:

Esta forma de conocimiento sensible comprende la experiencia estética como una experiencia racional del cuerpo y sensible de la razón. Se trata de una percepción múltiple que no tan solo tiene un carácter de dato y traza (*nota*) para la sensibilidad y la razón, sino que plantea una figuración mental que llama fuerza representativa (*vis repraesentativa*), determinada por la sensibilidad y sus formas perceptivas y representativas. No solo considerando la recepción sensible, sino su recuperación figurativa, a través de los signos y señales propias de las ideas, la memoria y las emociones (Chiuminatto, 2014, pp. 67–68).

Fotografiar estéticamente un lugar implica tanto una búsqueda de comprensión de éste, como, un acto de encuentro con nuestra mirada y con el modo en que la empleamos. Las personas pueden mirar de forma rutinaria, atendiendo a aquellos datos funcionales que se pueden obtener (la distancia respecto a una puerta, el material del que está hecho un edificio, etc.); pero también pueden mirar de forma estética estableciendo relaciones conceptuales y experienciales a partir de las cuales desvelar cualidades, patrones y elementos que no siempre responden a los elementos más evidentes pero que pueden resultar igualmente importantes para la comprensión de un lugar (Spirn, 2017b). Así pues, considerando que las fotografías hablan tanto del contenido, como de las posibles formas de abordarlo (Fontcuberta, 2013), los trabajos de los y las artistas se revelan como proposiciones metodológicas en las que el concepto, el método y la forma en que se busca comprender aquello que retratan en sus imágenes define un modo de indagación abierto a múltiples posibilidades.

Por lo tanto, en investigación visual, trabajar teniendo en consideración una serie de referencias visuales

permite definir un marco metodológico con el que dar rigor a las imágenes de investigación desde lo estético. Las imágenes resultantes de los y las artistas son invitaciones a mirar en profundidad el objeto de estudio, entendiendo sus imágenes como puertas que no solo conducen a lo que la imagen muestra explícitamente, sino también a la elaboración compleja del pensamiento visual. Así pues, la utilización de referentes visuales ofrecerá la posibilidad de incorporar rasgos estéticos, ideas acerca de cómo explorar el tema de estudio y justificar la pertinencia del estudio visual al apoyarse el trabajo en proyectos visuales consolidados; como señala Spirn “el sentido de la vista y la capacidad de pensamiento son innatos, pero el pensamiento visual cualificado se aprende” (Spirn, 2017a, p. 128).

Sin embargo, en la investigación artística resulta también fundamental dar entrada a imágenes originadas en la exploración y producción propia del investigador o investigadora como forma de conducir procesos de indagación estética. La inclusión de las artes como metodología de investigación en el ámbito académico supone afrontar los estudios prestando atención a la experiencia singular y la vivencia propia del investigador o investigadora. Conceptos como el de “indagación vital” en la a/r/tografía (Irwin y Springgay, 2008) o “mundo de la vida” en la Investigación Artística (Varto, 2009) otorgan un papel fundamental a la concepción de que el proceso de investigación no puede desligarse del modo en que los sujetos viven dicha actividad. Esto implica tener en consideración la influencia de la percepción, las creencias y los comportamientos del investigador o investigadora en los estudios. Según Varto (2009), los sujetos no pueden desligarse de los modos particulares a través de los cuales conocen el mundo:

Los fenómenos y asuntos con los que tratamos a diario y de los que formamos parte no están separados unos de otros. Todo está relacionado con todo de alguna manera. Los fenómenos se



Figura 3: Mena, J. (2024). *Resquicio*. Fotografía independiente.

vuelven reales para nosotros cuando nos implicamos en ellos o pensamos en ellos. En cierto modo, pasan a formar parte de nuestro mundo vital (Varto, 2009, p. 150).

Esto abre los estudios al desarrollo de estrategias de trabajo en las que se atienden a cuestiones que pueden parecer secundarias o intrascendentes, o a formas de creación particulares, pero que, en manos de la investigación artística, permiten llegar a análisis, ideas y conclusiones alejadas de los formatos tradicionales de investigación, pero con gran interés indagador (Varto, 2013).

Por lo tanto, investigar los espacios desde la fotografía artística no significa replicar el trabajo de otros autores y autores en una suerte de inspiración creativa; ni basar el trabajo únicamente en un estilo visual personalista. Investigar desde las metodologías artísticas supone por un lado un trabajo de análisis, cuestionamiento e interiorización de los referentes, así como, por otro lado, estudiar el propio estilo del investigador o investigadora con objeto a generar un diálogo entre ambos elementos (referencias y estilo personal) con el que definir un modo visual adecuado para indagar acerca de aquella cuestión determinada a la que atiende el estudio. De modo que, en un trabajo de investigación es importante situar el lugar desde el cual se atiende la cuestión a estudiar tanto en lo relativo a los referentes y el estilo visual propio, como a las preguntas e inquietudes desde las que parte el trabajo. Esto permite a los investigadores e investigadoras hacerse responsables de lo que aprenden a ver, situando el objeto de conocimiento como actor y agente, no como algo neutro sin influencia en la cuestión que se estudia, en los referentes en los que se sustenta el estudio o en el propio sujeto que conduce el estudio (Haraway, 1988). Se define y explicita, de este modo, el lugar desde el cual se afronta la investigación delimitando los referentes conceptuales y metodológicos, así como las inquietudes, contextos y vivencias en torno a las cuales se articula el estudio.

Modos de explorar y expresar

Partimos de la noción de que, en investigación, las estrategias permiten: (a) guiar el proceso de indagación proporcionando un marco de estudio en torno al cual estructurar las preguntas de investigación y los objetivos; (b) articular la obtención y análisis de datos y (c) facilita la recepción y replicabilidad del estudio. Por lo tanto, las estrategias permiten conducir el proceso de estudio proporcionando un marco en torno al cual articular los procesos empíricos y basado en presunciones conceptuales y metodológicas específicas (Denzin y Lincoln, 2012).

Además, cuando estas estrategias tienen como eje fundamental la producción artístico-visual, hay que tener en consideración que éstas se originan en las formas propias de la creación y el proceder artístico. De acuerdo con Sullivan (2005), investigar artísticamente con imágenes supone que: (a) la creación de conocimiento es recursivo, abriéndose el estudio a la inclusión de cambios y a la aparición de aspectos imprevistos durante el desarrollo de la investigación; (b) el conocimiento se genera en la atención a las cuestiones teóricas y las prácticas; (c) los dominios cognitivos personales y culturales son cuestiones a considerar durante el proceso de estudio; (d) el conocimiento es producido dentro de una comunidad de usuarios cuyos integrantes aportan nuevas comprensiones desde diferentes perspectivas personales, educativas, sociales y culturales.

Sin embargo, a pesar de los modos artísticos de investigación responden a estrategias con múltiples posibilidades referenciales y basadas en procesos singulares de creación, es posible encontrar características y esquemas comunes en torno a los cuales agrupar las propuestas. En el caso concreto de aquellos trabajos que se centran en el análisis visual de los entornos educativos, y teniendo en consideración las premisas de singularidad y contigüidad en el trabajo de los y las investigadores-artistas, es posible estructurar el trabajo de los y las fotógrafos en torno a tres estrategias axiales: formal, simbólica y procesual.



Figura 4: Mena, J. (2024). *Paralelos*. Par visual compuesto por dos fotografías.

Forma

Entendemos por estrategias formales (Figuras 1 y 2) aquellas que tienen un carácter fundamentalmente visual tales como la composición, la iluminación, el color, el enfoque, el punto de vista, la proporción y la escala. Cuando la elaboración de la imagen se centra en estos elementos desde un uso cuidadoso en su articulación visual, el trabajo fotográfico adquiere un interés no solo por ser visualmente atractivo, sino por su capacidad para desvelar el papel constitutivo de los elementos en la definición visual del espacio fotografiado. Esta atención a lo formal permite dirigir el estudio hacia las cualidades de los elementos, así como al modo en que establecen relaciones con el resto de los aspectos constitutivos del espacio. De este modo, se garantiza que los detalles constitutivos sean visualizados de forma clara, haciéndolos comprensibles y destacando el papel que ocupan en la configuración del espacio fotografiado.

Por lo tanto, la atención hacia los elementos formales potencia la calidad visual de la imagen, contribuyendo tanto a destacar las cualidades del espacio fotografiado, como a proponer un estilo visual a través del cual indagar en los aspectos constitutivos de los espacios.

Símbolo

Dentro de los usos analíticos y/o interpretativos de la fotografía, las estrategias simbólicas (Figuras 3 y 4) permiten incorporar significaciones a los elementos fotografiados con la finalidad de exponer ideas acerca del motivo que se estudia visualmente. Lo simbólico es una categoría fundamental en la generación de comprensión, manifestada de forma cotidiana en el uso diario de metáforas (Lakoff y Johnson, 2021). Sin embargo, esta presencia clave de las metáforas en la construcción de los significados y la comunicación puede trascender el modo y el papel que ocupan en la comunicación ordinaria hasta lo que se identifica como pensamiento y lenguaje figurativo, poético o imaginativo. Esta forma ampliada del uso simbólico del lenguaje permite añadir

capas de significación a las imágenes, potenciando su capacidad para plantear conceptos.

Por lo tanto, trabajar a partir de estrategias simbólicas permite trascender la literalidad de la imagen sin ocultarla, pero amplificando la capacidad significativa del motivo fotografiado. Se desarrolla así la posibilidad de descubrir nuevos significados y visibilizar otros a partir del establecimiento de conexiones.

Proceso

El modo en que se aborda el estudio visual de un espacio (Figura 5) define tanto el tipo de imágenes como las cuestiones que se pueden abarcar. Por ejemplo, fotografiar de forma sistemática un lugar durante un periodo determinado, implicará un único punto de vista para la toma fotográfica o trabajar de forma seriada, ofrecerá un determinado tipo de dato y análisis, pero también establecerá una dinámica específica de relación entre el sujeto y aquello que estudia. Esto conlleva el reconocimiento de que el objeto de estudio es un agente activo que promueve una forma concreta observación, análisis e interpretación.

Trabajar desde estrategias artísticas implica entender el proceso de indagación como una actividad recursiva en el que se llega al resultado a través de aproximaciones sucesivas al tema que irán marcando el modo en que se desarrolla el estudio.

Esta naturaleza dinámica del proceso no niega la necesidad de definir un modo concreto de trabajo. Sin embargo, sí que plantea la importancia de considerar el proceso de investigación como una realidad dinámica, abierta al cambio y, por tanto, a la inclusión de nuevos procedimientos. Así pues, se logra que el proceso se adapte a las características del estudio, tanto en lo relativo a la formulación de preguntas de investigación y aplicación de instrumentos, como a la atención a la vivencia y los datos que esta puede proporcionar para la obtención de resultados. Por ello, en investigación artística debe considerarse que las estrategias procesuales

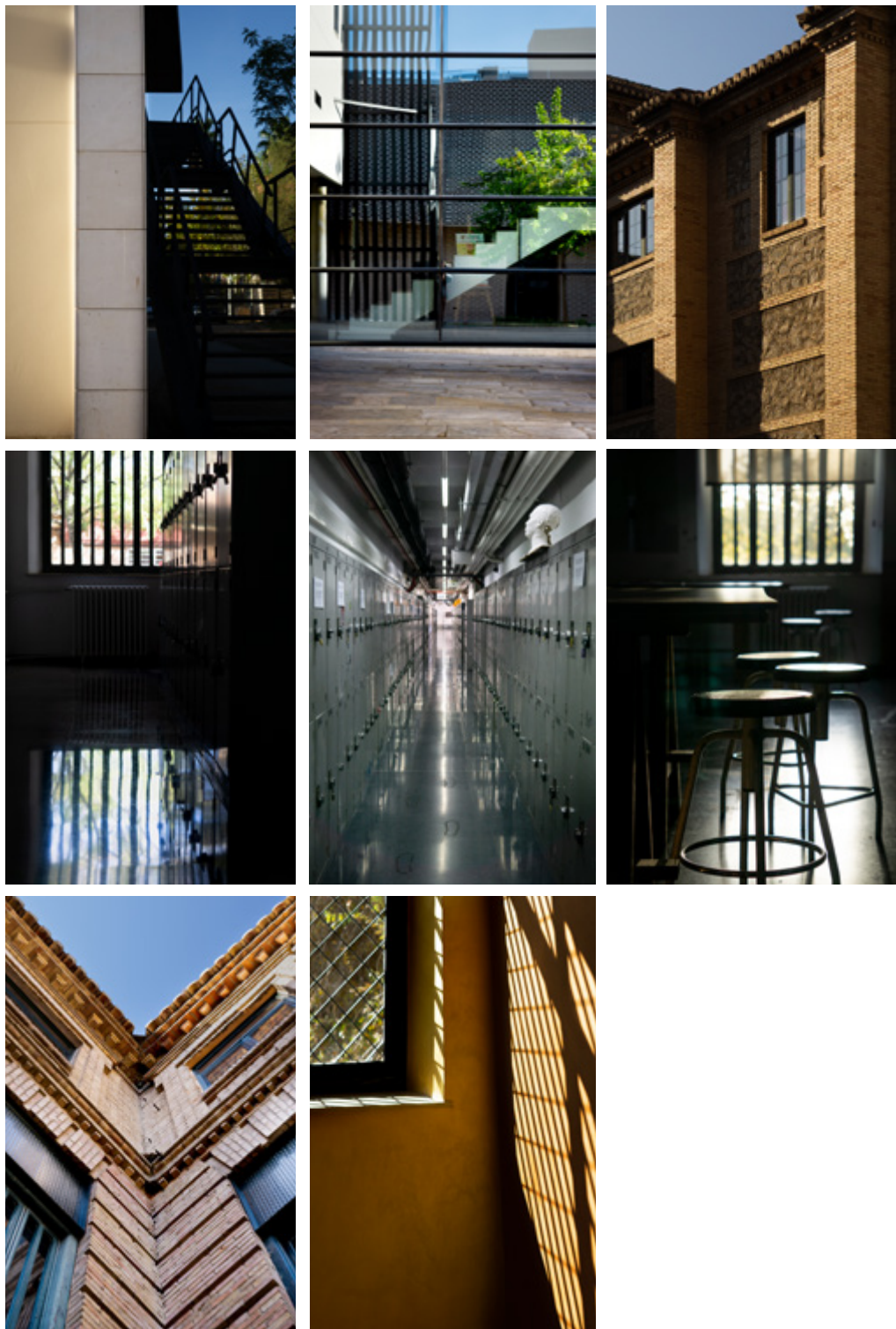


Figura 5: Mena, J. (2024). *Fragmento notacional*. Fotoensayo compuesto por ocho fotografías..

son dinámicas, reconociendo la posibilidad de originarse modificaciones en el modo en que se aborda la cuestión de estudio.

Coda

Cuando nos enfrentamos a una imagen fotográfica resulta prácticamente imposible desprenderse del objeto al que remite. Sin embargo, cada fotografía es un nuevo objeto que, a pesar de remitir en términos de similitud a su referente, propone ideas que trascienden la literalidad para proponer conceptos. Por tanto, el modo en que se aborda el proceso de indagación visual (desde la concepción, hasta la materialización, posproducción e inserción dentro de una narrativa), resulta fundamental.

El acto fotográfico no es un simple proceso mecánico de reproducción, sino que está supeditado a unos elementos concretos que sitúan a la fotografía en el plano de la construcción y la comunicación. El modo en que una imagen fotográfica se refiere al motivo representado está determinado por el propio medio técnico (la óptica, los soportes, el encuadre, la iluminación, etc.), así como por la manera en que el autor se enfrenta al motivo y construye un argumento visual (Hall, 2013). Una fotografía es el resultado de un proceso de analogías en el que se establecen una serie de correspondencias físicas y figuradas a través de las cuales se genera una identificación con una idea. Esta facultad de la fotografía permite la unión entre lo descriptivo y lo evocador, abriendo la comprensión de los espacios a elementos y cualidades explícitos e implícitos.

Por lo tanto, en la investigación visual de los espacios educativos, definir una (o varias) estrategias de indagación determina el modo en que se exponen y argumentan las ideas, al mismo tiempo que influye en el proceso previo, contribuyendo al tipo de preguntas que el investigador o investigadora se formula acerca del espacio concreto que estudia. El modo en que se presta atención y se abordan aspectos como, por ejemplo, la luz, el color, las texturas o los contrastes son un foco de

atracción y una cualidad intrínseca al proceso propio de generación de fotografías, pero también son la puerta hacia la visualización y elaboración de conceptos, formulación de hipótesis o la constatación de una determinada cualidad constitutiva de aquello que se estudia.

Referencias

- Brown, R. W. y Lenneberg, E. H. (1954). A study in language and cognition. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(3), 454–462. <https://doi.org/10.1037/h0057814>
- Chiuminatto, P. (2014). Ciencia del conocimiento sensible: principios racionalistas en la doctrina estética de Alexander Baumgarten. *Revista de Filosofía*, 70, 61–73. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602014000100004>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). Estrategias de investigación. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de Investigación Cualitativa: Vol. III* (pp. 33-51). Editorial Gedisa.
- Fontcuberta, J. (2013). *La cámara de Pandora: la fotografía después de la fotografía*. Editorial Gustavo Gili.
- Hall, S. (2013). The work of representation. En S. Hall, J. Evans, & S. Nixon (Eds.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13–74). Sage Publications.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Irwin, R. y Springgay, S. (2008). A/r/tography as Practice-Based Research. En S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with A/r/tography* (pp. XIX–XXXIII). Sense Publishers.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2021). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Roldán, J. y Pinola Gaudiello y Caeiro Rodríguez, M. (2023). Uso de imágenes en a/r/tografía y en métodos del caminar. En J. Roldán, R. Marín Viadel, M. Mosavarzadeh, K. Morimoto, & R. Irwin (Eds.), *Méto-*

dos visuales, a/r/tografía y caminar en investigación educativa (pp. 376–406). Tirant Humanidades.

Spirn, A. W. (2017a). El ojo es una puerta. En R. Marín Viadel & J. Roldán (Eds.), *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 120–132). Editorial Universidad de Granada.

Spirn, A. W. (2017b). Lo que hay ahí, escondido y real: fotografiar para comprender. En R. Marín Viadel & J. Roldán (Eds.), *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística* (pp. 86–119). Editorial Universidad de Granada.

Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: inquiry in visual arts*. SAGE Publications.

Varto, J. (2009). *Basics of Artistic Research*. Aalto University.

Varto, J. (2013). *Otherwise than knowing*. Aalto University.

Cómo citar

Mena, J. (2026). Estrategias fotográficas para investigar visualmente un espacio educativo. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 290–301). Editorial Universidad de Granada.

04

El ojo educado: instrumentos fotográficos de investigación para revelar el entorno urbano

ID Xabier Molinet Medina

Universidad de Granada

Construir la mirada

B5

(Página siguiente) Figura 1. Molinet Medina, X. (2024). *Mirada y estructura urbana. Calle Varela (Granada)*. Fotografía independiente como título visual.





Figura 2. Molinet Medina, X. (2024). *Derivas fotográficas a partir de Atget*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías del autor, arriba, *De dentro afuera*, y centro, *De fuera adentro*, y una cita visual, abajo, de Eugène Atget (1913).

La fotografía y lo urbano: ¿hito fundacional?

La fotografía y la ciudad, en su concepción moderna, tienen aproximadamente la misma edad. La heliografía más antigua que se conserva —creada sobre una placa de peltre tratada con betún de Judea y expuesta durante ocho horas— es obra de Joseph Nicéphore Niépce en 1826. En ella retrató una escena urbana: la vista desde la ventana de su finca *Le Gras*, en Saint-Loup-de-Varennes. El título descriptivo de aquella imagen, *Point de vue du Gras* [Punto de vista desde la ventana de Le Gras], constituye ya un primer postulado sobre la relación entre la mirada, el punto de vista y la fotografía.

En España, el primer daguerrotipo tomado en 1839 representó igualmente una vista urbana: el edificio Xifré de Barcelona (López Mondéjar, 1999, p. 16). En este caso, el tiempo de exposición se había reducido a “tan solo” veintidós minutos. Las limitaciones técnicas y la duración de la toma establecieron las primeras convenciones del lenguaje fotográfico primitivo. Según Aumente-Rivas (2016), puede hablarse de un estilo de imagen que se difundió rápidamente por Europa y que consistía en “una vista de un paisaje urbano tomada desde lo alto, al estilo de los realizados en París” (p. 25).

La primera forma estandarizada de fotografía urbana respondió tanto a criterios técnicos como iconográficos sobre la representación de la ciudad, los cuales los escasos profesionales del medio expandieron con rapidez por el continente. Los británicos Charles y Jane Clifford, por ejemplo, importaron una idea de fotografía urbana centrada en las obras y monumentos de la España de mediados del siglo XIX, cuya difusión alcanzó exposiciones de la *Société française de photographie* (Hannavy, 2013). A esta corriente se sumaron también los fotógrafos estereoscopistas franceses, cuyo trabajo multiplicó la mirada panorámica sobre el espacio urbano y consolidó una estética del plano general destinada a capturar la totalidad de la ciudad como objeto visual y simbólico (Garófano, 2011).

Mientras la ciudad moderna transformaba de manera uniforme los espacios habitados, la fotografía

emergía como el medio idóneo —por su inmediatez y accesibilidad técnica— para ser testigo de esa metamorfosis. No es casual que muchos de los cambios más significativos de la modernidad puedan leerse en paralelo al modo en que la fotografía transformó nuestra manera de mirar. Si la ciudad supuso la homogeneización de las formas de vida, la fotografía implicó la homogeneización de los modos de representación. Ambas produjeron un nuevo régimen visual en el que el entorno urbano se convirtió en escenario y protagonista de la experiencia moderna.

¿Por qué venir a Trude?, me preguntaba. Y ya quería irme. –Puedes remontar el vuelo cuando quieras –me dijeron–, pero llegarás a otra Trude, igual punto por punto, el mundo está cubierto por una única Trude que no empieza ni termina, solo cambia el nombre del aeropuerto.

Italo Calvino (1972), *Las ciudades invisibles*.

La cita de Calvino sintetiza la paradoja de la modernidad: la sensación de novedad ante un mundo que, en esencia, se repite. Y se repite porque no nos enseñan a apreciarlo ni, mucho menos, a reimaginarlo. Todavía se impone la mirada panorámica, la atención a lo monumental y la fuerza totalizadora de lo icónico cuando apelamos a nuestro imaginario de ciudad. Cuando viajamos —cuando visitamos una ciudad desconocida— encontramos el entorno que nos rodea como una realidad estimulante y aparentemente nueva. Las imágenes de lugares icónicos nos empujan a mirar —y fotografiar— como testimonio de nuestra presencia. Encontramos una forma inmediata de fascinación en los aspectos, formas, texturas, colores y estructuras que, sin embargo, no parecen formar parte de la percepción cotidiana de nuestra propia ciudad. Viajar puede cambiar el escenario, pero ello no garantiza que se active la sensibilidad estética: la experiencia queda a menudo restringida a la superficie, a una puesta en escena de imágenes ya conocidas.

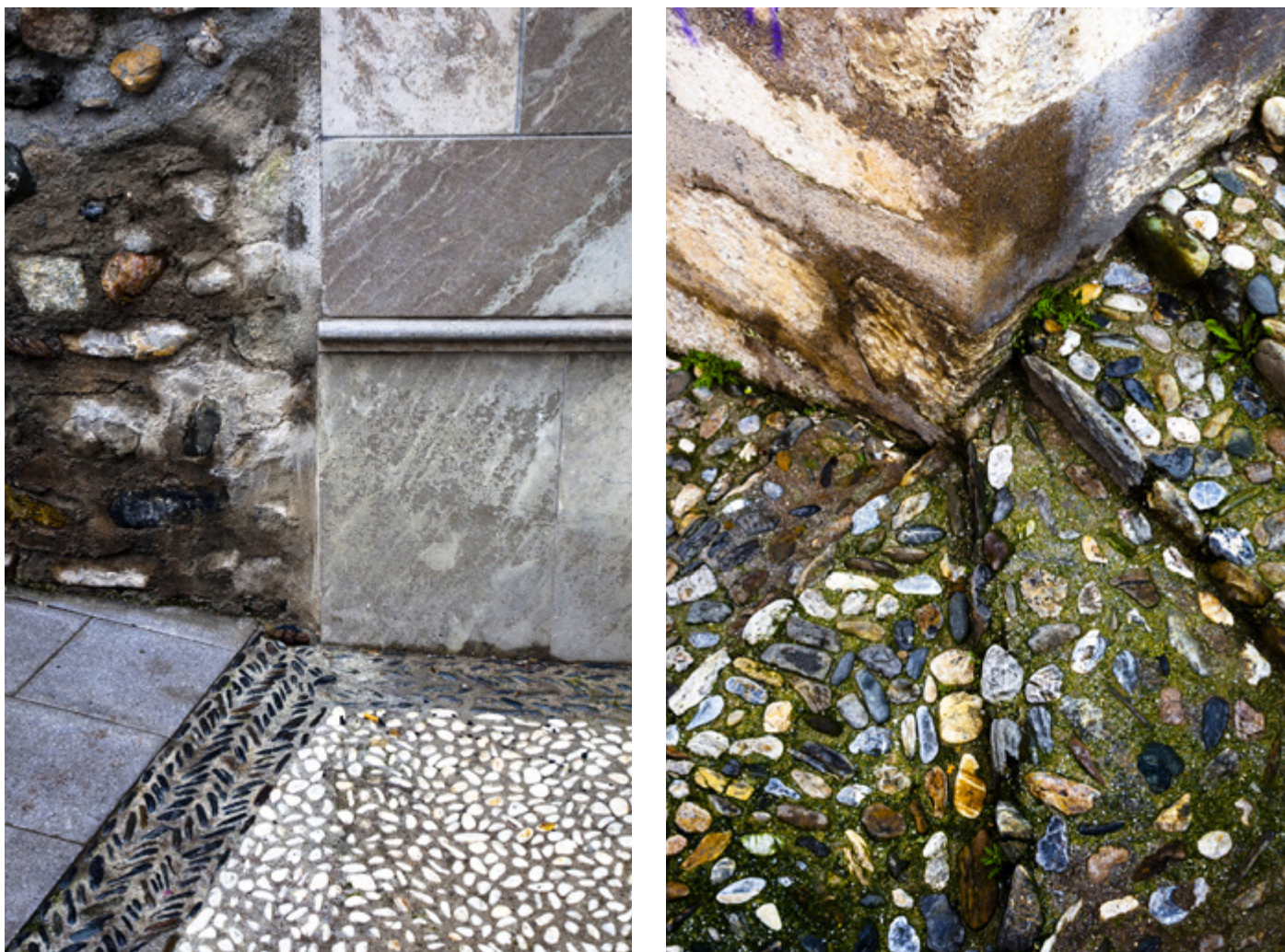


Figura 3. Molinet Medina, X. (2024). *El lenguaje de los materiales y las superficies*. Par visual compuesto por dos fotografías.

La mirada estética de la fotografía y la transformación urbana

Inicialmente, la fotografía, hija del positivismo decimonónico, se configuró como un medio de registro al servicio de la verdad y de lo archivístico, y carecía de reconocimiento artístico. Los cambios en la técnica, la difuminación de los límites entre las disciplinas y la incorporación de nuevas referencias conceptuales permitieron que la fotografía encontrara una puerta abierta a la experimentación y, en consecuencia, a su emancipación como medio artístico. Romper con la visión totalizadora

del positivismo y asumir que nuestra percepción no es continua, sino parcial, fragmentaria y atravesada por lo sensorial (Lynch, 2008), abrió un nuevo camino para el binomio fotografía-ciudad.

Tanto la ciudad como la fotografía son entidades en perpetua evolución. Las primeras décadas del siglo XX fueron testigo de una profunda transformación en la manera en que ambas se relacionan, instaurando un diálogo que transita entre la representación y la experiencia. Las fotografías de Eugène Atget no solo registran la ciudad de París de principios del siglo XX, sino que están

impregnadas de su vivencia. Ya no responden a una mirada estandarizada; su modo de fotografiar es personal y transmite una atmósfera particular —y ya histórica— que solo es posible revivir revisitando sus imágenes. Estas nos acercan a la actitud del *flâneur*, a una mirada subjetiva que se activa como fascinación en la deriva. Fotografiar a partir de —o dialogar visualmente con— Atget no significa únicamente representar los elementos arquitectónicos de sus composiciones, sino aproximarse a la experiencia misma de visitar “la París de Atget”. En palabras de Berger (2006, pp. 10-11), “fotografiar es el proceso de hacer consciente la observación”, de percibir estéticamente y, por tanto, de tener una experiencia significativa para quien fotografía (Figura 2).

La fotografía urbana permitirá evidenciar la condición dinámica de la ciudad, contribuyendo a una interpretación del entorno urbano como un palimpsesto de formas de vida simultáneas, en el que capas históricas y simbólicas se superponen (Figura 3) del mismo modo que en una fotografía de exposición múltiple. Ciudad y fotografía comparten una naturaleza instantánea y, al mismo tiempo, acumulativa: ambas son archivos de transformaciones, no solo materiales, sino también de sus estéticas.

Entender la ciudad implica comprender las lógicas que articulan su estructura urbanística, sus símbolos y su estética como metáforas de un orden social, de sus normas de funcionamiento y de las experiencias que posibilita. Un ejemplo elocuente es el estilo fotográfico de Paul Strand, influido profundamente por el ambiente urbano de Nueva York. En sus fotografías se aprecia el protagonismo de líneas definidas, abstracciones geométricas y duros contrastes que revelan patrones y estructuras de una ciudad fragmentada desde un punto de vista urbanístico y social. Por su parte, Berenice Abbott, formada inicialmente como escultora e influida por Atget, emplea en su proyecto *Changing New York* el contraste como metáfora de las tensiones entre el viejo y el nuevo urbanismo neoyorquino. Lo más destacable

es su recurso poético a los ángulos extremos, desde los cuales los rascacielos aparecen como inmensos monolitos que empuñan a quienes habitan entre ellos (Van Haaften, 2018).

Con el avance del siglo XX, la fotografía experimentó transformaciones técnicas y conceptuales que redefinieron su relación con la ciudad. La introducción del color marcó un punto de inflexión en la mirada fotográfica. El blanco y negro, tradicionalmente asociado a la documentación de la vida cotidiana, tendía a reducir el espacio urbano a líneas, planos y contrastes tonales. Este enfoque, aunque formalmente poderoso, ofrecía a menudo una expresividad poética limitada, más vinculada a la estructura que a la sensación. El color, en cambio, abrió un horizonte expresivo más cercano a la mirada pictórica. La exaltación cromática se convirtió en un recurso poético capaz de dotar de vitalidad, sensualidad y densidad simbólica a las escenas urbanas (Figura 6, izquierda). Fotógrafos como Franco Fontana, influido por la pintura de Mark Rothko y Barnett Newman, llevaron esta posibilidad al extremo, exagerando los valores cromáticos hasta convertir la ciudad en un territorio de abstracción y luminosidad. La imagen urbana dejó de ser únicamente documento para transformarse en un campo de experimentación estética.

En el contexto español, un ejemplo paradigmático de esta metamorfosis es la comparación entre *La Chanca* (1956-1965) y *La Chanca en color* (1962-1965) de Carlos Pérez Siquier. Mientras la serie en blanco y negro registraba la vida cotidiana del barrio almeriense desde una perspectiva humanista y directa, la reinterpretación en color confiere protagonismo al espacio mismo, que pasa a convertirse en un actor más dentro de la escena urbana. Como señala Laura Terré Alonso (2005, p. 36): “En esta nueva serie en color, *La Chanca* es un fulgor y brilla con un color ligero y armonioso, elevándose de los planos cada vez más abstractos de las paredes, hasta perderse en las historias escritas en los desconchados” (Figura 5).

El fotógrafo como intérprete: narrar la ciudad

La profusión estética alcanzada por la fotografía urbana a lo largo de la primera mitad del siglo XX propició un giro poético en la práctica fotográfica. La fuerza poética de este nuevo lenguaje supuso un cambio radical en la manera de mirar el entorno urbano. La ciudad dejó de ser solo objeto de representación para convertirse en sujeto de experiencia visual y sensorial. Si la primera etapa de la fotografía urbana perseguía una representación totalizadora, en una segunda fase la estética fotográfica —y con ella nuestra mirada— comenzó a desplazarse de la documentación a la interpretación, de la forma a la metáfora, convirtiendo la experiencia urbana en una suma de percepciones parciales y fragmentarias. La evolución del medio fotográfico en la segunda mitad del siglo XX consolidó su condición de lenguaje complejo, abriendo un espacio fértil en el que observar la ciudad equivale a pensarla y reinventarla: a narrarla.

El acto de ver, que en apariencia conserva una esencia contemplativa y fisiológica, se convierte en un proceso radicalmente cognitivo (Arnheim, 2002). La fotografía es el medio que mejor catapulta la percepción visual hacia un discurso estructurado. La nueva fotografía de ciudad requiere un ojo educado, o ilustrado (Eisner, 1998), capaz de articular la mirada en relación con marcos conceptuales, históricos y culturales. La fotografía urbana va más allá de la representación o de la sublimación estética del entorno: exige convertir la práctica fotográfica en un proceso interpretativo que responda a una lógica estructurada —como el análisis urbanístico— sin renunciar a las posibilidades poéticas. Como apuntaba Eisner (2008), los lenguajes académicos tradicionales deben abrir la puerta a la metáfora y al símbolo como parte inherente del conocimiento. Solo así es posible aproximarse a la vivencia estética desde el rigor académico, algo que arquitectos como Pallasmaa (2010) también reivindican:

“Los materiales y las superficies poseen un lenguaje propio. La piedra nos habla de sus remotos orígenes geológicos (...) El ladrillo nos obliga a

pensar sobre la tierra y el fuego (...) La madera nos habla de sus dos experiencias y escalas temporales: su primera vida como árbol en crecimiento y su segunda vida como artefacto humano labrado” (p. 232).

Los elementos visuales del entorno urbano —materiales y superficies, geometrías, luz, color, escalas, recorridos y otros— adquieren significados complejos mediante lógicas narrativas como secuencias, contrastes, patrones, motivos recurrentes o ritmos. El empleo de instrumentos fotográficos de investigación, inspirados tanto en los estudios especializados como en la práctica artística, permite una mayor comprensión y ofrece la posibilidad de reimaginar nuestras ciudades. Es necesario recurrir a herramientas que impulsen el uso de las posibilidades de la fotografía como lenguaje formal y narrativo para el estudio del urbanismo y el paisaje (Spirn, 1998, 2014).

Instrumentos fotográficos para revelar el entorno urbano

La mirada consciente e intelectual, a la vez que sensible, permite comprender el espacio desde una perspectiva estética y simbólica. Los instrumentos fotográficos de investigación elevan las posibilidades de la fotografía y permiten estructurar esa mirada mediante métodos, procedimientos y lógicas discursivas que convierten la imagen fotográfica en una forma de conocimiento que equilibra flexibilidad metodológica, consistencia discursiva y coherencia formal. A continuación se presentan algunos de los instrumentos fotográficos más relevantes en el estudio del entorno urbano.

Dialogar con citas visuales

Las citas visuales suponen un ejercicio de referencialidad. Al igual que la citas textuales, ampliamente empleadas en la literatura académica, las referencias visuales cumplen funciones determinantes en las investigaciones fotográficas (Marín, Genet y Molinet, 2018). Entre otras,



Figura 4. Molinet Medina, X. (2024). *Contrastes y asimetrías*. Fotoensayo compuesto por, arriba, una fotografía del autor, *Cta. de Sta. Catalina* (2020), y abajo, una cita visual de Vergara (2004), 919 S. 9th St. Camden.

el ejercicio de dialogar con citas visuales hace posible: por un lado, reconocer el legado de la historia de la fotografía en nuestra mirada; y por otro lado, proporcionar esquemas de percepción ampliamente reconocidos que pueden aplicarse a nuevos contextos de estudio. El primer caso nos protege contra la percepción superficial de la primera fascinación, contra la idea naif de que nuestra mirada ha encontrado algo original. Este instrumento fotográfico potencia la capacidad analítica de la imagen fotográfica que, una vez integrada, se transforma en una modo de ver ubicuo del investigador (Figura 2). En el segundo caso, la imagen de Camilo José Vergara (2004), perteneciente a una de las ciudades más deprimidas de Estados Unidos debido al cierre de sus industrias, sintetiza perfectamente las posibilidades del contraste como argumento. Esta estrategia visual es implementada para el estudio del fenómeno de gentrificación en el histórico barrio del Realejo (Granada), donde conviven viviendas tradicionales en estado de abandono junto a viviendas modernizadas bajo el estilo aséptico de los alojamientos dedicados al alquiler turístico (Figura 4).

La figura 5 recoge una de las ideas finales del proyecto de Pérez-Siquier (1962-65), donde la historia del barrio almeriense se escribe en sus paredes como formas abstractas, y la emplea para leer un detalle de un muro de Lisboa. Cabe destacar que esta idea se manifiesta principalmente en su estética, haciendo que los materiales superpuestos y las texturas orgánicas son un reflejo del paso del tiempo y del deterioro de las inclemencias climáticas de la ciudad atlántica.

Pares visuales

Una manera más sofisticada de diálogo entre fotografías es la que proporciona la estructura denominada par visual (Spirn, Marín-Viadel y Roldán, 2020). El planteamiento argumental de las dos imágenes fotográficas que componen el par puede simultáneamente fundamentarse en una mirada descriptiva, una composición analítica de la imagen y una conexión retórica —metáfora, me-

tonimia, sinécdoque, y otras— entre ambas fotografías. En la figura 3, la yuxtaposición de geometrías, texturas y materiales son una metáfora del modo en que el patrimonio histórico se superpone y convive con el presente. El par visual ha sido una de las estructuras discursivas más poderosas entre las empleadas en la fotografía. Dorothea Lange (1939) ya lo presentaba como una herramienta para proporcionar nuevas ideas sobre un tema de estudio particular. En la misma línea, el arquitecto John Pawson emplea la fotografía y el par visual como un modo de descubrimiento de nuevas ideas. Mediante lo que él llama “la captura de detalles inusuales y yuxtaposiciones improbables” (Pawson y Morris, 2012, p. 7-8). Un ejemplo de ello es el par de la figura 6, donde se comparan dos estructuras urbanísticas sumamente dispares: Lisboa y Helsinki. Las fotografías lo que componen no fueron pensadas ex profeso para elaborar un par visual. Con todo, la relación compositiva de las imágenes permite revelar significados sobre las diferencias culturales de ambos entornos a partir del cromatismo, los detalles arquitectónicos —profusos o mínimos— o la regularidad en la estructura de sus edificios.

Series fotográficas

La sistematicidad procedimental de algunas metodologías de investigación encuentra su equivalente visual en la serie fotográfica. Esta se organiza como un conjunto de imágenes congruentes entre sí, articuladas a partir de un criterio temático, conceptual, estilístico o de una combinación de ellos (series muestra) o a partir de un criterio temporal (series secuencia). Las asociaciones que emergen en una serie muestra no son naturales ni inherentes al motivo representado, sino que surgen de la propia estrategia de repetición. Se trata de un instrumento simultáneamente descriptivo e interpretativo, que “puede convertirse a la vez en el arma más potente y en la poesía más tierna” (Moholy-Nagy, 2003, p. 195). Lejos de perseguir una visión generalizadora o totalizadora, las series invitan a una mirada que atraviesa la

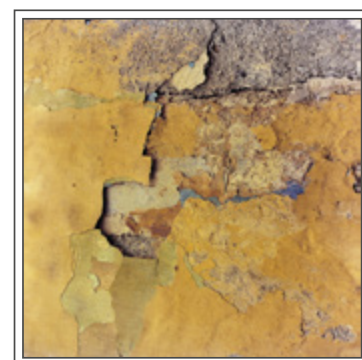


Figura 5. Molinet Medina, X. (2025). *La piel de la memoria*. Par visual explicativo, compuesto por, arriba, una fotografía del autor, *Pieles, Lisboa* (2023), y, abajo, una cita visual de Carlos Pérez Siquier (1962-65).

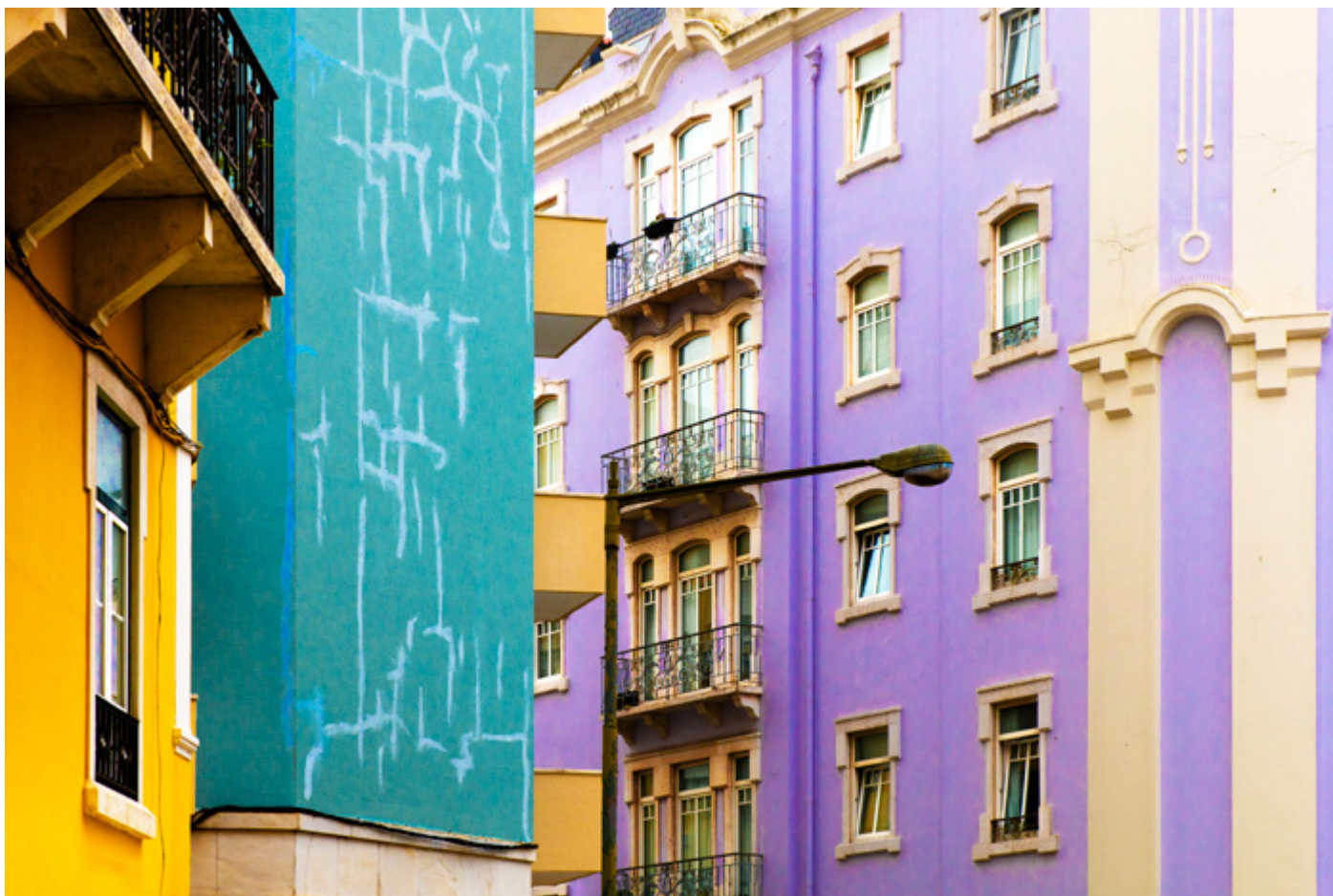


Figura 6. Molinet Medina, X. (2024). *Forma, color y estructura*. Par visual compuesto por, izquierda, una fotografía del autor, *Arroios, Lisboa* (2023), y derecha, una fotografía del autor, *Kamppi, Helsinki* (2013).

superficie y atiende a la singularidad que habita en los pequeños matices. Como argumenta Deleuze (1994), la repetición no equivale a la generalidad y debe distinguirse de ella, pues con frecuencia constituye una revelación de la diferencia. La figura 7 ejemplifica cómo los suelos de Lisboa, aparentemente homogéneos y monótonos, al ser mirados con la estética fotográfica que requiere la construcción de la serie, revelan rasgos distintivos mediante patrones, tonalidades, señales de desgaste o deterioro, inclemencias meteorológicas o vegetación, entre otros. Así, la serie fotográfica a menudo se presenta como estrategia para: por un lado, hacer visible lo latente,

evidenciando aquello que la mirada ordinaria no percibe; y por otro, resituar la mirada, proponiendo nuevas experiencias visuales del espacio.

El primer caso, hacer visible lo latente, nos devuelve al trabajo de Camilo José Vergara en *Tracking Time* (2015), quien emplea la serie fotográfica como argumento para mostrar la decadencia de las ciudades estadounidenses postindustriales. Su mirada, principalmente documental, recorre físicamente las ciudades a través de itinerarios imaginados por las secuencias fotográficas, pero sobre todo nos invita a seguir el transcurso del tiempo. En el segundo caso, resituar la mirada, resulta especialmente



pertinente recordar la serie de Ed Ruscha *Every Building on the Sunset Strip* (1966). Partiendo también de una mirada documental, el formato de libro-acordeón redefine la experiencia urbana, acercándonos más a una visión cartográfica que sitúa la obra más próxima al arte conceptual que a la fotografía documental. En consonancia con lo anterior, la figura 8 utiliza igualmente una mirada documental, ortogonal y geométrica en cada una de las imágenes que componen la serie. La variedad de ventanas de Helsinki se vuelve estructuralmente uniforme en la serie fotográfica, haciendo que la experiencia trascienda la mera documentación y actúe

como metáfora de la homogeneidad urbanística que definió a los barrios, origen obreros, de la capital finlandesa.

El fotoensayo como deriva narrativa

Al entender la narrativa epistemológicamente como un modo profundo de comprensión, las posibilidades de los instrumentos fotográficos son tan amplias como las constantes propuestas innovadoras en el panorama de la fotografía. Entre ellas, una de las formas de narrativa visual que permite una estructura más abierta es denominada bajo el término genérico de “fotoensayo” (Moran, 1974). Es un instrumento sumamente revelador, ya que



Figura 7. Molinet Medina, X. (2024). *Empedrados*. Serie muestra compuesta por 30 fotografías.



Figura 8. Molinet Medina, X. (2024). *Fachadas*, Serie muestra compuesta por 30 fotografías.

permite descubrir conexiones y relatos subyacentes que surgen del encuentro entre el espacio urbano y la mirada del fotógrafo. Un ejemplo paradigmático de este potencial es el proyecto de Joel Meyerowitz (1980), *Saint Louis and the Arch*, donde el monumento conocido como *Gateway Arch* no totaliza la imagen de la ciudad, según ocurría en la fotografía de los Clifford. En este ensayo, el icono arquitectónico de la ciudad es el leitmotiv que conduce a la percepción del espacio público a través de un juego de puntos de vista, cambios de escala, resonancia de formas o iluminaciones dramáticas. El proyecto demuestra que las narrativas del lenguaje fotográfico permiten innovar en formas de indagación profundas y, al mismo tiempo, sugerir nuevas formas de imaginar la ciudad y la experiencia urbana. En este sentido, el fotoensayo muestra hasta qué punto la fotografía puede articularse como una forma de pensamiento visual. Lejos de limitarse a registrar el entorno, la organización narrativa de las imágenes permite explorar relaciones espaciales, ritmos urbanos y resonancias simbólicas que difícilmente se perciben en la imagen aislada (Figura 9).

Notas finales

Los instrumentos fotográficos presentados en este capítulo —citaciones visuales, pares visuales, series y narrativas abiertas como el fotoensayo— muestran que la fotografía puede operar simultáneamente como herramienta analítica y como práctica interpretativa. Al mismo tiempo que contribuyen a revelar aspectos latentes del entorno urbano, estas estrategias amplían las posibilidades de investigación visual y permiten articular discursos capaces de conectar observación, experiencia y reflexión.

El recorrido de este capítulo revela que el potencial de la fotografía no reside únicamente en su capacidad referencial, es decir, en su indudable habilidad para mostrar lo que una vez estuvo ahí. Su verdadero alcance radica en su fuerza estética, en su capacidad para reorganizar la percepción y abrir nuevas formas de comprensión del espacio. La fotografía no se limita a repro-

ducir la ciudad: la interpreta, la fragmenta, la relaciona y la vuelve a presentar bajo nuevas configuraciones visuales. Es precisamente en esa dimensión estética —en la construcción de encuadres, ritmos, secuencias y relaciones formales— donde la imagen fotográfica adquiere su mayor capacidad de conocimiento como generadora de experiencias.

La fotografía urbana no debe entenderse únicamente como documento, sino como un dispositivo que permite educar la mirada. Los instrumentos fotográficos analizados favorecen una forma de observación más atenta, reflexiva y consciente del entorno construido. El empleo sistemático de instrumentos exige detenerse en los detalles, establecer relaciones entre imágenes y reconocer patrones formales o simbólicos. Estas estrategias contribuyen a desarrollar una sensibilidad visual capaz de percibir aspectos del espacio urbano que a menudo permanecen inadvertidos. Así, la práctica fotográfica se convierte no solo en un método de investigación, sino también en un ejercicio pedagógico que amplía nuestra capacidad para interpretar y comprender la ciudad a través de la mirada, a través de un ojo educado.

Referencias

- Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador*. Alianza Editorial.
- Atget, E. (1913). *Cour du Dragon (disparue) sur la rue du Dragon, 6ème arrondissement, Paris*. Musée Carnavalet, Histoire de Paris. <https://www.parismusees-collections.paris.fr/fr/musee-carnavalet/oeuvres/cour-du-dragon-disparue-sur-la-rue-du-dragon-6eme-arrondissement-paris#infos-secondaires-detail>
- Aumente-Rivas, P. (2016). Fotografía y arquitectura: un marco histórico. Fotografía y arquitectura en España. En I. Bergera y A. Bernal (eds.), *Fotografía y arquitectura moderna en España* (pp. 25-40). Abada Editores.
- Berger, J. (2006). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Calvino, I. (2015). *Las ciudades invisibles*. Siruela. (Trabajo original publicado en 1972)

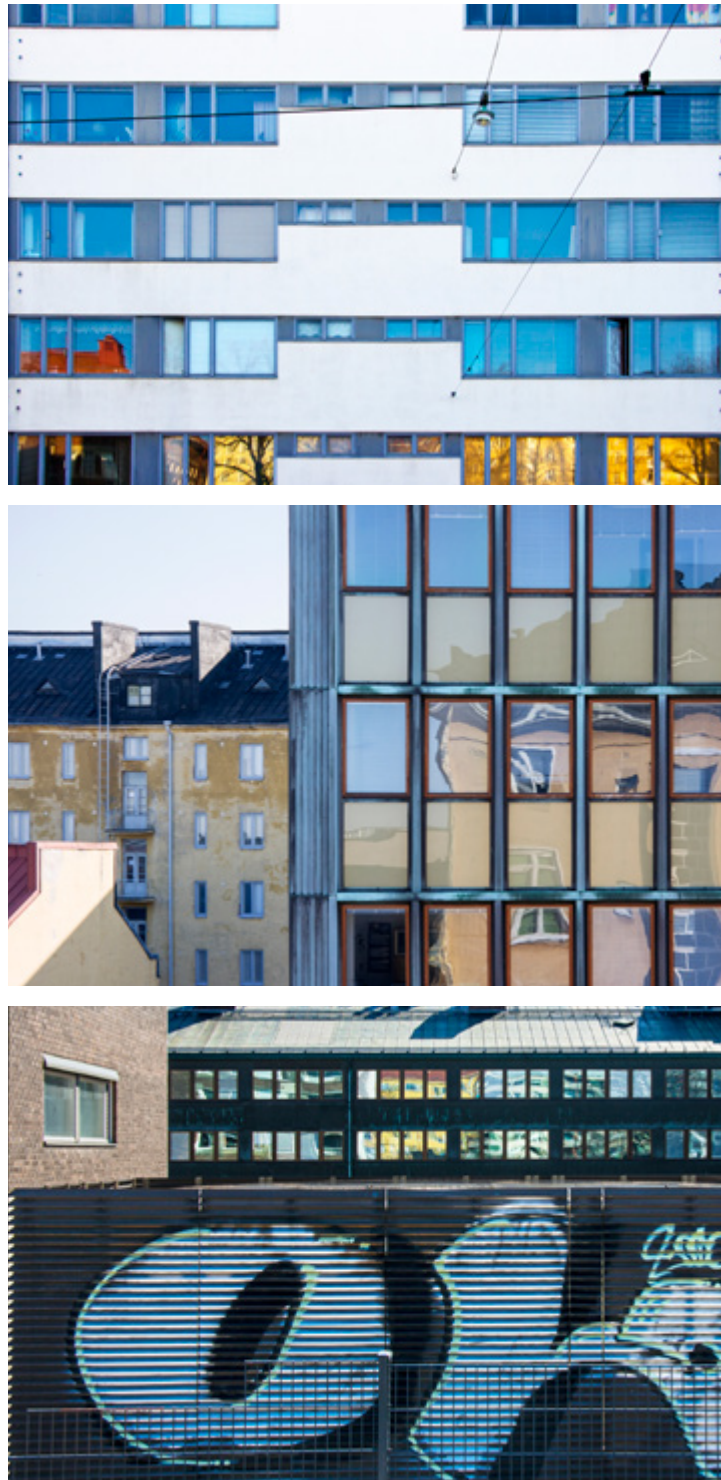


Figura 9. Molinet Medina, X. (2024). *Configuraciones narrativas urbanas*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías.

- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. Columbia University Press.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado : indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Eisner, E. (2008). Persistent tensions in arts-based research. En M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 16-27). Routledge.
- Garófano, R. (2011). Fundamentos y desarrollo de la fotografía estereoscópica. En J. Piñar Samos, C. Sánchez Gómez y C. Ybarra Satrústegui (coords.), *Una imagen de España fotógrafos estereoscopistas franceses (1856-1867)*. Fundación MAPFRE.
- Hannavy, J. (Ed.). (2013). *Encyclopedia of Nineteenth-Century Photography*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203941782>
- Lange, D. (1939). *An American Exodus: A Record of Human Erosion*. Reynal & Hitchcock
- López Mondéjar, P. (1999). *Historia de la fotografía en España*. Lunwerk editores.
- Lynch, K. (2000). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili. (Trabajo original publicado en 1964).
- Marín-Viadel, R.; Genet-Verney, R.; y Molinet-Medina, X. (2018). Research techniques in Visual A/r/tography: Visual Quotations and their uses in Photo Series and Visual Average. En A. Sinner, R. L. Irwin and T. Jokela (Eds.), *Visual Provoking: Dissertations in Art Education* (pp. 161- 179). Lapland University Press.
- Meyerowitz, J. (1980). *St. Louis and the Arch*. New York Graphic Society and St. Louis Art Museum.
- Moholy-Nagy, L. (2003). Del pigmento a la luz (Trabajo original publicado en 1936). En J. Fontcuberta (ed.), *Estética fotográfica* (pp. 185-197). Gustavo Gili.
- Moran, T. (1974). *The Photo Essay, Paul Fusco & Will McBride*. T. Y. Crowell.
- Pallasmaa, J. (2011). Materia, hapticidad y tiempo. Imaginación material y la voz de la materia. *El croquis*, 158, pp. 226-242. <https://elcroquis.es/products/pawtx3>
- Pawson, J. y Morris, A. (2012). *A visual Inventory*. Phaidon.
- Pérez-Siquier, C. (1962-65). *La Chanca en color*. <https://www.centroperezsiquier.org/la-chanca-en-color-1962-1965>
- Rucha, E. (1966). *Every Building on The Sunset Strip*. Museum of Modern Art. <https://www.moma.org/collection/works/146931>
- Spirn, A. W. (1998). *The language of landscape*. Yale University Press.
- Spirn, A. W. (2014). *The Eye is a Door. Landscape, Photography, and the Art of Discovery*. Wolf Tree Press.
- Spirn, A. W.; Marín-Viadel, R.; y Roldán, J. (2022). *Pares fotográficos: imágenes, arte e investigación [Photographic pairs: images, art and inquiry]*. Comares.
- Terré Alonso, L. (2005). Al aire. En C. Pérez Siquier, *La mirada*. Lunwerk.
- Van Haaften, J. (32018). *Berenice Abbott: a life in Photography*. Norton.
- Vergara, C.J. (2004). *919 S. 9th St. Camden, from the series Paired Houses*. <https://www.camilojosevergara.com/Camden/Paired-Houses/1>
- Vergara, C.J. (2015). *Tracking Time*. <https://www.camilojosevergara.com/>

Cómo citar

Molinet-Medina, X. (2026). El ojo educado: instrumentos fotográficos de investigación para revelar el entorno urbano. En R. Genet-Verney, X. Molinet-Medina y A. Fernández-Morillas (Eds.), *Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación* (pp. 302-319). Editorial Universidad de Granada.

Artes, Arquitecturas y Territorios en la Educación es un proyecto editorial que reúne investigaciones y experiencias educativas y artísticas que abordan cuestiones relacionadas con las artes, la arquitectura, la ciudad y la educación, mostrando las múltiples combinaciones y conexiones posibles entre estos ámbitos de conocimiento.

El volumen se organiza en cinco bloques temáticos que entrelazan las temáticas indagadas, la riqueza de los vínculos potenciales y las distintas formas de pensamiento que ofrecen. Al unir una acción —un verbo— con un concepto —un sustantivo—, se busca establecer diálogos activos entre las nociones estudiadas.

Los bloques temáticos *Proyectar la Educación, Educar en Arquitectura, Experimentar la Ciudad, Crear Territorios y Construir la Mirada* constituyen las regiones de un mapa que permite al lector explorar y crear recorridos novedosos entre artes, arquitecturas y territorios en relación con la educación.

A lo largo de veintidós capítulos sus autores y autoras presentan discursos, reflexiones y propuestas —desde el lenguaje textual y desde el lenguaje visual— que configuran una monografía multidisciplinar y actual, con una perspectiva unificadora, que pretende transformar la relación entre espacio, experiencia y educación.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

eug

EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA