ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Estella L.
Freire Pérez

Tese de doutoramento

Lugares do común. Procesos creativos do habitar compartido.

Santiago de Compostela, 2022

Programa de Doutoramento en Educación

TESE DE DOUTORAMENTO

LUGARES DO COMÚN.

PROCESOS CREATIVOS DO HABITAR COMPARTIDO

Estella L. Freire Pérez

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANO 2022

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DO AUTOR/A DA TESE

D./Dna. **ESTELLA LETICIA FREIRE PÉREZ**

Título da tese: **LUGARES DO COMÚN. PROCESOS CREATIVOS DO HABITAR COMPARTIDO.**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.
4) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide a versión impresa coa presentada en formato electrónico

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal non estea na Escola.

En Insira cidade aquí, Seleccione a data.

Sinatura electrónica

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE

D./Dna. **CARMEN FRANCO VÁZQUEZ**

En condición de: **Titor/a e director/a**

Título da tese: **LUGARES DO COMÚN. PROCESOS CREATIVOS DO HABITAR COMPARTIDO.**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna ESTELLA L. FREIRE PÉREZ, baixo a miña dirección/titorización, e autorizoa súa presentación,considerandoque reúneosrequisitos esixidos no RegulamentodeEstudos deDoutoramento da USC,eque comodirector/titordestanon incorre nascausasdeabstenciónestablecidas naLei40/2015.

En Insira cidade aquí, Seleccione a data

Sinatura electrónica

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE

D./Dna. **VICENTE BLANCO MOSQUERA**

En condición de: **Director/a**

Título da tese: **LUGARES DO COMÚN. PROCESOS CREATIVOS DO HABITAR COMPARTIDO.**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna ESTELLA L. FREIRE PÉREZ, baixo a miña dirección/titorización, e autorizoa súa presentación,considerandoque reúneosrequisitos esixidos no RegulamentodeEstudos deDoutoramento da USC,eque comodirector/titordestanon incorre nascausasdeabstenciónestablecidas naLei40/2015.

En Insira cidade aquí, Seleccione a data

Sinatura electrónica

REPRODUCCIÓN E AUTORIZACIÓN DO USO DE IMAXES

O texto que se presenta acompáñase dunha grande cantidade de imaxes que ilustran e exemplifican os conceptos principais a través de referencias de obras e producións de artistas e personaxes recoñecidas de diferentes disciplinas e tamén a través das producións derivadas das experiencias realizadas cos diferentes grupos de observación e análise. Hai tres grupos de imaxes:

A) Fotografías e deseños realizados durante o desenvolvemento dos diferentes obradoiros con crianzas

- Son imaxes realizadas pola propia autora nas que prima a documentación do proceso e as diferentes producións fronte á imaxe da crianza. Garántese o anonimato tentando sempre non incluir imaxes completas, centrándose en aportar principalmente información gráfica do obxecto e/ou do suceso, contando coa autorización expresa da Escola Semente Compostela onde se realizaron a maioría das experiencias. A excepción do uso de imaxes que inclúen partes da cara de crianzas queda limitada ás miñas propias fillas, nas fotografías de documentación das experiencias persoais desenvoltas, e que contan coa autorización de ambos proxenitores.

B) Fotos das producións realizadas con adultas.

- Son fotografías de autoría propia centradas nos obxectos e producións derivadas dos obradoiros realizados nas que non se reproduce a imaxe recoñecible de ningunha das persoas participantes.

C) Obras de arte e producións artísticas (amparadas polo 32.1 LPI)

1.- De conformidade con art. 32-1 da LPI, RD de 12 de abril de 1996, é licita a inclusión nunha tese de obras illadas de carácter plástico o fotográfico sempre que se faga con fines científicos ou educativos e mais se indique a fonte e o nome do autor. En efecto, segundo dito artigo, titulado " Citas y reseñas e ilustración con fines educativos o de investigación científica":

"Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización solo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada".

2.- Debe notarse que o texto citado (que regula o coñecido dereito de cita e que constitúe una excepción ao monopolio do autor sobre a súa obra co fin de facilitar a investigación e mais a docencia) distingue claramente entre a cita de textos e a cita de obras plásticas.

Nos primeiros fala de fragmentos, mais nas obras plásticas fala da inclusión nunha obra propia de obras illadas de carácter plástico o fotográfico. Tal e como sinala a doutrina científica xurídica ao interpretar o citado artigo 32, cando se trata de obras plásticas ou fotográficas, a norma permite a reprodución da obra completa, para a súa análise o xuízo crítico sen necesidade de obter os permisos de reprodución. Trátase da manifestación de dereito de cita nas obras plásticas e fotográficas. Así pois, estase ao amparo das condicións esixidas no artigo:

-finalidade investigadora para as imaxes de obras de arte

-Está citada a fonte e mais o nome do autor ou conta como autoría propia

Según o disposto, cúmprense cos requisitos esixidos para a reprodución e o uso das imaxes que complementan a lectura deste traballo de investigación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Documento de autorización para uso de imaxe

Novembro 2022

Esta autorización e consentimento para o uso de fotografías o imaxes é outorgado polo asinante a Estella L. Freire Pérez para o uso exclusivo no documento final da súa tese pertencente ao Programa de Doutoramento en Educación da Universidade de Santiago de Compostela e titulada *Lugares do común. Procesos creativos do habitar compartido.*

As imaxes ás que fai referencia este documento de autorización son fotografías tomadas pola autora (elaboración propia) durante os obradoiros levados a cabo na Escola Semente Compostela entre os anos 2015-2022. Estas actividades teñen un fin exclusivamente pedagóxico e de investigación, nas que prima a documentación do proceso de elaboración das diferentes producións fronte á imaxe da crianza. Garántese o anonimato das crianzas e persoas que aparecen nas diferentes imaxes, tentando sempre non incluir imaxes completas de corpo, centrándose en aportar principalmente información gráfica do obxecto e/ou do suceso.

A autorización e o consentimento aquí outorgados, continuarán en plena vixencia e efecto ata que se execute unha revocación por escrito.

En Santiago de Compostela, a 22 de novembro de 2022

Asdo.

Associaçom Semente Compostela.

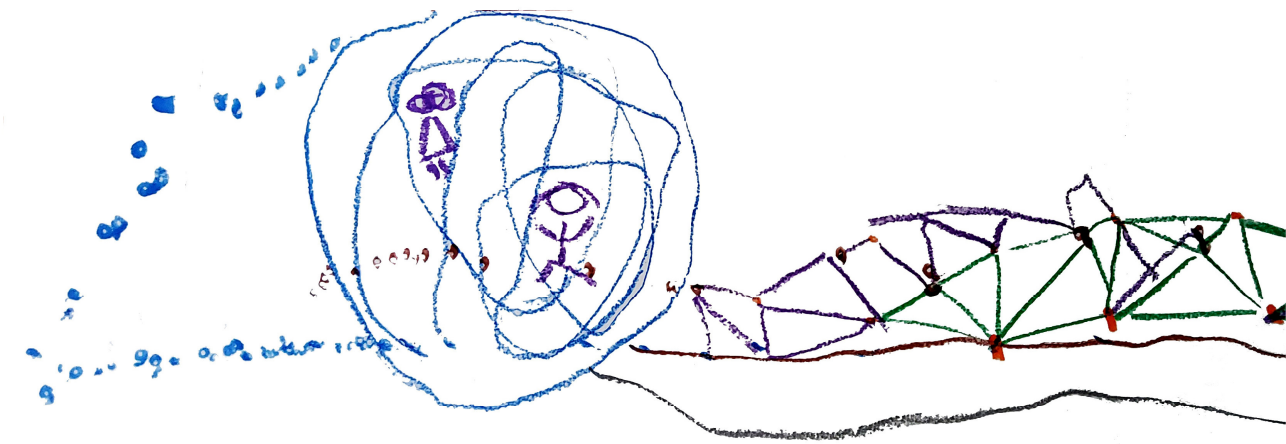
G70506183

Firmado por ***2998** MARIA BEATRIZ BIEITES (R: ****0618*) el día 22/11/2022 con un certificado emitido por AC Representación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

LUGARES DO COMÚN

Procesos creativos do habitar compartido



ESTELLA L. FREIRE PÉREZ

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

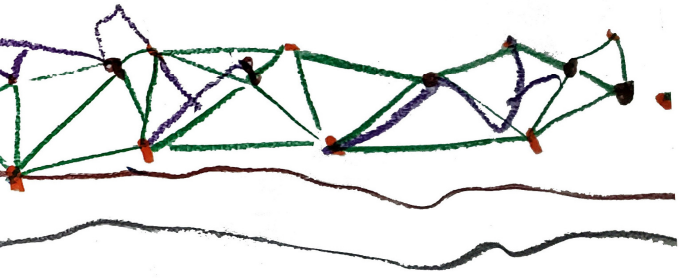


FIGURA 1: Pérez Freire, L. & X. (2018). *Zona de xogos*. Cera sobre papel. b/n. (orixinal en cor). 200x 60 cm. Fotografía da autora.

Da distancia correcta á proximidade correcta.

da cabeza ao corpo.

Non é un desprazamento entre os extremos dunha polaridade,
senón entre reversibilidades.
Implicarse é descubrir que a distancia non é o contrario da proximidade e
que non hai cabeza que non sexa corpo.
É dicir, que non se pode ver o mundo sen percorrelo
e que só se pensa de maneira rexistrada e situada.

Parece simple, pero é o máis difícil
porque esixe cambiar o lugar e a forma de mirar.

Como diciamos, hai que deixarse afectar para poder entrar en escena.

É á vez unha decisión e un descubrimento:
implicarse é descubrirse implicado.
Implicarse é retomar a situación para facela tanxible
e, por tanto,
transformable.
Antes que transformar a realidade hai que facela transformable.

Isto é o que o poder hoxe neutraliza constantemente,
cando nos fai vivir, coma se non estivésemos no mundo:

vidas autorreferentes,

privatizadas,
preocupadas,
anestesiadas,
inmunizadas.

Vidas afogadas na ansiedade de non poder morder a realidade.

(Garcés, 2013, p.74.)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

agradecementos

ás miñas familias e amigas, polo apoio, sempre.
a Vicente e Salvador, por abrirme os ollos, tanto.
a Carmen, por animarme a comezar e continuar nesta andaina.
a escolas como a Semente, por mil primaveras máis.
ao meu compañeiro, por todo.

a Lea e Xan, por medrar comigo entre cartóns.

Compostela, outubro 2022.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1. SIGNIFICADOS DO COMÚN: O LUGAR, ESPAZO PRACTICADO

1.1. Desarraigamento: a desconexión cos lugares do común
1.2. Arraigarse: traballar a identidade do lugar
1.3. Habitar, imaxinar, compartir

1.3.1. O lugar como práctica cultural, social e política
1.3.2. A experiencia compartida do lugar
1.3.3. Practicar e significar o lugar: atributos espaciais

1.4. As formas do coidado: Transformar o común

1.4.1. Lugares (in)formais: arquitecturas sen arquitectos
1.4.2. Lugares posibles: anarcoarquitecturas
1.4.3. Urbanismo feminista: as cidades dos coidados

CAPÍTULO 2. EDUCAR PARA TRANSFORMAR

2.1. A educación como práctica experiencial
2.2. A educación como experiencia lúdica e estética

2.2.1. Proceso creativo e contexto
2.2.2. O xogo como acción proxectiva
2.2.3. O espazo como soporte da aprendizaxe

2.3. A Educación como resistencia compartida

CAPÍTULO 3. ESTRATEXIAS PARA ACTUAR NO COMÚN

3.1. A simboloxía do espazo: mapas de afectos e desafectos no contexto inmediato
3.2. *Urbe ludens*. Xogar a cidade
3.3. A produción do espazo compartido

3.3.1. Espacialidades: formas, xogo e acción artística

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3.2. Deseño e participación cidadá
3.3.3. Educación cívica e contexto inmediato

3.4. Pedagoxías colectivas e activismo espacial

CAPÍTULO 4. OBXECTIVOS E METODOLOXÍA

4.1. Obxectivos
4.2. Metodoloxía da investigación

4.2.1. Investigación etnográfica e participativa: entornas de observación
4.2.2. A Investigación Educativa Baseada nas Artes
4.2.3. Investigación educativa e metodoloxías proxectuais

CAPÍTULO 5. PRÁCTICAS ESPACIAIS DE RESISTENCIA. DESEÑO E REALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

5.1. Contextos e grupos de acción: explorar, experimentar, compartir
5.2. Experiencias realizadas con crianzas. Accións inmediatas sobre o espazo

5.2.1. Espazos primixenios
5.2.1.1. Tecer espazos: cordas, teas, límites
5.2.1.2. Espazo-corpo
5.2.1.3. Estruturas xenerativas
5.2.2. Formas de cartón
5.2.2.1. A aula dos cartóns.
5.2.2.2. Espazo-caixa
5.2.3. (Des) cartografar a cidade
5.2.3.1. Cidades imaxinadas: mapeamentos colectivos e outras cartografías.
5.2.3.2. Cidades de papel
5.2.3.3. Cartografías modulares: barrios de cartón
5.2.3.4. O meu refuxio
5.2.3.5. Casas-árbores

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.4. Espazos de confinamento: unha habitación baleira como oportunidade.
5.2.4.1. Da liña ao tecido habitable
5.2.4.2. Prácticas espaciais de resistencia

5.3. Experiencias na Facultade de Formación do Profesorado. Procesos de análise do contexto

5.3.1. Lugares do lecer: estudo das relacións entre estética e ideoloxía
5.3.2. Propostas para unha cidade ideal
5.3.2.1. Cidades posibles
5.3.2.2. A cidade modular
5.3.2.3. A cidade compartida
5.3.2.4. Paisaxes urbanas, paisaxes naturais
5.3.3. Deseño, construción e memoria local
5.3.3.1. Estruturas tradicionais
5.3.3.2. Oficios e xogos tradicionais

5.4. Experiencias colaborativas. Proxectos de acción no común

5.4.1. Espazos resistencia
5.4.2. Lugares resistencia
5.4.3. Casas veciñas
5.4.4. Contramapas do Camiño: memorias do habitar
5.4.5. Cadernos das lembranzas
5.4.6. Ser espazo

CAPÍTULO 6. ANÁLISE E CONCLUSIÓNS

6.1. Análise das problemáticas detectadas co alumnado da Facultade de Formación do Profesorado de Lugo

6.2. Proxectar no espazo: estratexias e patróns de aplicación

6.3. Encontros e dimensións: educación cívica no contexto local

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

introdución

imaxinar o común

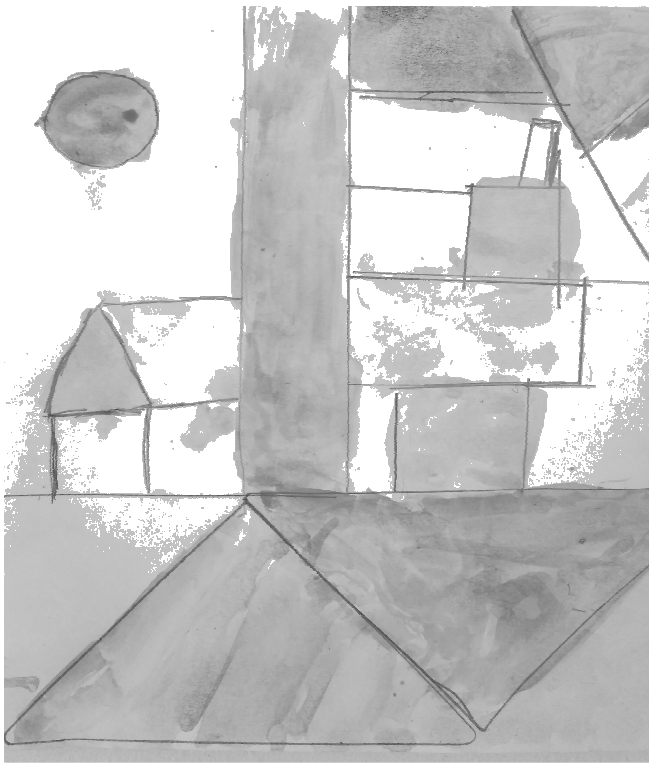


FIGURA 2: Pérez Freire, L. (2022). *Sen título*. Acuarela sobre papel. b/n. 20x25cm. (orixinal en cor). Fotografía da autora.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Imaxinar o común

As formas propias que temos de habitar e de interaccionar no espazo, definen, constrúen e delimitan ámbitos de relación compartida. No noso día a día, eliximos de forma consciente ou inconsciente a forma de ocupar e percorrer os espazos mediante diferentes estratexias espaciais ligadas á propia experiencia do habitar.

Esta experiencia espacial do lugar responde en primeiro termo ás necesidades básicas do ser humano, traducidas en refuxios, abeiros, faladoiros e múltiples formas de protección e coidado colectivo. Son lugares pensados para a vida en común: espazos que falan das relacións culturais, sociais e políticas, das formas e da estrutura de vida das persoas, e do seu lugar no mundo. Construímos os lugares que habitamos, e estes, constrúen á súa vez, as nosas identidades propias e colectivas. Mais, lamentablemente, estas formas de protección e coidado están sendo anuladas e substituídas por formas de control, dominación e poder sobre o espazo compartido. Moitos espazos da cidade privatizan o seu uso converténdose en espazos de consumo, resultando inaccesibles para unha parte da poboación.

A aplicación de políticas capitalistas, patriarcais e neoliberais debilita a capacidade individual e colectiva de experimentar o mundo desde o tanxible, desde a organización colectiva, desde a memoria, desde o coidado e desde a responsabilidade compartida. É necesario recuperar a conexión coas nosas identidades propias, (re)apropiarse do cotiá, imaxinar un común mellor para todas, máis amable e máis equitativo.

De todo o anterior, dedúcese unha estreita relación entre espazos, individuos, estética e ideoloxía, que será unha constante de análise nesta investigación. A análise desta relación aplicada aos *lugares do común*, deriva na definición de *prácticas de resistencia* individuais e colectivas que actúen como motor de mudanza. Isto é, prácticas educativas de reflexión sobre o tratamento dos espazos que forman parte da nosa vida diaria. Espazos construídos na nosa cidade,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

no noso barrio, nas nosas escolas e nas nosas casas, e espazos non construídos ou destruídos que conforman o imaxinario compartido da memoria e da herdanza do lugar.

A cultura do consumo e da globalización implica á súa vez unha cultura do desarraigamento que penaliza a diversidade e as particularidades inherentes á propia definición de cultura, aplicando fórmulas comerciais xeneralizadas a todos os ámbitos da nosa vida diaria. Para mitigar os efectos desta des-localización só cabe asentar un modelo educativo e social baseado nas pedagoxías críticas, emancipadoras e interseccionais que sitúen de novo ás persoas e á vida no centro.

Son necesarias escolas en contacto directo coa contorna, coa realidade física e natural, abertas á comunidade, participativas e democráticas que incrementen as prácticas colectivas, interxeracionais e interdisciplinares, dando voz a todo o conxunto da comunidade. Temos o deber de transmitir a memoria e o sentido de pertenza desde as xeracións esquecidas ás novas xeracións construtoras do futuro común. É importante educar desde os primeiros anos no respecto polo común, na posta en valor da memoria compartida e da identidade propia do lugar, para poder formar unha cidadanía que participe activamente nas transformacións sociais, culturais e políticas. Unha cidadanía crítica que actúe do local ao global, coñecedora do seu contexto inmediato e das problemáticas que o ameazan.

Esta investigación parte da reflexión consciente sobre a simboloxía do lugar a través da análise e revisión de diversas perspectivas teóricas, prácticas e educativas baseadas no estudo do contexto e na relación que as crianzas establecen con el na súa actividade cotiá. Como muller, nai, arquitecta e profesora da materia de Educación Visual e Plástica na Facultade de Formación de Profesorado, esta investigación céntrase en presentar as posibilidades que ofrecen a Arquitectura, o Deseño e a Educación Artística entendidas como prácticas sociais e participativas. Trátase de achegar estas disciplinas á realidade e ao compromiso cotiá, presentándoas como elementos facilitadores para o entendemento do noso contexto e das relacións espaciais que o configuran. Das experiencias analizadas e realizadas con crianzas extráese unha metodoloxía de acción que se traslada á formación do profesorado e a outras propostas interxeracionais.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As crianzas, na súa busca continuada do lecer e do benestar no espazo, amosan esa capacidade de interactuar abertamente co contexto de forma lúdica. O xogo entendido como acción proxectual, permite experimentar, manipular e transformar o espazo de forma natural, evidenciando a multiplicidade de significados das formas e accións sobre a nosa contorna.

Trasladar ao alumnado estas formas de entendemento da realidade mediante a experiencia lúdica, supón aplicar metodoloxías proxectuais baseadas en procesos artísticos de aprendizaxe que teñen como fin último o cuestionamento e transformación da realidade inmediata.

Trátase dunha Investigación Educativa Baseada nas Artes que toma como referencia as perspectivas das Teorías Críticas en investigación e que combina os métodos de análise propios da observación participante coa análise de documentación e produción propias dos procesos creativos e de deseño.

O texto que se presenta acompáñase de imaxes que ilustran e exemplifican os conceptos principais, conectando narrativas e experiencias de diferentes disciplinas, incorporando outras miradas que complementen o corpo do texto. Trátase dunha selección persoal, fragmentada e non lineal que se desenvolve de forma paralela, nun intento de ampliar as referencias que alimentan esta investigación, expoñendo outras formas de facer e entender a realidade.

As propostas presentadas e analizadas nos capítulos correspondentes, parten da necesidade constante de evidenciar o compromiso social da arquitectura e da educación na formación dunha cidadanía crítica e respectuosa coa súa contorna.

No primeiro capítulo establécense as definicións e as características dos conceptos principais de espazo e lugar en relación aos significados do común e as diferentes perspectivas de análise do espazo como práctica cultural, social e política.

A través do estudo da socioloxía e a fenomenoloxía do lugar, preséntanse estratexias sinxelas sobre como practicar e significar o lugar, co obxectivo de contribuír ao desenvolvemento dunha educación cívica e participativa centrada na análise e cuestionamento da contorna inmediata e nos seus procesos de transformación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No capítulo 2 examino as formas de unión entre arte, educación e lugar, facendo un breve percorrido que recolle varias das perspectivas pedagóxicas que basean a súa práctica educativa na experiencia directa e participativa sobre o contexto. Autores como Paulo Freire ou John Dewey, e as liñas pedagóxicas aplicadas en escolas como Reggio Emilia, son referentes principais que asocian práctica, proceso e experiencia estética no compromiso da consolidación dunha aprendizaxe crítica e emancipadora encamiñada ao cambio social. Nos últimos apartados do capítulo preséntase o xogo e a actividade lúdica como compoñente chave do proceso creativo-educativo. Neste sentido, é fundamental destacar as experiencias pedagóxicas de principios de século XX que se desenvolven paralelamente aos movementos artísticos de vangarda, e que, no intento de recompoñer unha sociedade desfeita polas guerras, propoñen novas fórmulas e materiais educativos baseados na relación entre deseño, xogo e experiencia vivencial.

O capítulo 3, recolle e sintetiza todo o anterior e presenta exemplos de metodoloxías e teorías do deseño aplicadas ao activismo espacial. A intención é a de visibilizar diferentes estratexias participativas e procesos pedagóxicos que comparten a metodoloxía proxectual e o deseño cívico como ferramentas principais para a transformación colectiva dos espazos que habitamos. Os manifestos do colectivo *Global Tools* recollidos por Borgonuovo & Franceschini (2019), a *Linguaxe de patróns* presentada por Alexander, Ishikawa & Silverstein (1980) ou as premisas indicadas por Victor Papanek (2014) en *Deseñar para o mundo real,* constitúen as referencias principais para a adaptación dunha metodoloxía aplicada no deseño das propostas realizadas.

O capítulo 4 estrutúrase en tres apartados principais: obxectivos, metodoloxía e deseño da investigación. Logo de expoñer os obxectivos principais, presento unha revisión sobre as principais perspectivas metodolóxicas que inflúen no deseño da investigación. Céntrome fundamentalmente nas liñas metodolóxicas da Investigación etnográfica, na Investigación Baseada nas Artes e na Investigación baseada no Deseño. A aplicación dos principios aplicados do deseño entendido como proceso dialéctico entre sociedade e contexto supón o esta-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

blecemento dunhas premisas principais de actuación e análise no deseño, desenvolvemento e interpretación das propostas levadas a cabo.

O capítulo 5, titulado *Prácticas espaciais de resistencia*, contén a relación de experiencias realizadas que constitúen as unidades principais de análise da investigación. Estas propostas prácticas desenvólvense en tres contextos fundamentais que articulan o propio proceso de investigación:

- Primeiro preséntanse micro experiencias levadas a cabo con crianzas de diferentes grupos e idades realizadas co obxectivo de identificar aqueles *patróns de relacións* e accións ligadas ao estudo do lugar que xorden de forma inmediata na infancia.

- A segunda mostra estudada é o alumnado da Facultade de Formación do Profesorado, ao que se lle presentan situacións similares ás do grupo anterior. A combinación dos patróns identificados permite deseñar procesos grupais de aprendizaxe que teñen como obxectivo principal evidenciar as dificultades que atopa o alumnado para establecer relacións espaciais básicas. Trátase de establecer unha comparativa dos diferentes modos de actuación ante a resolución dun mesmo *problema espacial* para determinar as causas e poder así adaptar e implementar a proposta.

- A terceira mostra refírese á realización e análise de propostas interseccionais e interxeracionais derivadas da implementación das prácticas anteriores, que transcenden ao ámbito académico desenvolvéndose en contextos e lugares concretos.

A lectura destas prácticas constitúe a memoria e a análise da experiencia vivida, que parte de propostas de elaboración de hipóteses sobre as posibilidades de transformación da realidade compartida e que evidencian a necesidade de traballar desde os primeiros anos en propostas educativas ligadas ao entendemento e ao coidado da contorna local.

A investigación conclúe, no capítulo 6, coa presentación de diferentes liñas e niveis de acción que se definen como *patróns* de deseño formulados a partir das problemáticas analizadas. Estes patróns, combinados entre si, facilitan o deseño de propostas de aprendizaxe baseadas en procesos creativos, que traballen a relación habitante-contexto en termos estéticos, sociais, culturais e educativos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O propio proceso de investigación recolle novas sensibilidades e formas de entendemento sobre a multiplicidade de significados proxectados na contorna inmediata desde perspectivas e ámbitos diferentes, que se traducen nos enfoques e dimensións presentadas. A investigación céntrase en evidenciar a relación existente entre a falta dun sentido ou sentimento de pertenza, coa falta dunha educación formulada desde o contexto próximo. A exploración continuada das causas que podan influír nesta relación, determina a selección, análise e deseño de propostas educativas que parten sempre de recoñecerse no local para cuestionarse no global. Os recursos e estratexias que se propoñen reflicten o interese da necesidade de transformar os *lugares do común* analizados en *lugares do posible*, co obxectivo de contribuír á mellora da calidade educativa e á implicación no coidado, respecto e transformación do habitar compartido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

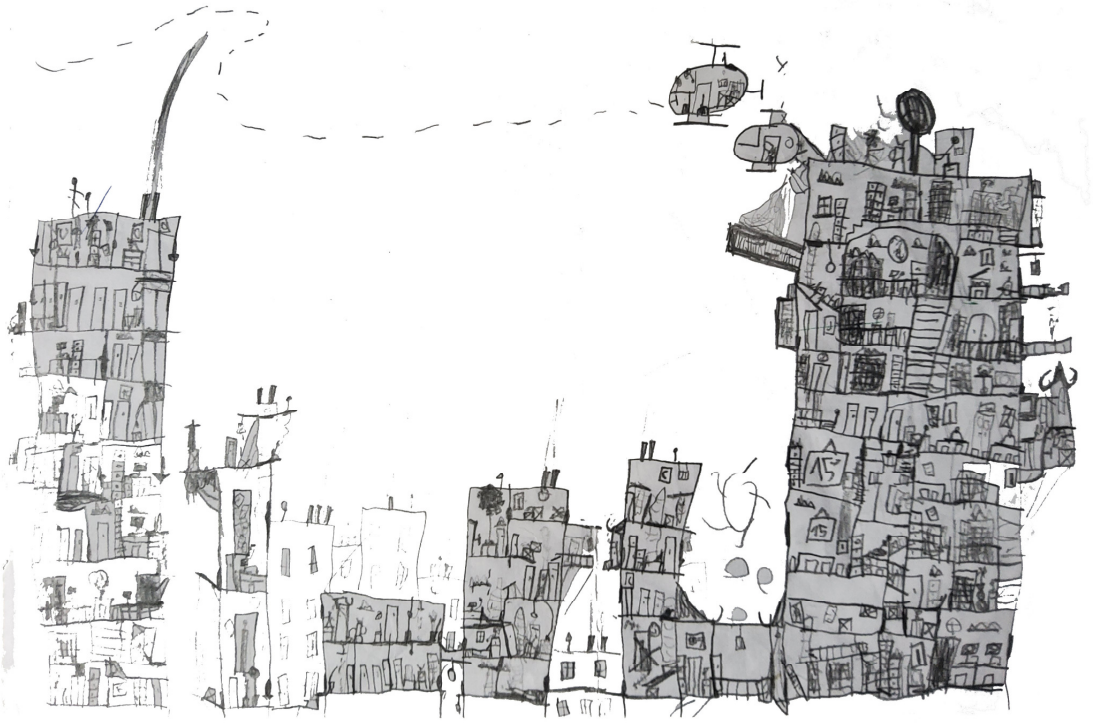


FIGURA 3: Pérez Freire, L. (2021). *Sen título*. Lápiz sobre papel. 29,7x21 cm. Fotografía da autora.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1.
SIGNIFICADOS DO COMÚN:
O LUGAR, ESPAZO PRACTICADO

Neste primeiro apartado preséntanse as cuestións principais para sentar unha base teórica sobre as formas de entender a formulación do lugar como espazo practicado.

Pensar, percibir e imaxinar o espazo compartido significa pensar (se), percibir (se) e imaxinar(se) no común. Significar o común non é posible sen desprazarse do eu ao nós, sen implicarse, entender e asumir que "a vida é un problema común" (Garcés, 2013, p.14). Situarse no común require pois, tomar conciencia activa da responsabilidade compartida. Esta conciencia activa fai un chamamento ao espertar do pensamento, á emancipación e á capacidade de desprazamento colectivo para transformar as nosas condicións de existencia. Como define Marina Garcés (2013), "a emancipación non pasa pola soberanía individual, senón pola capacidade de coimplicarse nun mundo común" (p.22).

Así o concepto de pensar e pensarse no espazo reconstrúe un proceso complexo no que intervén a memoria, a experiencia, o cultural, o social e o histórico (Lefebvre, 2013, p.57). É preciso analizar as relacións de poder intrínsecas ao deseño dos espazos que compartimos para poder presentar alternativas de creación e produción que transformen a experiencia cotiá dos lugares que habitamos.

En *Topofilia* (2007), Yi Fu Tuan examina as relacións que se establecen entre as formas de produción do espazo e os estilos de vida en diferentes contextos xeográficos. O autor define o estilo de vida como a suma de diferentes patróns e categorías espaciais que dependen por unha banda das forzas económicas e sociais, e por outra, das accións acumulativas derivadas da experiencia cultural sobre o espazo (Tuan, 2007, p.234). O espazo determina dúas dimensións claras que se manifestan na transformación continuada da experiencia espacial. Por unha banda, representa a estrutura de poder dunha sociedade e, pola outra, as súas necesidades e desexos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Neste primeiro capítulo faise unha revisión de conceptos, teorías e experiencias que parten da interpretación do espazo e o lugar como formas de identidade e construción social. O título *Significados do común: o lugar, espazo practicado,* fai referencia a ese imaxinario colectivo que se constrúe de forma progresiva ofrecendo unha visión conxunta dos lugares e sociedades que habitamos.



FIGURA 4: : Girboban, B. (2008). *10/1*. Secuencia fotográfica. Recuperado de https://girbovan.ro/10pe1-2008/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.1 DESARRAIGAMENTO: A DESCONEXIÓN COS LUGARES DO COMÚN

Unha das cuestións máis relevantes que xorde como detonante desta investigación é a desconexión das persoas coa realidade directa que habitan. O sistema neoliberal promove a estandarización fronte ao recoñecemento da identidade propia. Os individuos vense así sumidos na tarefa constante de adaptación aos modelos de conduta establecidos, tratando sempre "de imitar seguindo un patrón, de *aculturarse*, sen perder o paso, nin desviarse da norma" (Baumann, 2003, p.38). As novas rutinas inventadas pola sociedade do consumo están a conseguir transformarse en hábitos de vida, amosando signos de adicción a un concepto de liberdade individual que anula a propia definición do individuo como ser social (Baumann, 2003, p. 26). Estas formas de vivir, ocupar e interpretar o mundo que vivimos, quedan exemplificadas na comparativa que Baumann (2003) establece entre as formas de asentamento da sociedade moderna en relación á filosofía administrativa do lugar. En palabras do autor:

> Os visitantes van e veñen, a ninguén lle interesa demasiado como se administra o lugar sempre que aos clientes lles fora asignado o suficiente espazo para estacionar a súa casa móbil (…) e os propietarios das casas próximas non fagan demasiado ruído e manteñan baixo o volume dos seus televisores portátiles (...). Os condutores teñen os seus propios itinerarios e horarios (...). (Baumann, 2003, p.29)

Son formas de vivir que recoñecen o desarraigamento ao lugar, que asumen un papel de paso, sen molestarse na idea de explorar as posibilidades que ofrece a interacción coa veciñanza. En definitiva, sen participar na experiencia colectiva de imaxinar un mundo mellor onde os lugares compartidos sexan espazos de convivencia e interacción.

Tal e como continúa Bauman (2003) a cita anterior:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Se se senten estafados ou defraudados, os condutores queixaranse e reclamarán o que lles corresponde, pero xamais se lles ocorrerá cuestionar ou renegociar a filosofía administrativa do lugar, e menos aínda facerse cargo das responsabilidades de levalo adiante eles mesmos. (p.29)

O estudo destes modos de vida superficiais desligados do contexto inmediato, esixe a posta en relación dos conceptos de desarraigamento, identidade e sentido de pertenza e situarse na definición e significación de espazo e lugar como puntos de partida.

Relph en *Place and Placeness* identifica a idea de desarraigamento coa ausencia de significados do espazo na cidade actual.



FIGURA 5: Venturi, R. (1966). *Denise Scott Brown in Las Vegas*. Fotografía. Recuperado de: https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/935128/

Esta falta de conciencia sobre a simboloxía do lugar anula o desenvolvemento do sentido de pertenza e identidade cara o lugar, e consecuentemente a consolidación dunha actitude crítica que permita implicarnos na súa transformación. Esta é "simplemente unha actitude de que é socialmente conveniente e aceptable: un estereotipo aceptado incondicionalmente, unha moda intelectual ou estética que pode adoptarse sen unha implicación real" (Relph, 1976, p.82).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A ausencia de significados leva consigo á desaparición dos vínculos de pertenza entre as persoas e a contorna que experimentan. Cando unha persoa non se sente parte do lugar que habita, as relacións entre individuo e contexto quedan limitadas a simples relacións de ocupación, contemplación ou dominación. Estas rutinas e hábitos de vida superficiais anulan os vínculos de pertenza e consolidan nas comunidades un desarraigamento colectivo que se traduce nun desinterese e descoñecemento xeneralizado sobre a contorna que habitamos. Neste sentido, Yory (2006) comparte as ideas expostas polo xeógrafo Yi Fu Tuan sobre a necesidade de recuperar esa dimensión simbólica do habitar que permite establecer relacións *topofílicas* co ambiente que nos rodea. O autor acuña o concepto de *topofilia,* definida como aquela relación co lugar que inclúe "todos os vínculos afectivos do ser humano coa contorna material" (Tuan, 2007, p.130).

Tuan parte así da análise da herdanza social e cultural para poder comprender as preferencias e as actitudes que teñen as persoas cara á súa contorna inmediata (2007, p. 87). Para o autor, os conceptos cultura e contexto están superpostos da mesma forma na que o están individuo e natureza, afirmando así, que a visión do mundo que ten unha persoa está directamente ligada á relación que ten co contexto no que se insire (p.112). Na vida moderna o contacto físico coa nosa contorna natural é cada vez máis indirecto e limitado, polo que, se queremos restablecer as conexións das persoas coa súa contorna inmediata, debemos incidir na recuperación dos significados dos espazos que habitamos e na recuperación do sentido de pertenza das persoas cara aos lugares que as identifican. A preocupación sobre a crise ambiental que padece o planeta é, segundo Yory (2006), o resultado "dunha crise do habitar mesmo" (p.14) que se traduce nunha declarada relación de *toponeglixencia* entre as persoas e contexto a nivel global.

Michel de Certeau (2000) en *La Invención de lo cotidiano*, fala de como os relatos que organizan a nosa vida cotiá, organizan e atravesan tamén os lugares que habitamos, conformando así estruturas narrativas de "sintaxe espacial" (p.127). Evidentemente, hai tantos lugares como experiencias espaciais diferentes (Merleau- Ponty, 1994, p.306), e son precisamente estas experiencias as que definen o

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

espazo como lugar practicado, en relación directa coa acción humana do habitar (De Certeau, 2000, p.129). Segundo De Certeau, un lugar é tamén, "unha configuración de relacións instantáneas de posicións" onde os elementos que o definen están distribuídos en relacións de coexistencia (2000, p.129). Esta definición de espazo como lugar practicado é a que da título ao primeiro capítulo desta investigación.

A construción concreta e simbólica dos lugares e dos espazos mediante accións compartidas está intimamente ligada á construción da vida social. Son as persoas, mediante as súas prácticas diarias no lugar, as que establecen os diferentes significados que o caracterizan e o definen. Heidegger (1998) establece o termo de *Mitdasein* para referirse á acción do coestar cotiá, de ser e estar con, de habitar de forma compartida (p. 142). O habitar determina pois un lugar antropolóxico común, que ocupan os que nel viven, traballan, defenden, coidan e marcan (Augé, 2000, p.49). Os lugares e espazos antropolóxicos constitúen constructos sociais que segundo Augé contan con tres trazos principais que os caracterizan: "son identificatorios, relacionais e históricos" (2000, p.58).



FIGURA 6: Matta-Clark, G. (1975). *Conical Intersect*. Fotografía. 18 x 13,3 cm. Recuperado de: https://www.macba.cat/es/arte-artistas/artistas/matta-clark-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estas tres premisas constitúen o punto de partida para definir os *lugares do común*:

- Son identificatorios, porque establecen vínculos de pertenza coas persoas mediante os significados que estas lles outorgan na súa experiencia cotiá.

- Son relacionais porque reflicten os modos de vida e as interaccións entre persoas.

- Son históricos porque son constructos sociais ligados a varias xeracións.

A desintegración social resultado das novas técnicas de poder substitúe estes valores por valores económicos, tecnolóxicos, turísticos e de consumo. A contorna natural e construída funciona como un espazo de explotación e consumo onde a fragmentación e hiperdefinición dos espazos constrúe un contexto atemporal, estandarizado e delimitado polos grandes nodos de comunicación e asfalto. Baumann (2003) alude ao concepto de *limpeza do terreo* para referirse ás continuadas accións destrutivas sobre o territorio disfrazadas como efectos colaterais da modernidade (p.33).



FIGURA 7: Díez, E. (2018). *Lugar de Ausencia núm. 16.* Fotografía. 90x125cm. Recuperado de:https://evadiez.es/lugar-de-ausencia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A sociedade neoliberal, no seu intento reiterado de definir estratexias de acción para salvagardar o planeta, non consegue concienciar á poboación da magnitude e o alcance real das problemáticas medioambientais e dos efectos colaterais da sobreexplotación.



FIGURA 8: Mendieta, A. (1978). *Siluetas*. Impresión en xelatina de prata.17,1x24,8cm. Recuperado de: https://www.guggenheim.org/artwork/5221

A cidadanía, non adopta unha posición crítica e activa no coidado, mantemento e posta en valor dos lugares do común, da súa memoria e da súa biodiversidade, porque non se sinte identificada con eles. Esta perda de identidade colectiva é a que anula tamén a capacidade de emancipación da cidadanía como conxunto (Bauman, 2003, p.28). As persoas precisan identificarse e sentirse parte dun colectivo, arraigarse, establecer e forxar relacións entre lugar e comunidade para reforzar o sentido de pertenza e a identidade compartida (Relph, 1976, p.34).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2 ARRAIGARSE: TRABALLAR A IDENTIDADE DO LUGAR

> Ou ben arraigarse, atopar ou dar forma ás raíces dun, arrincar ao espazo o lugar que será o noso, construír, plantar, apropiarse milímetro a milímetro da propia casa: pertencer de maneira total ao noso pobo, saber que un é da rexión de Cévennes ou de Poitou. (Perec, 2001. p.110)



FIGURA 9: Santamaría, M. (1963). *Rexistro de Vivo-Dito en Piedralaves.* Impresión en xelatina de prata. 30 x 20 cm. Recuperado de: http://www.albertogreco.com/es/obras/artevivo/piedralaves/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como expoñiamos no apartado anterior, a desconexión existente entre comunidades, a negación da diversidade e a cultura do consumo e da produción sistemática, desemboca nun individualismo sen precedentes. A maioría da información que percibimos é a través das pantallas, presentando como real algo que non é tanxible e sucede lonxe de nós. Neste sentido a experiencia sobre o próximo queda relegada a un segundo plano, e as formas de relación trasládanse a un marco virtual, convencional, cheo de filtros e aparencias sobre o que está admitido, valorado nas redes, no mercado e no sistema. Esta sobreinformación xera desinformación e desinterese, confusión de identidades, pensamentos confrontados, incerteza e desarraigamento. Aceptamos como real o establecido. Construímonos como persoas e sociedades sen alternativas, exentas do deber de cuestionar, investigar, e probar outros espazos de convivencia. Parafraseando a Bauman (2003), para poder tecer redes e vínculos que nos encamiñen na busca dunha vida alternativa en común, debemos partir da análise e da busca de alternativas ás políticas de vida (p.58).

Tovi Fenster (2005) afonda nos seus estudos sobre a relación entre memoria, identidade e sentido de pertenza. Para a autora a memoria crea e configura o sentido de pertenza a través da práctica diaria sobre o espazo. A memoria, é unha ferramenta chave para interconectar a experiencia vivencial coa significación que obtemos de dita experiencia. Segundo Fenster (2005), a memoria a longo prazo consiste "nunha acumulación de acontecementos do pasado, das nosas experiencias da infancia, das nosas lecturas e reflexións sobre espazos concretos que se asocian a feitos significativos da nosa historia persoal" (p.248). A participación activa na construción dos significados colectivos que emerxen da análise do contexto próximo, contribúe á recuperación da identidade e da memoria cultural dese contexto determinado. Traballar desde a identidade do lugar supón reforzar o sentido de pertenza e o compromiso das persoas co seu contexto próximo. A reflexión sobre a construción da memoria colectiva leva consigo un exercicio de autodefinición e autocoñecemento sobre o lugar e o papel que nós formamos dentro del.

Esta busca da identidade colectiva ligada á experiencia sobre o lugar remite de novo ao concepto de espazo antropolóxico, ao espazo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como constructo social e á análise da relación contexto-individuo-comunidade. Se o lugar é un lugar practicado, imaxinado e construído en común (Augé, 2000, p.50), practicar o lugar anima á consolidación das estruturas comunitarias e á recuperación das relacións de protección e coidado entre contexto e comunidade.

O coidado e o respecto cara á contorna dependen dunha formación estética, social e cultural baseada no coñecemento e na indagación sobre o que significan os espazos que nos rodean. Traballar desde a identidade e a memoria compartida do lugar permite valorar e recuperar os lugares do común, espazos e patrimonios materiais e inmateriais que ficaron esquecidos, destruídos ou anulados. Este coñecemento específico do local é o que hai que potenciar para poder xerar unha conciencia colectiva comprometida na busca da reconciliación sociofísica das persoas cos lugares a través da recuperación do imaxinario arraigado na memoria colectiva.



FIGURA 10: De la Torre, R. (2014). *Cabeza na pedra.* Fotografía.
Recuperado de: https://clavoardiendo-magazine.com/actualidad/agenda/ffoco /

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3 HABITAR, IMAXINAR, COMPARTIR

Juhani Pallasmaa no seu libro *Habitar* (2016) relaciona a memoria do lugar coa capacidade innata de imaxinar e recordar os lugares dos que formamos parte (p. 61). Para o autor, a interacción entre percepción, memoria e imaxinación a través da experiencia cotiá do lugar, é unha constante que caracteriza a función mesma do habitar (Pallasmaa, 2016, p.53). Tal e como afirma Bachelard (1994), a función do habitar é unha resposta imaxinaria á función mesma de construír (p.18).

Partir da análise da memoria do lugar, permite explorar novos significados do presente en dúas liñas paralelas: a curto prazo, mediante as experiencias da práctica diaria, corporal e tanxible, e a longo prazo, acumulando os acontecementos e reflexións do pasado (Fenster, 2005, p.248). A memoria é en si mesma un acto creativo que asume hipóteses, símbolos e narrativas que conectan espazos e lugares vividos, con espazos e lugares imaxinados.



FIGURA 11: Maiolino, M. (1976). *Por um fío (Da serie Photopoemaçao)*. Fotografía analóxica en b/n. 44x65 cm. Recuperado de: https://www.moma.org/magazine/articles/694

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Neste sentido, os espazos e lugares captados pola imaxinación, non poden seguir sendo considerados espazos e lugares indiferentes, As súas reinterpretacións outorgan outros significados aos espazos vividos, baseados na identidade e no propio sentido de lugar. Pallasmaa (2016) conclúe que é desde o experimentado, o recordado e o imaxinado desde onde xorden espontaneamente novas ideas sobre os lugares (p.62).

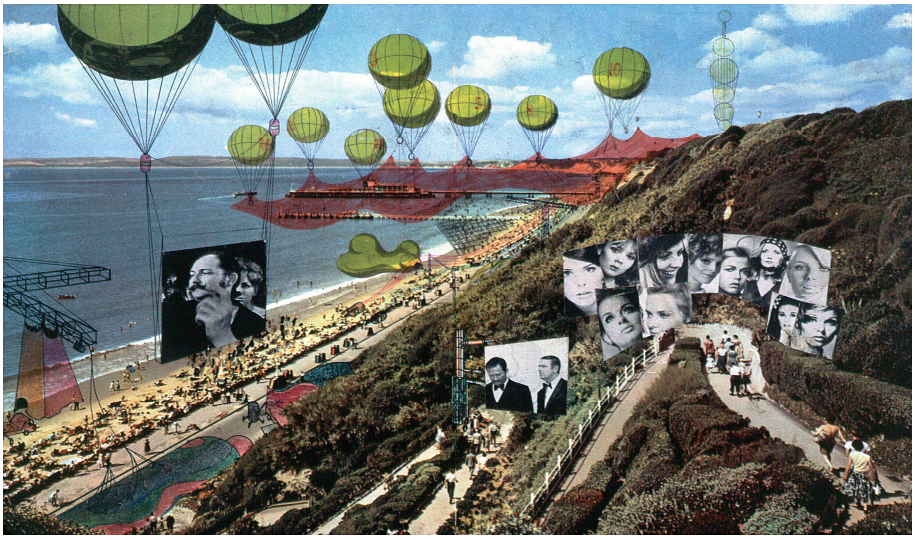


FIGURA 12: Archigram, (1969). *Instant City. Collage*. Recuperado de: https://www.dezeen.com/2020/05/13/archigram-instant-city-peter-cook-video-interview-

Esta concatenación de accións (experimentar, recordar, imaxinar) remite aos estudos iniciados por autores como Hanounn (1977) e Piaget (1995) sobre a comprensión do espazo na etapa infantil. As primeiras intuicións espaciais nas crianzas son de corte topolóxico, centradas no corpo e na interacción co medio. Como afirma Piaget (1995), a percepción do espazo ven determinada polas relacións entre os diferentes elementos do contexto: "non é a percepción dun continente, senón dos contidos" (p.95). A importancia que as crianzas asignan ao seu corpo como elemento de mediación e experimentación constante xorde da necesidade innata de establecer unha situación de posicionamento do propio corpo nun contexto aínda por descubrir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A experiencia espacial na infancia é maioritariamente háptica e tanxible fronte á experiencia case exclusivamente visual en persoas adultas. Desde os primeiros anos de vida, a relación topolóxica entre lugares, espazos e individuos parte de experiencias inmediatas sobre a contorna inmediata.

En *El niño conquista el medio*, Hannoun (1977), establece tres categorías relativas á análise da evolución das formas de aprehensión do espazo na crianza: a etapa do vivido, a etapa do percibido e a etapa do concibido (p.29). Estas categorías ligan cos modos de produción do espazo que sinala Lefebvre (2013, p.97) e coa importancia do espazo existencial ou espazo vivido nas teorías de Pallasmaa (2016, p.60). O espazo vivido debe ser primeiro percibido e sentido para logo poder concibilo e imaxinalo de forma consciente.

Esta relación entre memoria, percepción e imaxinación consolídase como eixo principal da investigación que paralelamente desenvolverá os conceptos de *espazo vivido, espazo imaxinado e espazo compartido* como categorías de acción ligadas ao proceso de deseño e creación de espazos.

Nos seguintes apartados faise unha revisión sobre diferentes estudos e teorías de corte sociolóxico que ligan contexto, individuo e percepción espacial. Estas teorías relacionan directamente a cognición espacial co desenvolvemento cognitivo, e sentan as bases principais deste estudo que recoñece na experiencia cultural a importancia de educar na capacidade de cognición espacial das persoas como base para recuperar a conexión coa contorna e coa súa identidade.

A reflexión sobre como podemos mudar a nosa relación coa contorna e transformala nunha relación máis harmónica, respectuosa e de coidado parte tamén do entendemento que do común se fai como espazo de representación das estruturas sociais e políticas dos que habitan. Educarse e formarse nos diferentes significados do común permite a construción social dunha cidadanía apoderada e emancipada, coñecedora da identidade e da memoria do lugar, capaz de imaxinar e formular alternativas de transformación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 13: Ferrer, E. (2002). *El camino se hace al andar*. Fotografía de la performance. Recuperado de: https://www.art-madrid.com/es/post/esther-ferrer-la-mujer-de-todas-las-performances

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3.1 O lugar como práctica cultural, social e política



FIGURA 14: Méndez Díez, J. (2015). *15 M en Valencia.* Fotografía. Recuperado de: https://fotografiaanonima.files.wordpress.com/2012/07/jacobo-mc3a9ndez-dc3adez.jpg?w=605

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Falabamos nos puntos anteriores sobre o estado da cuestión desde onde se formula este estudo: as causas do desarraigamento e a ausencia dun compromiso e implicacións reais coa nosa contorna inmediata.

Os espazos compartidos no común, promoven a convivencia e a consolidación da estrutura social ao ser lugares de intercambio de relacións e experiencias. Debemos pois, entender estes lugares como ámbitos de resistencia, espazos que transcenden á condición da cidade como obxecto e superficie inerte e que, por tanto, incorporan o social como eixo básico da súa análise. Lefebvre (2017) alude á necesidade de proxectar o coñecemento e a experiencia adquirida da realidade urbana para establecer novas posibilidades de relación entre tecidos. É a práctica espacial continuada a que determina o tecido urbano, consolidándoo como o principal armazón dunha forma de vivir en sociedade (Lefebvre, 2017, p.32). O autor fai referencia aquí á potencialidade da imaxinación e da acción creadora colectiva para transformar as estruturas políticas, sociais e espaciais consolidadas en *lugares do posible* (Lefebvre, 2017, p.136). Na presentación do citado libro *O dereito á cidade* (2017), Ion Martínez Lorea recolle estas palabras de Lefebvre:

> Agora ben, o propio Lefebvre lémbranos a existencia, aquí e agora, de grechas, de intersticios, do que denomina "lugares do posible", espazos e prácticas espaciais desde onde reivindicar e facer efectivo o dereito á cidade, ou mellor, o dereito á vida urbana, pois ten que transcender a mirada nostálxica do reclamo do que non existe e afondar nunha centralidade renovada que permita restituír o valor de uso do espazo urbano, o sentido da obra, as posibilidade do fermoso, do lúdico, da festa non disociada da vida cotiá, senón transformadora dela, sen esquecer a complexidade, a simultaneidade e a conflitividade inherentes a un espazo urbano vivo. (p.13)

Podemos afirmar, entón, que as casuísticas da práctica social son descubertas ao descifrar o espazo no que teñen lugar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O espazo é, polo tanto, estruturante da acción social e política, e está directamente ligado a esta. Toda proposta de modificación espacial na cidade inflúe considerablemente na vida social e compartida dos que habitan. En *La producción del espacio* (2013) o autor presenta a análise da práctica espacial como ferramenta de avaliación das relacións entre persoa, contexto e comunidade:

> A práctica espacial define simultaneamente: os lugares, a relación do local co global; unha representación desas relacións; accións e signos; espazos cotiás banalizados ou espazos privilexiados, espazos que por mediación simbólica son considerados propicios ou desfavorables, benéficos ou maléficos, autorizados ou prohibidos para grupos particulares. Non se trata de *lugares* físicos ou literarios (…) senón de lugares políticos e sociais. (Lefebvre, 2013, p.325).

A realidade cotiá do espazo (espazo vivido-percibido) polo conxunto da sociedade está determinada por aquelas actuacións planificadas decididas desde a administración (espazo concibido). Lefevbre define dous tipos de persoas usuarias do espazo que están en continua contradición: "os utilizadores capitalistas e os usuarios da colectividade" (2013, p.392).

Fronte a esta dualidade, o autor presenta un terceiro espazo, o espazo da imaxinación, do simbólico, en relación directa co espazo compartido e coa busca de novas posibilidades de acción e transformación (*lugares do posible*). É este terceiro espazo o que convida á afondar nesa centralidade renovada que transforme os usos xerarquizados do espazo urbano en favor de estruturas máis flexibles e abertas xeradas de forma colectiva a partir da análise das prácticas espaciais do noso día a día.

O deseño das prácticas espaciais presentadas no capítulo 5 recolle e revisa estas tres categorías, nun esquema que relaciona a produción e o cuestionamento do espazo cos procesos creativos e a capacidade colectiva de transformación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3.2 A experiencia compartida do lugar

A visión elementarista e reducionista do mundo actual estendese, como vimos, á forma de experimentar os lugares. Nesta sociedade líquida e fluída (Baumann, 2003, p.13), a nosa experiencia espacial cotiá queda limitada aos percorridos rutineiros e ás obrigas de desprazamentos que reproducimos día tras día sen unha reflexión consciente. Esta falta de reflexión, derivada das présas e dos modos de desprazamento actuais, tradúcese nunha falta de experiencia espacial que se ve reducida á interpretación inmediata da cidade e da contorna como unha multitude de símbolos, mensaxes, sinais, instrucións e anuncios. Todo está dirixido a estimular os nosos sentidos visuais mitigando as experiencias hápticas e tanxibles que se establecen de forma natural. A cidade, o barrio e a rúa que habitamos convértense en escenarios visuais formados pola superposición de imaxes, edificacións e bens de consumo. Deixamos de ser peóns para ser simplemente observadores a través de pantallas e carteis.



FIGURA 15: Mehretu, J. (2001). *Retopistics: A Renegade Evacuation*. Tinta e acrílico sobre lenzo.259 × 548.6 cm. Recuperado de: https://whitney.org/exhibitions/julie-mehretu

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esta ausencia da experiencia das rúas da cidade como espazos peonís de encontro ten a súa máxima expresión no uso abusivo do teléfono móbil en todas as nosas accións cotiás. Deyan Sudjic (2017) reflexiona sobre a influencia do *smartphone* na experiencia espacial da cidade, afirmando o seguinte:

> Temos que ocuparnos da ausencia de presenza que amosan agora moitos peóns (...). Concentrarse nunha pantalla persoal no medio dunha multitude é a abdicación da responsabilidade individual compartida como peón para interpretar os matices da interacción humana con outros e asegurarse de que non chocamos nas beirarrúas. (p.251)

Contra esta imaxe de individualidade e estandarización que representa a paisaxe urbana de moitas das principais cidades do hemisferio norte, os escenarios cotiás dalgunhas cidades orientais, sudamericanas e africanas presentan outras realidades que pasan desapercibidas nas estruturas occidentais. A aparencia de caos e a mestura de obxectos, cores, accións, persoas e construcións, rebelan a estrutura oculta dun tipo diferente de orde moral e ambiental (Esteva, 2012, p.272). Unha estrutura oculta do común e compartido que implica unha posición reflexionada sobre o noso compromiso cos demais e co espazo no que cohabitamos. Son estes, lugares de resistencia común, espazos alternativos desde onde concibir outra forma de praxe arquitectónica e social que transcende ao papel do técnico e remite ao construír colectivo das invisibilidades.



FIGURAS 16 - 17: Puente, K. (2017). *Ciudades (In)visibles.* Gravado. Recuperado de: https://karinapuente.com/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Da situación de crise ecolóxica, humana, cultural e social actual emerxen novos colectivos que recuperan as ideas de Lefebvre sobre o dereito á cidade compartida. Son reflexións que explican esa "hipótese de rexeneración xurdida dos cidadáns e non dos que administran, ao mesmo tempo que propoñen alternativas ao *modusvivendi* actual que traian consigo unha manumisión dos urbanitas con respecto á opresión dos mercados" (Moriente, 2011, p.263).



FIGURA 18: JR. (2008-2009). *Women are héroes.* Fotografía do mural. Morro da Providencia. Brazil. Recuperado de: https://www.jr-art.net/project-list/woman-are-heroes

Propostas como as levadas a cabo por Santiago Cirugeda no estudo *Recetas Urbanas* traballan na busca de baleiros legais que permitan transformar o espazo urbano configurando novas estruturas espaciais compartidas. É precisamente desde esta casuística, desde onde se formula o concepto da arquitectura da cidade entendida como unha práctica social construída a partir da experiencia proxectada. A arquitectura e o deseño considéranse principalmente neste estudo como ferramentas de traballo e reflexión, como formas de comprensión das relacións das persoas coa súa contorna inmediata.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Na cultura da mercadotecnia e da abundancia, onde prima unha visión hexemónica baseada no ocularcentrismo, semella case imposible experimentar o real. A fabricación continuada de imaxes estetizadas que carecen de raíces na nosa experiencia existencial, non ten outro fin que o de facilitar unha sedución visual instantánea ligada ao consumo (Pallasmaa, 2016, p.89). En *Los ojos de la Piel* (2014) Pallasmaa fai unha reflexión sobre a necesidade de recuperar as calidades hápticas dos espazos fronte ao predominio da sedución visual. O autor presenta a arquitectura como o horizonte desde onde "entender e confrontar a condición humana existencial", xa que, "en lugar de xerar meros obxectos de sedución visual, a arquitectura, relaciona, media e proxecta significados" (p.13).



FIGURA 19: Cirugeda, S. (2015). *House of Words*. Instalación en Gottenburgo. Recuperado de: https://recetasurbanas.net/proyecto/house-of-words/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O autor fala da *Arquitectura de Tolerancia*, unha arquitectura que se basea nas imaxes profundamente arraigadas na memoria colectiva (2016, p.36). Fronte a unha arquitectura que manipula imaxes potentes e que non incorpora a identidade persoal, as lembranzas nin os soños da persoa que habita, Pallasmaa presenta a *Cidade Háptica*. Unha cidade da tolerancia, que evoque o noso sentido de empatía, que coide e que de benvida á cidadanía plenamente autorizada a participar na súa vida diaria (Pallasmaa, 2016, p.49).

A súa arquitectura arráiganos no curso do tempo, favorecendo o misterio do cotiá entendido como a superposición de niveis discursivos que se entrelazan para formar unha estrutura complexa dunha identidade colectiva.



FIGURA 20: Isaac, K. (1972). *Micro Houses*. Instalación en Groveland, Illinois. Recuperado de: https://metropolismag.com/profiles/ken-isaacs-wanted-retool-way-we-live/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Neste sentido, e tal e como expón Pallasmaa, podemos afirmar que a experiencia do lugar reforza o noso sentido de pertenza (2016, p.119). Interésame particularmente este punto de vista dos profesionais ligados ao campo da arquitectura e o deseño urbano que apoian as súas teorías na concepción social e humanizadora da arquitectura, traballando máis alá das relacións formais, visuais e estéticas da disciplina. Os elementos que definen os nosos barrios, vilas e cidades son decote considerados unicamente como composicións formais, visuais, comerciais. Semellan produtos ou símbolos, simplemente obxectuais cos que nos relacionamos fundamentalmente a través dos ollos. Pallasmaa en *The geometry of feeling* (1996) exemplifica esta relación exclusivamente visual coa contorna na seguinte cita: "cometemos o erro de pensar e avaliar un edificio como unha composición formal, sen comprender que é un símbolo, sen experimentar a outra realidade que se atopa detrás do símbolo" (p.449).

A esencia mesma da experiencia vivida está modulada por unha visión periférica que non permite indagar no significado que hai detrás de toda paisaxe natural ou construída. A cidade e os elementos que a conforman non deben ser considerados como a suma de elementos e significados, senón como conxuntos integrados e conectados onde cada elemento interfire na condición dos restantes.

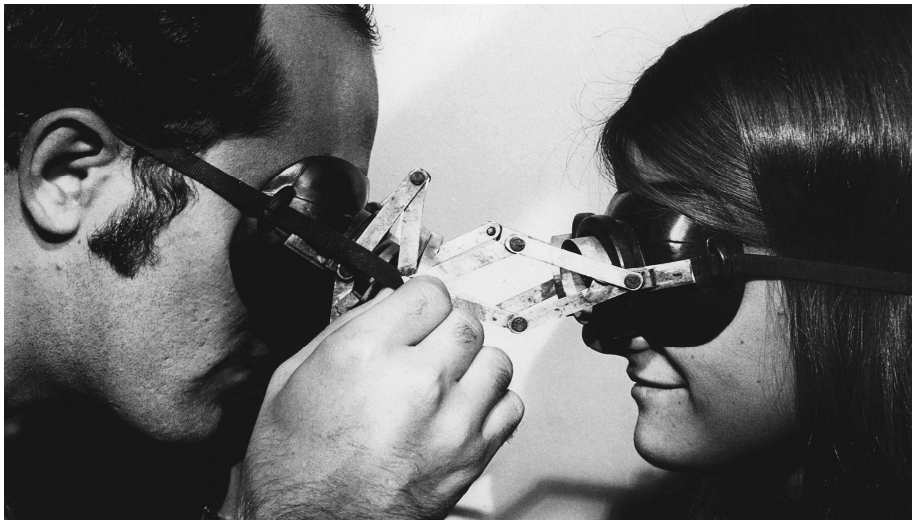


FIGURA 21: Clark, L. (1968). *Diálogo de Oculos*. Fotografía da performance. *Recuperado de*: https://www.guggenheim-bilbao.eus/sabias-que/el-arte-como-mediador

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A experiencia da arquitectura así como a experiencia doutras expresións artísticas son o resultado da reflexión continuada das interaccións que experimentamos no noso mundo. Nunha sociedade que celebra o inesencial, a arquitectura pode, desde o seu ámbito, tal e como cita Zumthor (2004) "opoñer resistencia, opoñerse ao desgaste de formas e significados e falar a súa propia linguaxe" (p. 25). A arquitectura, segundo o autor, é o resultado da combinación das diferentes funcións humanas nun contexto determinado:

> As raíces da nosa comprensión da arquitectura residen nas nosas primeiras experiencias arquitectónicas: a nosa habitación, a nosa casa, a nosa rúa, a nosa aldea, a nosa cidade e a nosa paisaxe son cousas que experimentamos antes e que despois imos comparando coas paisaxes, as cidades e as casas que se foron engadindo á nosa experiencia. As raíces do noso entendemento da arquitectura están na nosa infancia, na nosa mocidade: residen na nosa biografía. (Zumthor, 2004, p. 55)

Steven Holl, Juhani Pallasmaa e Alberto Pérez Gómez, publican en 2006 *Questions of perception. Phenomenology of Architecture*. Esta publicación reúne os ensaios dos tres autores sobre a relación entre a fenomenoloxía arquitectónica e as diferentes perspectivas das teorías da percepción.

Entender o espazo como medio potencial desde onde transformar a nosa existencia cotiá implica interpretar o lugar como práctica social. A reflexión sobre a nosa contorna desde este punto de vista, provoca en última instancia a acción pública para a transformación do espazo compartido.

Fronte á pasividade e á distracción continuada da *mass media,* debemos posicionarnos firmemente como activistas da conciencia, (Holl, Pallasmaa, & Pérez-Gómez, 2006, p.41). Todos os actos cotiás que realizamos están inseridos nun contexto espacial determinado e aluden principalmente ás percepcións e experienciais tanxibles en relación con dito espazo. É impensable negarse a reflexionar sobre as consecuencias que ten sobre nós a configuración espacial e a estrutura dos lugares que habitamos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3.3 Practicar e significar o lugar: atributos espaciais

Todas as persoas constrúen a súa estrutura de interaccións materiais e inmateriais dentro dun contexto dado. Modificamos a nosa relación coa contorna e as nosas formas de ocupación do espazo de forma inconsciente na nosa actividade diaria, só con saír á rúa. Facelo dun modo consciente permite entender se realmente os espazos que nos rodean son os espazos que precisamos, os que nos definen, nos que as persoas se senten identificadas e polo tanto, os que respectamos e coidamos. As pequenas accións de intervención no lugar, así como as relacións que establecemos nel, favorecen o seu coñecemento e a súa comprensión. Interesarse polo nome do regato de detrás da casa, das árbores que temos diante da xanela ou a análise da accesibi-

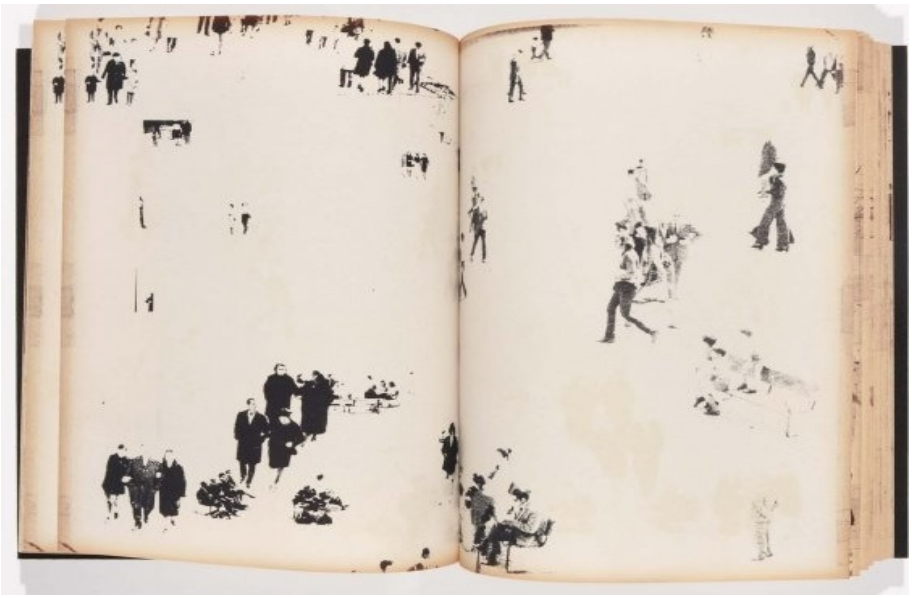


FIGURA 22: Corazón, A. (1972). *El hombre como señal, el espacio como cultura.* Heliograbado sobre papel. 29,5x21 cm. Recuperado de: https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/hombre-como-senal-espacio-como-cultura

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

lidade dos percorridos que experimentamos habitualmente, son reflexións que nos educan ambientalmente e socialmente no lugar. Son eses pequenos xestos transmitidos os que xeran a cultura do lugar e a memoria dos que habitan.

Podemos pois entender a estrutura do espazo vivido como unha rede que se vai configurando arredor de certos nodos de actividade definidos por funcións, signos, símbolos e perceptos básicos. Cada un destes elementos, así como os que compoñen un fogar, constitúen a base dun exame fenomenolóxico da contorna inmediata (Pallasmaa, 2016, p.30). Aprehender a concibir o espazo é entender que as formas non reciben un contido e un significado concreto, senón que veñen determinadas polas relacións que establecen coa persoa e co medio.

Tal e como cita Hannoun (1977) en *El niño conquista el medio*, estas relacións van "do concreto ao abstracto, do físico ao mental, da experiencia á reflexión" (p.30). Neste sentido, Rudolph Arheim fala da incapacidade de descubrir e relacionar significación no que percibimos, o que nos impide interpretar a realidade que nos circunda máis alá da súa representación como imaxe. Segundo o autor "as nosas experiencias e as nosas ideas semellan ser comúns pero non profundas, ou profundas pero non comúns. Estamos a desatender o don de ver as cousas a través dos nosos sentidos" (Arheim, 2006, p.15).

Bruno Zevi, no seu ensaio *Saber ver la arquitectura* (1981), logo de enumerar as calidades ou principios da arquitectura desde a interpretación formalista das estéticas tradicionais, define un termo claro e conciso que acuña como *Livability* (p.142). Para o autor, o problema das interpretacións exclusivamente formalistas é a supresión dos valores táctiles que son os que imprimen e dan contido humano ás formas. Contra o formalismo estético, o concepto de *Livability* fai referencia á habitabilidade no sentido exhaustivo, á experiencia global da percepción espacial a través das relacións rítmicas entre o todo e as partes, entendidos como totalidades do espazo (p.145).

Steven Holl afirma que a tarefa atemporal da arquitectura é a de crear metáforas existenciais que estruturan ás persoas no mundo, reflectindo as nosas ideas de vida e situándonos no continuo da cultura. (Holl, Pallasmaa& Pérez-Gómez, 2006, p.37).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estas relacións complexas poden ser traducidas nunha linguaxe de atributos perceptivos e espaciais básicos que nos axuden a definir e entender os lugares que practicamos.

Peter Zumthor (2006) en *Atmósferas: entornos arquitectónicos. Las cosas a mi alrededor*, recorre ao concepto de atmosfera para describir e categorizar aquelas primeiras impresións sobre o espazo que experimentamos. Primeiramente fala da identificación da estrutura material, para pasar á análise da consonancia entre as diferentes partes constitutivas do espazo. Temperatura, movemento, tensión entre interior e exterior, graos de intimidade e luz son, para o autor, os elementos constitutivos que definen a "arquitectura como contorno", (p.62-63). Esta concepción de lugares, identidades, corporalidades e existencias que levamos mantendo desde o principio do discurso enlaza tamén coas relacións topofílicas do lugar innatas nos seres vivos. Unha conexión de existencia baseada nas relacións de proximidade, envolvemento e protección (Merleau-Ponty, 1994, p.187).



FIGURA 23: Guzzo, M. (2016). *Mar*. Performance de danza e ocupación para áreas abertas. Recuperado de: http://cargocollective.com/marinaguzzo/MAR

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 24: Bo Bardi, L. (1967). *Cadeira á beira da estrada*. Fotografía. Recuperado de: https://circarq.wordpress.com/2019/12/05/achillina-lina-bo-bardi/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Neste sentido, Bachelard (1994) alude ao termo principal de cabana como primeiro fogar, como constructo particular do espírito do lugar, conformado a partir de bordes, esquinas, interiores, exteriores... conformado a partir de espacialidades propias da experiencia directa da persoa no contexto.

A arquitectura e o deseño considéranse principalmente neste estudo como ferramentas de traballo e reflexión, como formas de comprensión das relacións das persoas coa súa contorna inmediata. A análise fenomenolóxica da arquitectura e do lugar permite desenvolver o noso sentido estético e crítico, e posibilita, consecuentemente, apreciar e valorar sensiblemente a nosa contorna. As súas unidades de análise, "non son unidades visuais ou *Gestalt*; son encontros, enfrontamentos que interactúan coa memoria" (Pallasmaa, 2014, p. 75). A premisa común que comparten todas as referencias citadas é a do entendemento do lugar a partir da experiencia, da memoria e das accións impresas sobre o mesmo.

Perec en *Especies de Espacios* (2001) define as calidades dos espazos ligados ás propias experiencias perceptivas: espazo libre, espazo pechado, espazo verde, espazo crítico, espazo gris, espazo imaxinario, espazo quebrado, espazo ordenado, espazo brando, espazo percorrido, espazo plano, etc... Cristopher Alexander na súa extensa investigación sobre os modos de habitar e entender as realidades urbanas, conclúe unha serie de patróns que se repiten e conforman unha especie de linguaxe. Para a clasificación destes patróns de deseño, o autor parte das propiedades estruturais comúns a todo lugar habitado coas accións cotiás das usuarias que o experimentan (Alexander, 1981, p.141). A publicación *A pattern language (*Alexander, Ishikawa, Silverstein, et alt, 1980) supón unha das maiores achegas conceptuais e prácticas para entender a arquitectura e o deseño urbano como disciplinas plenamente sociais ao servizo da emancipación cidadá.Todos estes conceptos serán definidos e retomados posteriormente para o deseño e metodoloxía aplicada na investigación, unha metodoloxía baseada na análise de procesos artísticos e accións proxectuais de interacción cos espazos e lugares experimentados en común.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.4 AS FORMAS DO COIDADO: TRANSFORMAR O COMÚN



FIGURA 25: Bocixa, X. & Gallego, P. (2021). *Estruturas. Pel contra Pel*. Fotograma. Recuperado de: https://portal.coag.es/coag/estrea-do-documental-estruturas-pel-contra-pel/

Concibir a cidade e os espazos e lugares que a conforman como un sistema semiótico de múltiples significados permite incorporar o termo de linguaxe urbana. As novas formas de expresión desde a reflexión e práctica colectiva ensanchan os límites desta linguaxe e trazan unha liña de investigación-acción que promove a xeración de procesos de reflexión e creación de novas alternativas culturais de ser e estar no mundo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O contexto, o que hai baixo o texto por descifrar, a vida cotiá, as relacións inmediatas, a parte inconsciente do urbano, anuncia e exixe a reconstitución desa propia realidade social e cotiá (Lefebvre, 2017, p.78). Ou tal e como cita Garcés (2013): "o mundo é como é, pero cada unha pode deseñar nel o seu propio mundo" (p.79).

Esta posición de resistencia e reivindicación que alude á necesidade de transformar a realidade nun mundo mellor, tradúcese na definición do concepto de *formas do coidado* que da título a este apartado. Debemos deseñar alternativas que anuncien a posibilidade de romper co espazo imposto a través de fórmulas que traballen o uso efectivo do espazo desde o coidado e o respecto.

Estas *formas do coidado* estan presentes en numerosas prácticas e movementos xeralmente de corte comunitario, social e participativo que cuestionan os atributos espaciais desde a perspectiva do común, expresando unha necesidade urxente de cambio do modelo de relación e facendo un chamamento á empatía cidadá. Son estratexias e hipóteses aplicadas que evidencian que o dereito á vida urbana é unha esixencia e unha práctica inaprazable. Estes movementos traballan sobre as problemáticas que afectan ao tecido social e urbano, valorando alternativas e sentando a reflexión colectiva mediante o desenvolvemento de propostas de acción urbana que analizan a relación entre os atributos espaciais do lugar e as relacións das persoas que o habitan.

O común-comunitario amosa pois outras formas de vida, que articulan prácticas sociais de resistencia fronte ao universo capitalista e sempre desde a base dos coidados. Falar de coidados significa tecer e consolidar "a malla mesma na que se entretece a nosa vida cotiá, implicando as relacións de interdependencia que fan posible a vida social" (Draper, 2018, p.168). Deste xeito, os espazos e lugares preséntanse non só como unha estrutura e teoría do común, senón como reflexo dunha práctica compartida do habitar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.4.1 Lugares (in)formais: arquitecturas sen arquitectos.

Son moitas veces os lugares (in)formais transformados pola cidadanía os que asumen o papel de elementos catalizadores do cambio. Estas actuacións, realizadas moitas veces á marxe do planeamento, consolídanse como estruturas urbanas de resistencia xerando unha rede paralela na cidade de centros de benestar e coidado social, desde onde habitar de forma compartida.

No estudo presentado por Rudofsky *Arquitecturas sen arquitectos* (1973), recóllese unha ampla mostra de elementos, edificacións, conxuntos habitacionais e técnicas que parten fundamentalmente da análise da memoria do construír tradicional. Rudofsky céntrase no estudo deste tipo de arquitecturas sen xenealoxía, arquitecturas vernáculas e anónimas que considera o xerme dunha arte comunal.



FIGURA 26: Rudofsky, B. (1973). *Cherrapunji, India. Límites entre vestimenta e vivenda*. Fotografía. En Rudofsky, B. (1973). Arquitectura sin arquitectos, (fig. 142). Editorial Universitaria de Buenos Aires.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A tradición construtiva, a herdanza cultural e a experiencia compartida son as principais características destas arquitecturas que en lugar de conquistar a natureza, traballan na adaptación constante entre o medio e a persoa.



FIGURA 27: Chapple, A. (2021). *Aldea de Mawlynnong, India*. Fotografía. En Watson, J. (2021). Lo-Tek. Design by radical indigenism, p.46. Tachen.

En en apartados anteriores falabamos da necesidade de recuperar a dimensión háptica da experiencia do lugar. As persoas precisamos, para poder identificarnos no lugar, dunhas referencias espaciais mínimas que sexamos capaces de recoñecer e desde onde poder organizar a nosa vida e actividades cotiás. Nun mundo en cambio permanente, esta perda de referencias tradúcese, como vimos, nun desarraigamento xeneralizado cara ao contexto. A cultura e a arquitectura popular ligadas indiscutiblemente ao territorio no que se desenvolven, recoñecen esa relación háptica e tanxible entre o contexto e o espazo existencial das persoas que o habitan. A arquitectura tradicional é, neste sentido, a materialización dos atributos espaciais básicos e da

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

relación harmónica entre habitante, comunidade e contexto. O propio acto do habitar constitúe un acto simbólico que imperceptiblemente organiza todo o mundo para o habitante (Pallasmaa, 2016, p.7).

Na arquitectura popular, o lugar constituía un horizonte no que se integraba á persoa no seu ambiente. As estruturas tradicionais establecen xeralmente unha trama, unha rede de lugares que polariza e organiza a vida dos seus habitantes, facilitando a construción consciente da identidade persoal como parte dun colectivo.

Hoxe en día esta trama orixinal e identitaria preséntase moitas veces desvirtuada polas novas formas de desprazamento e polas novas formas ocupación do lugar. O espazo compartido, tanto rural como urbano, preséntase como unha mistura incontrolada de capas que se superpoñen anulando a identidade e o sentir colectivo. Como sinala Peiró Labarta (2010), a arquitectura tradicional responde fundamentalmente a "un espazo xerado desde a experiencia vital dos seus habitantes" (p.34). Este espazo consolídase como unha extensión do propio habitar nun intercambio constante entre a persoa e o medio: por un lado o habitante sitúase conscientemente no espazo e o espazo sitúase na consciencia do habitante. De novo, a relación entre memoria, experiencia e acción sobre o lugar, aparecen como premisas fundamentais para o habitar compartido.

Os seguintes apartados afondan sobre esta relación, presentando diferentes propostas que comparten a visión da arquitectura e do deseño urbano como ferramentas para o fortalecemento do sentir colectivo do habitar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.4.2 Lugares Posibles: Anarcoarquitecturas



FIGURA 28: Form-Trans-Inform. (1982). *Inner Gesture*. Fotografía da performance. Baneasa. Recuperado de: https://e-zeppelin.ro/en/from-form%E2%80%91trans%

Foron moitos os grupos que xurdiron tanto en Europa como en Estados Unidos co obxectivo de recuperar a dimensión social do espazo desde a perspectiva lúdica da experiencia compartida. Neste sentido, a *Internacional Situacionista* desempeña un papel fundamental na análise do espazo urbano entendido como medio fundamental para cuestionar a realidade. A *creación de situacións* foi un dos conceptos principais acuñado polo movemento e a súa estratexia fundamental. A realización continuada de accións efémeras permitía explorar novas formas de creación co único obxectivo de reflexionar sobre a identidade social. Estes procesos baseados no azar do movemento constitúen unha primeira indagación sobre as características e significados ocultos dos lugares que transitamos. Fronte á alienación da sociedade do consumo e da obra de arte como produto estático e económico, estas accións efémeras constituían procesos dinámicos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de creación e reflexión crítica, imposibles de mercantilizar e catalogar. Tal e como cita Careri (2002), trátase de situarse fóra da arte para centrarse na "busca da arte anónima, colectiva e revolucionaria" (p.90). Segundo o autor, a construción de situacións foi a forma máis directa de facer xurdir na cidade novos comportamentos e tamén novas formas de experimentar a realidade urbana.

Debord (2007) en *Introducción a una crítica de la geografía urbana* abre unha liña de investigación que se centra na observación continuada das experiencias inmediatas de interacción persoa-contexto. O *camiñar como práctica estética* (Careri, 2002), supón unha das maiores achegas do movemento:

> os situacionistas atoparon na deriva psicoxeográfica un medio co que espir a cidade, pero tamén un modo lúdico de reapropiación do territorio: a cidade era un xogo que podía empregarse para o lecer, un espazo no que vivir colectivamente e no que experimentar. (p.114)

A deriva situacionista senta a base para estudos e propostas posteriores ligadas á psicoxeografía e á construción de mapeamentos, proxectos e prácticas colectivas de resistencia fronte á experiencia urbana limitada polo control que o sistema exerce sobre o espazo.

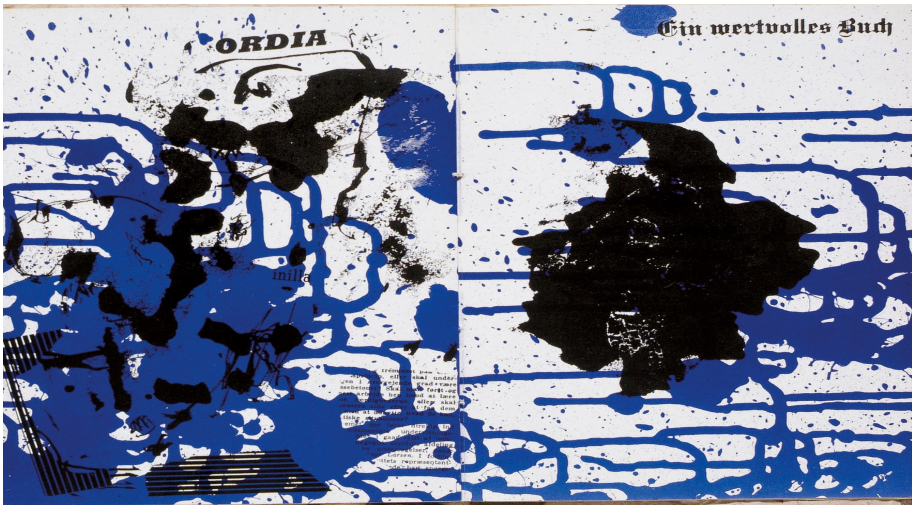


FIGURA 29: Jorn, A. & Debord, G. (1957). *Fin the Copenague*. Tintas sobre papel. En Jorn, A. e Debord, G. (1957). *Fin the Copenague*, p.32. Bauhaus Imaginiste.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O urbanismo unitario proposto por Constant (2021) en *Nueva Babilonia. La utopía de la ciudad ideal en el s. XX*, preséntase como alternativa ás máquinas de habitar características do urbanismo moderno esixindo modelos de cidade máis humanas ideadas desde unha perspectiva lúdica. O deseño utópico de *New Babylon, City for Another Life* (1960) senta as bases para a creación dun futuro nómade nun mundo sen fronteiras onde construír colectivamente residencias temporais formadas por elementos que se desprazan en constante adaptación á comunidade que as habita (Careri, 2002, p.116). Este modelo foi un antecedente claro de propostas comunitarias onde a relación arte, xogo e vida cobra un papel diferencial para a reflexión sobre a transformación de espazos e contextos, tanto físicos como sociais.



FIGURA 30: Constant, N. (1965). *Babylon-Domazlice*. Tinta sobre papel. Recuperado de: https://stichtingconstant.nl/system/files/styles/work/private/work/1965_babylon-domazlice.jpg?itok=Eo-B3pPB

Entre 1961 e 1972 Cedrick Price desenvolve o proxecto do *Fun Palace,* en colaboración coa directora de teatro Joan Littlewood, propoñendo unha escena sen precedente para interactuar co contexto urbano. Comparte a idea de Constant de establecer un sistema estrutural móbil e adaptable fronte á concepción imperante dunha sociedade e dun sistema estáticos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esta estrutura era unha homenaxe á cultura do efémero, que pretendía reconverter os espazos abandonados e relegados das novas cidades industriais en espazos culturais de lecer e benestar cidadá. Estas propostas inciden tamén sobre o papel da arquitectura e o deseño como ferramentas de renovación social e cultural, que inclúen o potencial da dimensión lúdica no deseño de propostas habitacionais.

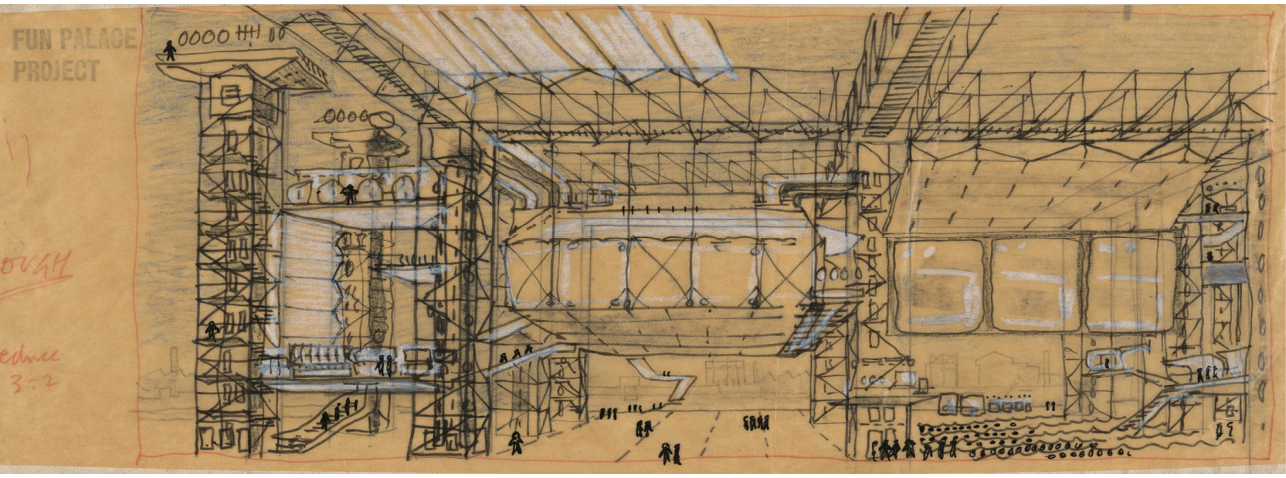


FIGURA 31: Price, C. (1959-1961). *Fun Palace*. Tinta, grafito e lápiz sobre papel. 16.5 x 40.3 cm. Recuperado de: https://www.moma.org/collection/works/842

Actualmente, proxectos como os de Adrian Blackwell seguen a traballar entre a relación da arte e da arquitectura como contextos propios de desenvolvemento da vida cotiá. Os traballos de Allan Antliff (2010) sobre as relacións de tensión nas anarcoarquitecturas de Blackwell, recollen propostas como *Model for a Public Space*. Este espazo xenerativo é a antítese das concepcións mercantilistas dos promotores que destrúen a posibilidade de producións autónomas creativas, nunha crítica á arquitectura como estrutura xerarquizada. Esta estética da tensión busca constantemente canles de escape, transparencias e rupturas que nos leven ao terreo da loita social. As anarcoarquitecturas de Blackwell son un exercicio máis de resistencia, de prácticas colectivas e comunitarias que fan un chamamento á actuación cidadá para rebelarse contra as estruturas espaciais ríxidas e herméticas do capitalismo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 32: Blackwell, A. (2001). *Adrian Blackwell's Space*. Fotografía. Recuperado de: https://agnes.queensu.ca/explore/collections/object/adrian-blackwells-space-11-from-evicted-may-1-2000-9-hanna-ave/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.4.3. Urbanismo feminista: as cidades dos coidados

Como apuntabamos nos apartados anteriores, a cidade é principalmente un espazo social, cultural e político onde a cidadanía elabora e desenvolve os seus proxectos e a súa vida cotiá, mais este espazo debe ser tamén analizado sen o nesgo da visión reducionista en cuestión de xénero. Trátase de desenmascarar a neutralidade do espazo urbano e sentar a reflexión sobre a relación estética-ideoloxía na configuración e nos límites dos lugares que compartimos. Tal e como cita Isabel Velázquez Valoria (2014) en *El tiempo de las cerezas. Reflexiones sobre la ciudad desde el feminismo* :

> A cidade constitúe o medio no que vivimos unha maioría crecente de persoas. De maneira sutil e continuada o seu deseño e forma de funcionar afecta, máis do que normalmente se percibe a primeira ollada, á nosa actividade e percepción cotiá (…). Cantas veces discutindo destes temas, non aparece a estrañeza nos nosos interlocutores ao expor que a construción do espazo en xeral non nos encamiña, nin reflectiu nunca algo máis que a estrutura de poder que atenaza a nosa sociedade. E no interior desa rede, a posición das mulleres é coherente co pouco avanzado na igualdade real. Baixo a camuflaxe da neutralidade, o espazo urbano esconde unhas regras que corresponden exactamente á estrutura de poderes e relacións que rexen a nosa sociedade. (parágrafo 1)

Precisamos dunha reapropiación do espazo en termos de coidado, eliminando as barreiras invisibles que responden a unha estrutura de poder capital e patriarcal. Modos alternativos de produción da vida cotiá baseadas no común-comunitario, que poñan os coidados no centro. O termo ben común (utilitas pública) alude explicitamente á "preeminencia do interese público sobre os dereitos de propieda-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de" (Rubio, 2022, p.95). As posibilidades de avanzar nunha lexislación sobre os coidados e a súa influencia na definición dos espazos da cidade comeza pola construción do común á marxe da eficacia produtiva (Drapper, 2018, p.173). Volvendo ao texto de Isabel Velázquez Valoria (2014):

> A deriva do medio urbano nos últimos tempos non contribúe a facilitar a vida cotiá dos seus cidadáns, pero en especial contribúe a facer máis difícil esta vida especialmente complexa das mulleres en transición. O urbanismo dos últimos anos baseouse nunha serie de erros de base que, non por suficientemente recoñecidos polos círculos técnicos, deixan de ser as pautas de deseño urbano na actualidade, por mera inercia e porque se adaptan moi ben ás expectativas económicas da máquina produtiva (...). A cidade amósase hostil a todas as persoas fráxiles ou sobrecargadas: aos que teñen algunha discapacidade ou enfermidade, aos maiores, aos nenos e ás mulleres. É dicir, á gran maioría dos cidadáns. (parágrafo 11)



FIGURA 33: Urbanbat. (2021). *La ciudad es casa.* Cartel do festival. Recuperado de: https://10festival.urbanbat.org/la-ciudad-es-casa/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indagar sobre as posibilidades dun urbanismo do coidado é unha liña de investigación que tivo o seu despunte na década dos anos 60 do pasado século. Foron moitas as arquitectas, artistas, deseñadoras e urbanistas que traballaron na posta en valor do papel das mulleres e das crianzas como axentes activos do cambio social no contexto urbano. Paralelamente a estas reivindicacións, un crecente número de intelectuais pertencentes ao ámbito da xeografía, o urbanismo ou a arquitectura, comezan a reflexionar durante as catro últimas décadas do século XX sobre a relación das mulleres coa cidade, sentando as bases para o posterior desenvolvemento da crítica feminista ao urbanismo e á noción de dereito á cidade.



FIGURA 34: Rosenfeld, L. (1979). *Cruces no pavimento*. Fotografía da performance. Recuperado de: https://fundacionengel.cl/Lotty-Rosenfeld

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Investigacións como as de Jane Jacobs (2011), Daphne Spain (2001) e Lianne Lefaivre (2007), entre outras moitas, abordan o estudo e a crítica da trama urbana como unha escena clara de representación do sistema patriarcal, liberal e capitalista. Esta estrutura espacial baseada na pirámide do poder, anula os modos de habitar entendidos como práctica da diversidade e da experimentación vivencial colectiva, e promove usos delimitados e limitados dos seus espazos, prohibindo, restrinxindo e dirixindo as accións posibles sobre eles.



FIGURA 35: Denes, A. (1982). *Wheatfield - A Confrontation: Battery Park Landfill, Downtown Manhattan*. Fotografía da performance. Recuperado de:http:// www.agnesdenesstudio.com/works7-WFStatue.html

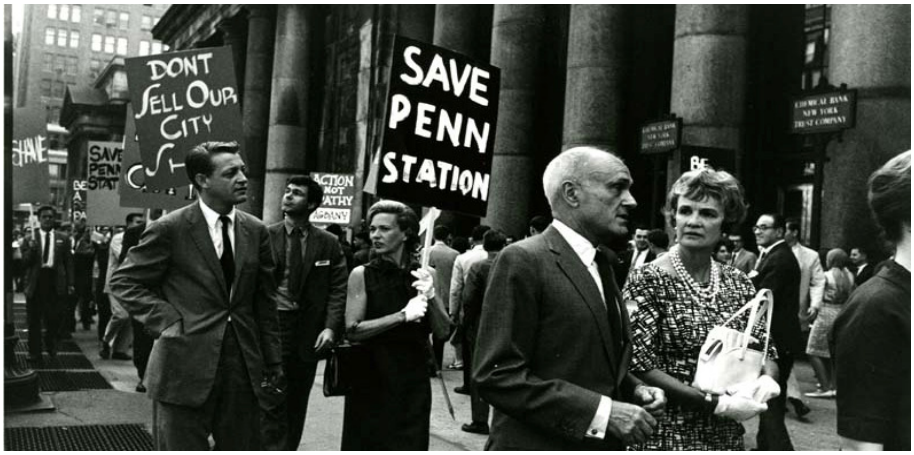


FIGURA 36: Daran, W. (1962). *Protesta contra a demolición da Penn Station*. Fotografía. Recuperado de: https:/ www.villagepreservation.org/2012/08/02/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lianne Lefaivre, na súa publicación Ground-up city: *Play as a design tool* (2007), fai unha crítica explícita á cidade fragmentada e desintegrada e propón algunhas estratexias de deseño baseadas na participación cidadá para a creación de novos lugares de lecer compartido (p.36). En *How women save the city*, Daphne Spain (2001) acuña o termo de *redemptive places* para aqueles lugares do común que, inmersos na trama urbana, convidan á recuperación das relacións sociais entre a cidadanía.

Fronte á cidade das funcións e da segregación as autoras formulan a cidade dos coidados e das relacións. As mulleres e as crianzas son principalmente as usuarias efectivas do espazo compartido e como tales axentes activos reclaman unha cidade complexa e de proximidade. Tal e como afirma Tonucci (2014), as crianzas son os mellores "indicadores ambientais" (p.100) para elaborar un diagnóstico do estado da cuestión e propor alternativas de transformación a través de redes de acción colaborativas.

A publicación *Estudios urbanos, género y feminismo: teorías y experiencias* editada polo colectivo *Col.lectiu. Punt 6* en 2012, recolle o resultado das investigacións presentadas nas xornadas do mesmo nome que tiveron lugar en Barcelona o ano anterior. As palestras e obradoiros comparten a convicción da necesidade urxente de incorporar a perspectiva feminista e dos coidados aos estudos e prácticas urbanas. A súa visión radica na necesidade de repensar os diferentes espazos desde novos paradigmas para romper coas discriminacións e xerarquías e poder levar a cabo unha transformación social apostando por unha economía solidaria. Esta análise feminista da cidade permite incluír a diversidade de miradas e enfoques, e propiciar o traballo transversal das diferentes profesións implicadas na disciplina do urbanismo (Gutiérrez Valdivia & Ciocoletto, 2012, p.15). É necesario un recoñecemento das reflexións que estes colectivos achegan en relación á experiencia cotiá da cidade para a identificación das problemáticas reais existentes. Tal e como sinala Jane Jacobs en *Muerte y vida de las grandes ciudades* (2011) o primeiro que temos que aprender a diferenciar na nosa experiencia diaria sobre o uso do espazo, son "os usos reais e os usos míticos" (p. 121). Segundo a autora conseguiremos información útil observando o que sucede na realidade

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tanxible e física, analizando de forma indutiva desde o contexto particular ao xeral, buscando indicacións ou sinais singulares que axuden a esclarecer como se relacionan as diferentes partes das cidades entre si (Jacobs, 2011, p.479). Aprender a identificar os significados do espazo compartido e das accións que imprimimos nel de forma cotiá, significa entender a cidade como un elemento mediador de experiencias e tradicións culturais. Un elemento de simbolización cultural (Norberg-Shulz, p.79) que responde aos modos de habitar pasados e presentes para construír a partir da creación artística alternativas futuras de organización.

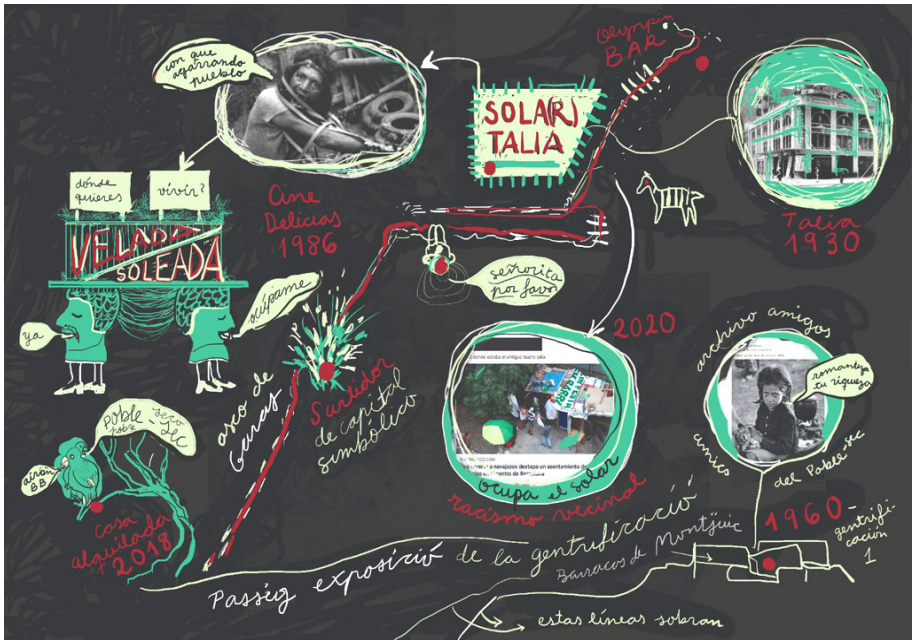


FIGURA 37: Risler, J. & Ares, P. (2013). *Saberes Migrantes*. Collage cartográfico. Recuperado de: https://iconoclasistas.net/experiencias-online/

Recuperamos neste punto o concepto de *creación de situacións* ao que se facía referencia no apartado anterior. Os conceptos acuñados pola Internacional Situacionista de deriva e *detournement*, constitúen ferramentas esenciais á hora de cuestionar a nosa experiencia diaria sobre o espazo da cidade. Ambos conceptos inciden precisamente na integración da produción e da práctica artística na análise

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

das relacións entre estética e ideoloxía dos lugares que habitamos.

Repensar a cidade e os espazos nos que desenvolvemos a nosa actividade diaria é, como vimos, un exercicio de reflexión individual e colectiva, así como unha práctica obrigatoria para forxar un pensamento crítico de cara á nosa contorna e poder imaxinar unha sociedade de mellor, respectuosa e en relación harmónica co medio. É necesario insistir nunha arquitectura do coidado, unha "arquitectura de reparación, comprometida a nivel máis urbanístico e de mediación coa comunidade" (Rubio, 2022, p.174).

Coidar(se) significa pois, atender aos hábitos cotiás de benestar que abranguen escalas e campos moi diversos. Todos estes hábitos son materializados diariamente en espazos anodinos deseñados de forma estandarizada sen atender á comunidade que os usa. A visión da Arquitectura, do Deseño, do Urbanismo e da Xestión Medioambiental desde a perspectiva feminista resulta imprescindible para a construción dos lugares do común como lugares de benestar social e vida compartida.



FIGURA 38: Col.lectiu Punt 6. (2017). *Entornos Habitables*. Fotomontaxe. En Valdivia, B., Ciocoletto, A., Ortiz, S., Casanovas, R. e Fonseca, M. (2017). *Entornos habitables. Auditoría de seguridad urbana con perspectiva de género en la vivienda y el entorno*. p. 100.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Begoña Pernas e Marta Román reflexionan no seu artigo *Ciudades Cuidadoras, Ciudades Cuidadas* (2015) sobre o significado e etimoloxía do verbo coidar. As autoras afirman:

> moi interesante que o termo arraigue no verbo *pensar* antes que no verbo *facer* situando a orixe do coidado na mesma atención sobre alguén ou algo (...). Unha cidade que coida é aquela que dedica tempo, enerxía e recursos a pensar, precisamente para incluír nas súas actuacións, as complexas e variadas necesidades da cidadanía, especialmente de quen máis coidado precisa. (p.40)

Debemos recuperar esa función educadora dos espazos para retecer e consolidar unha estrutura social baseada na educación dos coidados e na experiencia cotiá en relación directa coa contorna que habitamos.

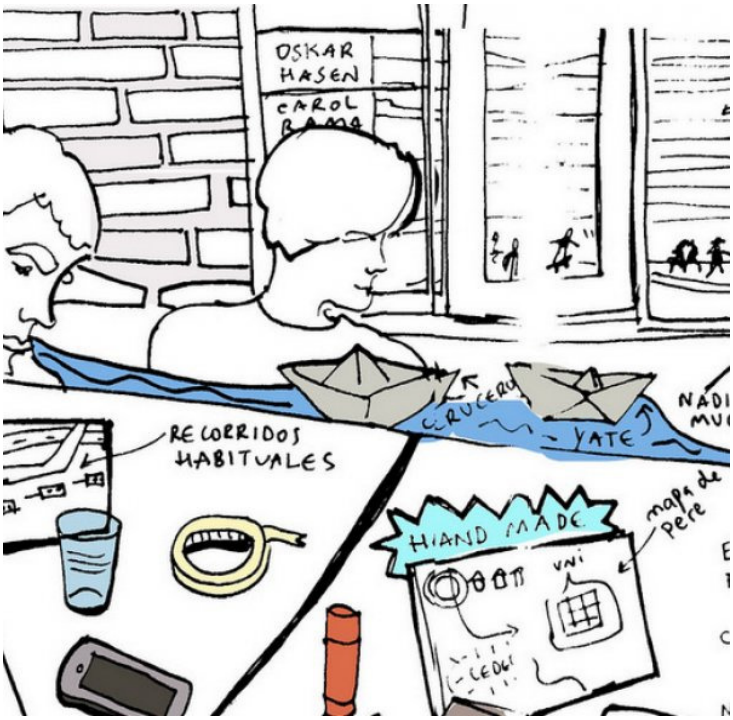


FIGURA 39: Boserman, C. (2015). *Relatogramas*. Tintas sobre papel. Recuperado de: https://www.macba.cat/es/exposiciones-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como afirma Silvia Federici "a vida cotiá é o principal terreo de cambio social" (2020,p.251). En *Reencantar o mundo,* a autora sostén que foi o movemento feminista o que favoreceu a posta en valor da crítica da vida cotiá como clave para a comprensión profunda do dereito á cidade que promovía Lefebvre. Foron principalmente as mulleres as que conseguiron transformar a súa interacción cotiá co mundo mediante a revalorización continuada da práctica diaria como estrutura social.

Consolidar a política dos comúns, significa situar a vida no centro e aprender a construír relacións comunitarias para reinventar o colectivo (Herrero, Pascual & González Reyes, 2018, p.38). A resposta que debemos ter para tales cuestións será unha secuencia da análise de diversos niveis urbanos, ou atributos espaciais, que respondan ás diferentes casuísticas da vida cotiá.

Estes indicadores espaciais estarán formulados en clave de xénero (Muxí, 2009, p.46), traballando desde a análise dos pequenos espazos de convivencia e favorecendo a unha escala maior os espazos de socialización compartida. A clasificación destes atributos en niveis urbanos responde ao concepto de sinais singulares aos que se refería Jacobs na súa análise (2011, p.479). Constitúen en si mesmos elementos definitorios do espazo cotiá que son extrapolables a conxuntos maiores dentro do tecido global da cidade. Debemos pois, "pensar desde o público para retecer o social" (Pernas, & Román, 2015,p.41). É desde este punto onde este estudo quere focalizar a acción, desde os posibles do contexto actual, formulando alternativas de transformación e reflexión crítica baseadas na experiencia e na investigación sobre o lugar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 40: Escrigas, L.(2021). *Ciudades para los cuidados*. Ilustraciones. En *Critica Urbana. Revista de estudios urbanos y territoriales*. (17). pp.(24, 43).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

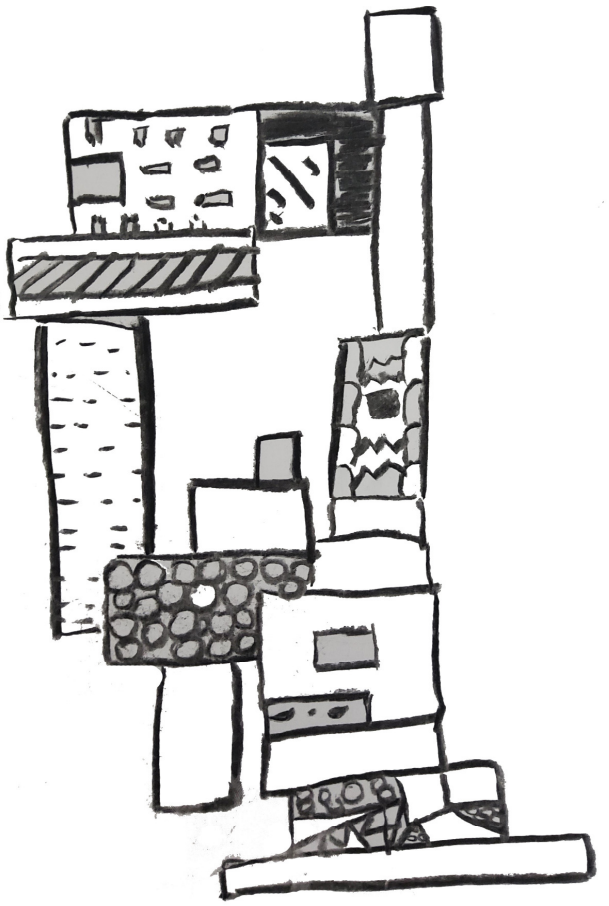


FIGURA 41: : Pérez Freire, L. (2022). *Sen título.* Carboncillo sobre papel. 30 x 20 cm. Fotografía da autora.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2.
EDUCAR PARA TRANSFORMAR

Este capítulo traballa nos intersticios da arte e da educación entendidas como prácticas colectivas de acción directa sobre o contexto. A triangulación entre arte, educación e lugar permite situar a práctica educativa como unha práctica creativa e transformadora dirixida á reflexión crítica sobre un contexto social e cultural determinado.

Os seguintes apartados céntranse na revisión dos principais movementos artísticos e pedagóxicos que influíron considerablemente na definición dunha nova visión da educación como ferramenta para transformar e cuestionar a realidade inmediata. Non se trata dunha revisión exhaustiva senón de sinalar aquelas referencias que permiten conectar os conceptos establecidos no capítulo anterior con investigacións educativas de forte compoñente social e emancipadora.

O capítulo está estruturado en tres apartados que presentan as diferentes perspectivas desde as que analizar os procesos educativos:

- Como prácticas continuadas e de interacción persoa-contexto-comunidade.
- Como experiencias lúdicas e estéticas que conectan directamente coa posibilidade de imaxinar alternativas e construír novas situacións de aprendizaxe.
- Como procesos de resistencia compartida fronte aos currículos neoliberais amplamente establecidos que promoven a pasividade e a adaptación en lugar da reflexión crítica enfocada ao cambio social.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 42: : Weiss, S. (1952). *Jardin des Tuileries, París.* Fotografía. Recuperado de: https://sabineweissphotographe.com/portfolio/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.1 A EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA EXPERIENCIAL

As pedagoxías emerxentes de principios de s.XX tiñan como referentes as teorías renovadoras de finais do s. XIX fundamentadas na esperanza de mudar o rumbo da educación, da arte e da política no novo século. Estas correntes pedagóxicas foron secundadas por investigadores e profesionais procedentes de diferentes ámbitos, que, conscientes dos problemas sociais e das necesidades de transformación, conseguiron sublevarse contra as premisas impositivas da escola tradicional a favor dunha renovación social, cultural e educativa. Como punto de partida, todas as disciplinas coincidían en situar ás crianzas e ao contexto próximo como centros fundamentais de análise. O s. XX foi denominado precisamente *The Century of the Child* en referencia ao libro escrito por Ellen Key en 1900 que situaba por primeira vez as necesidades e potencialidades das crianzas como eixes principais das teorías pedagóxicas progresistas.

> O século XX será o século da crianza (...). Os adultos deberán chegar primeiro á comprensión do carácter da crianza e logo a simplicidade do carácter da crianza será mantida polos propios adultos. Así a antiga orde social poderá ser renovada. (Key, 1900, p.183)

A premisa de todos estes movementos estaba na concepción da educación como función social e na busca da adaptación da propia escola ao medio ambiente e á situación cultural e política do momento. As publicacións de Célestine Freinet na primeira metade do século XX son unha mostra constante da necesidade de renovación da ensinanza. O autor, en *Por una escuela del pueblo* fala dunha readaptación da escola pública, cunha educación ao servizo das crianzas que responda ás necesidades "individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do pobo" (Freinet, 1994, p.21). Freinet expón así os principios xerais que estruturan a súa proposta de readaptación para unha transformación social e colectiva a través de escolas centradas nas crianzas e na experiencia directa na contorna.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os seus estudos combinan teoría e praxe pedagóxica e sentan a base para a elaboración de recursos, guías, materiais e técnicas co obxectivo principal de mobilizar ao corpo docente baixo as premisas dunha pedagoxía popular e experimental. No prólogo da citada publicación, Elise Freinet, a súa compañeira, fala do fin da escolástica tradicional, que será substituída por unha formación con orixes "no pobo, nas súas necesidades, nos seus modos de vida, nos seus modos de actuar, de traballar e de pensar" (Freinet, 1994, p.11).

No mesmo ano, Paulo Freire publicaba *Educación como práctica da liberdade*, ao que lle seguirían títulos como *Pedagoxía do oprimido,* publicado tres anos despois e *Pedagoxía da esperanza*, publicado xa na década dos noventa. A extensa obra do autor da mostra dunha intensa actividade e investigación sobre a importancia de situar o contexto local e o saber popular como puntos de partida da aprendizaxe.



FIGURA 43: Dudognon, G. (1953). *L'école libre Freinet à Vence*. Fotografía. Recuperado de: https:www.amisdefreinet.org/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Freire (1982) reclama unha "apertura á realidade" para poder conectarnos directamente no mundo en que vivimos (p.28). Esta relación entre coñecemento, contexto e reflexión crítica é unha constante na obra do autor. Contra a acomodación pragmática e destemporalizada do individuo, é necesaria a integración no contexto para poder comprender o pasado, recoñecer o presente e descubrir un futuro (Freire, 1982, p.30). Nas páxinas seguintes o autor afirma:

> A partir das relacións da persoa coa realidade, resultado de estar con ela e nela, polos actos de creación, recreación e decisión, vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade, humanizándoa, acrecentándoa con algo que a persoa crea; vai temporalizando os espazos xeográficos, fai cultura. (Freire, 1982, p.32).

A principios do s. XXI, edítase *Pedagoxía da indignación. Cartas pedagóxicas a un mundo revolto,* publicación que recolle os últimos escritos do autor. As diferentes cartas que o compoñen constitúen todo un manifesto da necesidade de apoderar a docentes e discentes na consolidación dun sentido de pertenza que é mutuo e recoñecido no cotiá. No capítulo *Educación e Esperanza*, Freire afirma: "a experiencia existencial incorpora a experiencia vital e a supera (...). É a vida que se indaga, que se fai proxecto" (2012, p. 145).

Nestos termos, reconsiderar a finalidade da educación leva consigo a análise e reflexión do papel que desempeña a educación na construción das estruturas sociais. Dewey, organiza o índice de *Democracia e Educación* (1998) segundo as diferentes liñas de acción que permiten afondar nesta cuestión. Os catro primeiros capítulos definen a posición do autor sobre a definición mesma de educación: a educación como necesidade da vida, a educación como función social, a educación como dirección e a educación como crecemento. Para o autor, o fin de entender a educación é "a capacidade continuada do desenvolvemento" (Dewey, 1998, p.92) é dicir, a recompensa do aprender a través da experiencia. Neste sentido, Dewey afirma que "en tales condicións, o facer convértese nun ensaiar, un experimento co mundo para pescudar como é; e o sufrir convértese en instrución, no descubrimento da conexión das cousas" (1998, p.125).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A relación entre práctica cotiá e fin consciente que o autor establece fai referencia á dualidade entre conciencia e acción como termos inseparables do proceso de aprendizaxe. En relación á reformulación do currículo educativo, o autor afirma que os contidos non son en si mesmos educativos, precisan dunha estrutura de situacións que se organiza mediante a concatenación de experiencias.



FIGURA 44: Sunami, S. (1955). *Developing Creativeness in children*. Fotografía da exposición. Moma. Recuperado de: https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3326?installation_image_index=2

Estas situacións de aprendizaxe son a materialización da acción recíproca entre os principios de interacción e continuidade que Dewey establece como premisa para o desenvolvemento do proceso e que constitúen os principais "indicadores do significado e do valor educativo dunha experiencia" (2020, p.44).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As definicións de ambos conceptos aportadas polo autor, permiten situar o punto de mira no modo en que son presentados os contidos educativos e non tanto na propia organización curricular:

> calquera experiencia debería relacionarse coa preparación da persoa para experiencias futuras e nunha dimensión máis sólida e ampla. Ese é o significado último do desenvolvemento, da continuidade e da reconstrución da experiencia. Pero é un erro supoñer que a simple adquisición dunha certa cantidade de aritmética, xeografía, historia etc., que se ensina e estuda porque pode ser útil nalgún momento futuro, vaia ter ese efecto. (Dewey, 2020, p.47)

Darlle continuidade a unha experiencia educativa supón como diciamos entender a educación como proceso, de forma que calquera actividade proposta, por sinxela que sexa, poda ser detonante de actividades ou proxectos máis complexos que van consolidando as aprendizaxes adquiridas. A análise dos procesos de continuidade e interacción e o establecemento de situacións, constitúen a estrutura fundamental das propostas educativas que se desenvolven nos capítulos seguintes. A creación de situacións como estratexia pedagóxica xa fora anunciada por Paulo Freire. En *La educación como práctica para la libertad* (1982), o autor acuña o termo *situacións-problema* (p.112) para presentar a experiencia educativa como unha situación de desafío baseada nos acontecementos que aparecen de forma espontánea no día a día.

Os autores anteriormente citados son de referencia obrigada para sentar as bases dunha educación cívica no contexto cotiá que parta da experiencia vivencial e promova unha toma de conciencia sobre as problemáticas que nos afectan de forma individual e colectiva. No capítulo seguinte preséntanse diferentes perspectivas pedagóxicas contemporáneas que traballan entendendo o social, o cultural e o comunitario como piares básicos para a formación dunha cidadanía crítica sensibilizada coa súa contorna inmediata.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2. A EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA LÚDICA E ESTÉTICA

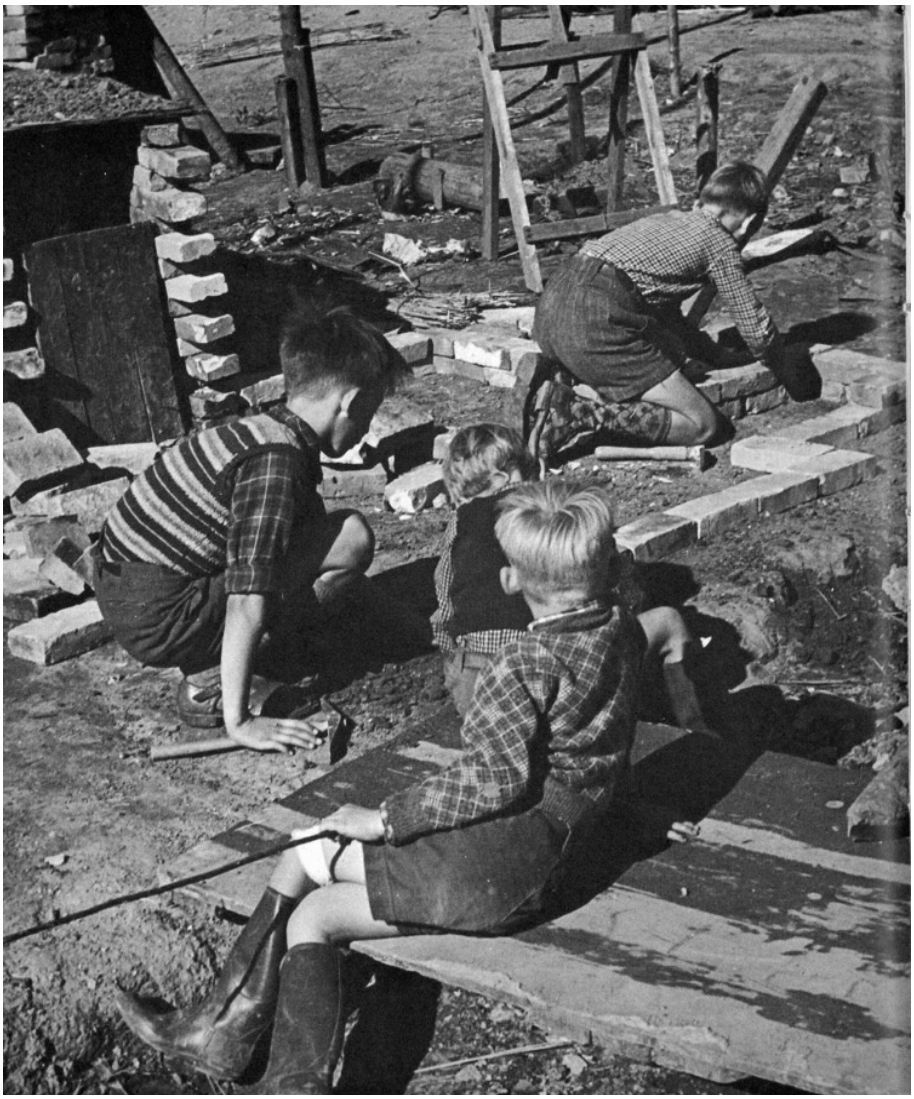


FIGURA 45: Sørensen, T. (1943). *Emdrup playground. Copenhagen.* Fotografía. Recuperado de: http://www.play-scapes.com/play-design/resources/2014-heroes-play-blocks-c-theodor-sorensen-junk-playgrounds/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como vimos, todo acto de experiencia no contexto conduce a unha reflexión sobre as relacións que se producen entre o propio acto, a persoa e a experiencia mesma. O carácter desta relación defínese xeralmente a través de calidades estéticas ligadas ao proceso de descubrimento da contorna. Son estos atributos estéticos os que permiten valorar a relación da persoa dentro do contexto, tal e como citan Blanco & Cidrás (2019): "moitas das problemáticas que vivimos no noso territorio (...), susténtanse en parte, nas carencias en educación estética que impiden valorar, coidar e, polo tanto, protexer as calidades da nosa contorna" (p.46). Ao mesmo tempo, o medio é tamén un campo de aplicación, un lugar para a realización de accións e prácticas sinxelas de interacción, que contribúen, só con experimentalas, á educación estética da persoa. Tal e como expón Teresa Romañá-Blay (2004), o contexto funciona como un sistema de combinación de "coordenadas perceptivas, cognitivas, afectivas e relacionais" (p.208) que conviven nun todo estético e harmónico de forma natural .

A toma de conciencia sobre as problemáticas existentes na nosa realidade actual precisa de estratexias que despracen as perspectivas de análise cara outras formas de ver, entender e cuestionar o contexto á marxe dos convencionalismos establecidos polo sistema globalizado. Gayatri Chakrvorty Spivak (2017) é, neste sentido, clara na súa publicación titulada *Una educación estética en la era de la globalización*. A autora fala da necesidade de incorporar a educación estética como ferramenta para sacudir o hábito de non examinar e para provocar curtocircuítos na acción diaria que permitan analizar as premisas do propio hábito cotiá (p.23).

Provocar curtocircuítos, novas lecturas, significa, en palabras de Garcés, "abrir os posibles" (2013, p.81) e propoñer o proceso creativo como instrumento de análise e reflexión sobre a realidade. Establecer novos mapas de relacións visuais, tanxibles e críticos coa contorna, otorga a posibilidade de reinventarse e aprehenderse no cotiá a través da experiencia lúdica e estética. Os seguintes apartados ligan proceso creativo, xogo e imaxinación, presentándoos como elementos catalizadores de accións proxectivas de transformación sobre os espazos e a contorna que habitamos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2.1. Proceso creativo e contexto

Crear non é producir, é ir máis alá do que somos,
do que sabemos, do que vemos.
Crear é expoñerse.
(Garcés, 2013, p.81)



FIGURA 46: Kruger, B. (1985). *We will no longer be seen and not heard.* Litografía. 58 x 58 cm. Recuperado de: https://www.blueskygallery.org/exhibitions/archives/2019/barbara-kruger

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O proceso creativo está implícito nas nosas pequenas accións diarias: colocamos, articulamos, estruturamos e deseñamos formas e modos de facer que faciliten as nosas relacións coa contorna inmediata.

Esta experiencia forma parte dunha curiosidade natural e innata que tal e como apunta Dewey (2008) proporciona un intercambio activo e atento fronte ao mundo, aos obxectos e aos acontecementos, producindo unha percepción intensamente apreciativa e polo tanto estética, que conecta directamente coa experiencia do facer (p.56).

Ambos conceptos, educación estética e facer creativo, implican á persoa na apreciación sensible do contexto inmediato. Este apartado estrutúrase a partir das tres accións que dan título á publicación que recolle as ensinanzas artísticas de Corita Kent e que responden ás fases principais de todo proceso creativo: *Observar, Conectar e Celebrar* (Kent & Steward, 2019):

- Observar non só implica mirar, implica unha reflexión consciente sobre o propio acto perceptivo. Corita Kent propón, neste sentido, educar a mirada a través dos ollos e accións das propias crianzas:

> Se tes un fillo, ou dous ou tres, ou se podes pedirlle a alguén que cho preste, permite que este che dea unhas leccións básicas de como mirar. Só precisarás uns minutos. Pídelle ao neno que percorra a casa camiñando desde a porta ata o fondo e obsérvao con detemento nese pequeno traxecto. Estará cheo de pausas, de rodeos, pararase a tocar e coller cousas para cheiralas, sacudilas, probalas, frotalas e rabuñalas. (2019, p.28)

En *Modos de Ver*, John Berger (2016), afirma que "nunca miramos só unha cosa, miramos a relación entre as cousas e nós mesmos"(p.9). En palabras de Dewey, "nunha efectiva experiencia artístico-estética, a relación é tan próxima que controla simultaneamente o acto e a percepción" (2008, p.57).

A interacción perceptiva entre individuo e contexto é a premisa fundamental de partida, xa que establece multitude de conexións que afectan a todos os sentidos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Conectar é esa capacidade innata de establecer novas relacións co contexto. Establecer conexións a través da percepción estética, permite estruturar, organizar e analizar de forma crítica a contorna que nos rodea: "crear implica relacionar" (Kent & Steward, 2019, p.17). Definir unha estrutura guía do proceso creativo permite situarse conscientemente no facer e na investigación que del se deriva.

- Celebrar e desfrutar o proceso implica compartir, poñer en común e transferir as experiencias vividas. Tomar como referencia a actitude lúdica das crianzas e incorporala aos procesos creativos contribúe a "modelar unha sociedade do futuro caracterizada pola curiosidade dinámica, a amplitude de miras e a simplicidade espontánea" (Kinchin, 2019, p.194).

O xogo, tal e como cita Huizinga (2007) vai máis alá da actividade innata e constitúe un fenómeno cultural que parte da abstracción da acción da vida cotiá (p.35) transformándoa en experiencias lúdicas que celebran e completan o noso día a día.

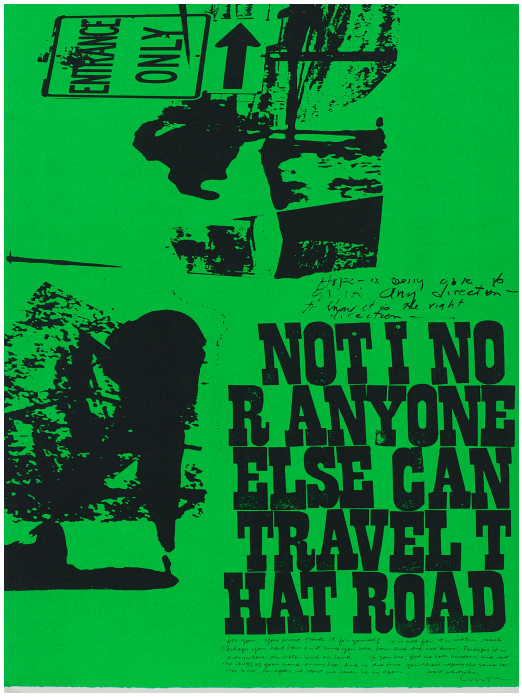


FIGURA 47: Kent, C. (1969). *Road Sign*. Serigrafía.29x58 cm. Recuperado de: https://collection.corita.org/piece/69-68

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Observar, conectar e celebrar conforman unha secuencia que parte da mirada consciente e establece novos significados a través do facer e da experiencia artística do lecer. A actitude lúdica posibilita pois "a reflexión inocente e subversiva da realidade" (Kinchin, 2019, p.194), constituíndo unha ferramenta que permite indagar nas relacións sociais e culturais dunha comunidade ou grupo de persoas. Tal e como expón Rancière (2011), a arte da vida común está baseada no lecer de brincar e experimentar coas formas e co mundo (p. 171). Este acto implica, en palabras do autor: "unha revolución no compartir do sensible que predetermina as formas de ser-en-común" (p. 173).

Como diciamos, o proceso creativo está ligado á transformación da conciencia mediante a experiencia do facer. En *Aprender a través da Arte. Cara a unha escola imaxinada* Vicente Blanco e Salvador Cidrás (2019) reflexionan sobre a práctica educativa ligada á creación artística. Ambos conceptos constitúen, para os autores, novas formas de cuestionar a sociedade, a cultura e a nosa contorna propoñendo novas formas de facer e ver a realidade (p.11).



FIGURA 48: Blanco, V. & Cidrás, S. (2019). *Cara unha escola imaxinada*. Fotografía de portada. En Blanco, V. e Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte. Cara unha escola imaxinada*. Kalandraka.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A maioría das aprendizaxes significativas realízanse, como vimos nos puntos anteriores a través da experimentación e da interacción continuada sobre a contorna inmediata. Son aprendizaxes baseadas no establecemento lúdico de relacións e na asociación simbólica.

Xogo e actividade artística conflúen nun facer creativo que transforma as experiencias vividas en experiencias estéticas e culturais. As carencias deste tipo de aprendizaxes desembocan nunha perda da capacidade de descubrimento e de representación á que Winnicott (1993) denomina "relación de acatamento" (p. 93), termo que liga perfectamente co acuñado por Marina Garcés (2020) de "servidume adaptativa" (p.111). A cuestión da Educación Artística radica pois en "construír novas formas de aproximarnos á nosa contorna e convídanos a confiar na educación e na arte como formas de resistencia, de tal modo que o cambio persoal e social sexan posibles" (Blanco & Cidrás, 2019, p. 12).



FIGURA 49: Marcelle, C. (2009). *O sabio.* Fotografía. Recuperado de: https://www.macba.cat/es/exposiciones-actividades/exposiciones/cinthia-marcelle-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En *The kind of schools we needs* (2002) Elliot Eisner reflexiona sobre a reforma do sistema educativo partindo da premisa de que "as formas máis importantes de aprendizaxe son aquelas que os estudantes saben usar fóra da escola" (p.581). Neste sentido, Gardner (1994), afirma que é necesaria unha reorientación da educación cara o mundo que estea "profundamente comprometida na prosecución do coñecemento nos anos que seguen á conclusión da escola" (p.53). As escolas constitúen pois, os lugares de transferencia da aprendizaxe, unha transferencia que debe ser ensinada, e non asumida, e que ten que permitir aos estudantes construír o seu propio coñecemento.



FIGURA 50: Smith, M. (1980). *Six Faces*. Acrílico sobre metal 66 × 97.8 cm. Recuperado de: https://www.artsy.net/artwork/mary-t-smith-untitled-six-faces

O proceso creativo emprega tamén a imaxinación e o xogo como ferramentas posibilitadoras de novas formas de relación nunha transferencia continuada entre "o que está e o que non está, o que sabemos e o que non sabemos" (Garcés, 2020, p.163). Marina Garcés, en *Escuela de aprendices*, define a imaxinación como esa práctica que fai presente o ausente, desorganizando as aprendizaxes meramente adaptativas e incorporando as existencias estrañas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esta incorporación do estraño elimina os convencionalismos e os estereotipos impostos a favor da aceptación da diversidade como substrato mesmo da convivencia (Garcés, 2020, p.165). Adestrar e exercer a imaxinación supón tamén "adestrarse na ética" (Spivak, 2017, p.142) e achegarse a outras formas de interacción co eu, coa comunidade e co contexto. Educar o gusto estético permite contrarrestar a convención e a súa uniformidade, establecendo continuamente desafíos na investigación continuada das calidades e significados de todo o que nos rodea (Blanco & Cidrás, 2019, p.44). Nunha cultura estática como a que promoven os sistemas educativos baseados exclusivamente nos contidos, debemos recuperar esa posibilidade de mirar e actuar desde o estrañamento con que o fan as crianzas.

A experiencia lúdica do facer e do imaxinar consolida unha perspectiva da aprendizaxe a través da sensibilidade, da sorpresa, da experiencia e da actividade creadora. Así, educación, imaxinación, xogo e creación, conflúen na representación de lugares compartidos, simbólicos, imaxinarios, polisémicos e versátiles. Son novos espazos posibles creados para o lecer compartido que se caracterizan polo seu sentido estético, social, cultural e político e que permiten a representación doutras formas de entender o mundo que vivimos.



FIGURA 51: Wolfgand, Z. (1971). *Pädagogische Aktion, Spielaktinon München-Neuperlach*. Fotografía da performance. Recuperado de: https://dam-online.de/pr/the-playground-project/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 52: Eames, C. e R. (1951-1959). *The Toy*. Fotografía da instalación. Recuperado de: https://www.eamesoffice.com/connections/the-toy/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2.2. O xogo como acción proxectiva

O xogo como práctica relacional e estética constitúe unha das premisas fundamentais de moitas das liñas pedagóxicas que xorden a xa mediados do s.XVIII e que se consolidan nos séculos seguintes como movementos educativos que recoñecen ás crianzas e á contorna inmediata como elementos centrais da aprendizaxe.

O primeiro modelo formalizado de educación preescolar foi o creado por Friedrich Fröebel na primeira metade do s.XIX. Este modelo constitúe un referente clave que sitúa a práctica escolar continuada das crianzas e o espazo onde se desenvolve como premisas básicas da análise da concepción pedagóxica en idade infantil.

As teorías de Fröebel, están baseadas fundamentalmente no simbolismo a través do xogo e na aprendizaxe da representación das formas elementais. O material pedagóxico deseñado céntrase na concepción da forma desde tres aspectos fundamentais: como forma de vida, como forma de beleza e como forma de coñecemento.

O método froebeliano queda materializado nos chamados *dons de Fröebel ou Fröbelgaben.* Un material educativo composto por bloques de madeira que parte da análise das posibilidades de combinación das formas sólidas e xeométricas. As múltiples secuencias permitidas traballan os perceptos espaciais básicos (cor, liña, punto, superficie, proporción, etc...) e xeran novas composicións que empregan a simboloxía da forma desde a analoxía ou a alegoría co contexto real.

Estas formas de aprehender o espazo a través da análise das relacións simbólicas e das combinatorias formais requiren dunha estratexia de adaptación que as crianzas resolven naturalmente a través do xogo. Mediante o xogo, as crianzas relacionan, cuestionan e establecen significacións sobre o mundo que lles rodea. As formas e o material empregado na experiencia lúdica definen uns elementos mediadores, ou "obxectos transicionais" (Winicott, 1993, p.17) que permiten a dialoxía entre os dous mundos: o percibido e o imaxinado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

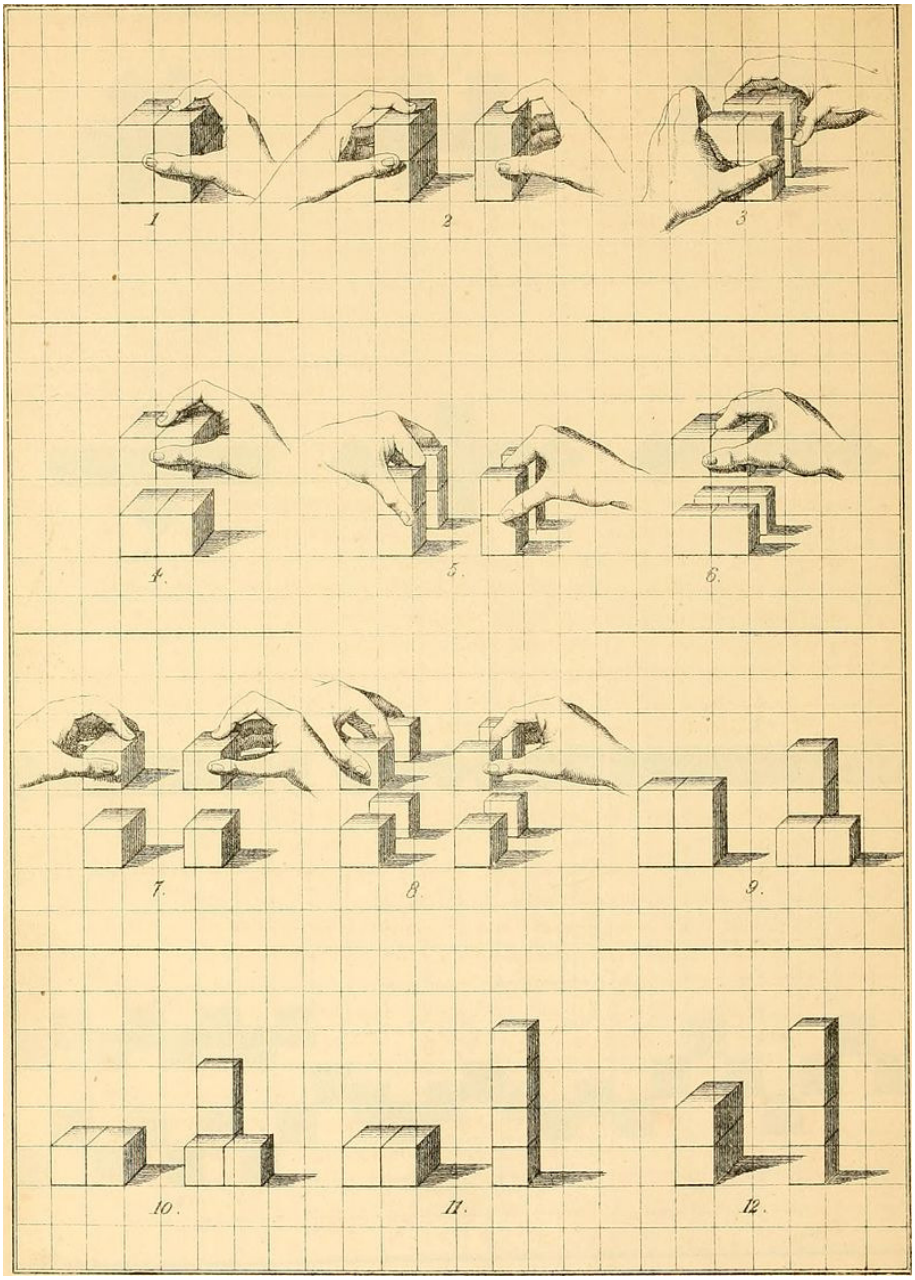


FIGURA 53: Ronge, J. (1955). Dons de Fröebel. Modelos de exercicios. Fotografía do orixinal en lápiz sobre papel. En *A practical guide to the English kinder-garten*. Londres. Recuperado de: https://archive.org/details/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Vigotsky (1999), en *Imaginación y creación en la edad infantil,* identifica ambos conceptos e define a actividade creadora como a capacidade para combinar, transformar e crear a partir dos elementos dunha experiencia anterior (p.10). Así pois, o xogo nas crianzas non se corresponde só con lembranzas do vivido, senón que supón a transformación creadora das impresións experimentadas e a combinación e organización destas impresións para a formación dunha nova realidade.

Esta concepción do xogo e do xoguete sentou un antes e un despois na educación infantil: a expansión destas teorías supuxo o incremento da fabricación de material non estruturado en relación directa coas posibilidades de significación da forma. As diferentes combinatorias que estas pezas permiten, proporcionan á crianza unha infinidade de propostas de composición, fomentando a construción dun imaxinario persoal propio. Os xoguetes da época, máis complexos e realistas, baseados xeralmente nas réplicas de obxectos e escenas da realidade, non favorecían o desenvolvemento da curiosidade e da creatividade. Os dons de Fröebel e todo o material deseñado posteriormente nesta liña, "serviron para que a maioría das crianzas de todos os segmentos da sociedade, tivesen contacto na súa infancia cos bloques de construción" (Brosterman, 2019, p.160).



FIGURA 54: Torres García, J. (1922). *Aladdin Toys*. Xoguetes de madeira. Recuperado de: https://www.artforum.com/artguide/ortuzar-projects-16139/joaquin-torres-garcia-toys-201566

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A idea de que o xogo é un medio que permite explorar o espazo imaxinativo prolongouse coa introdución dunha grande cantidade de material lúdico e educativo durante os primeiros anos das vangardas. Os xoguetes deseñados respondían a esa necesidade do momento de reconstruír un mundo desbastado polas guerras. Combinadas entre sí e a través do xogo simbólico, estas pezas constituían versións simplificadas da realidade cotiá e permitían imaxinar novos mundos posibles a través do simbolismo e do lecer.

Juan Bordes presenta así a publicación *Juguetes de construcción. Escuela de la Arquitectura Moderna* que recolle unha extensa mostra do material deseñado e dos referentes fundamentais que marcaron a historia do xoguete e da súa aplicación pedagóxica.

> Son xoguetes, ou mellor diría, obxectos provocadores de experiencias que foron capaces de modelar vocacións de grandes arquitectos ou de construír espectadores sensibles e perceptivos aos problemas da arquitectura, da enxeñería e do urbanismo. Pero sobre todo, serviron para formar mentes de persoas creativas que se dispersaron en outras profesións diferentes ao tema destes xogos. (Bordes, 2016, p.23).

Detrás do proceso de deseño, primaba a exploración directa sobre o material, a indagación sobre a relación de cores, a superposición e o contraste entre formas, en definitiva, a transformación e a actividade creativa. Joaquín Torres García (citado en Kinchin, 2019, p.197), sinalaba a importancia de proporcionar ás crianzas pezas abstractas en lugar de réplicas de obxectos cotiás, co obxectivo de ordenar, amontoar, desmontar e volver a montar sen nocións preconcibidas, recuperando a naturalidade e espontaneidade do lúdico no proceso e do lecer no descubrimento. Estas teorías seguiron o seu desenvolvemento como formas de resistencia fronte aos modelos convencionais de xoguetes, mobiliario e imaxinario infantil do momento e que, desafortunadamente, aínda seguen vixentes.

Profesionais ligados ao campo das artes, da arquitectura, do deseño e da pedagoxía presentaban estas propostas de xoguetes artísticos como elementos mediadores que "animaban ás crianzas a viaxar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

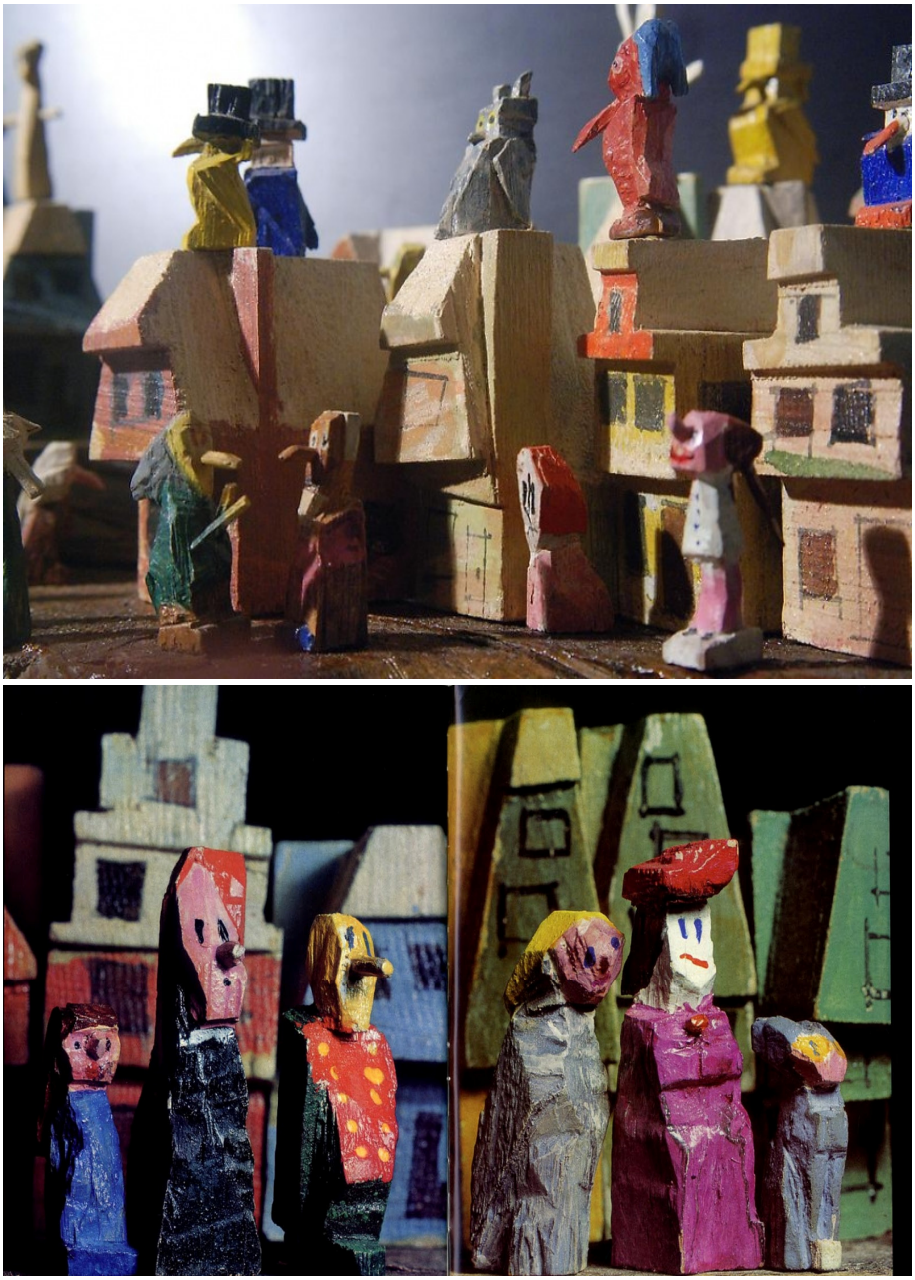
a través do espazo, do tempo e da imaxinación, para adentrarse nun universo de obxectos e ideas máis amplo" (Kinchin, 2019, p.198). A participación activa e experiencial e a reivindicación das crianzas como incesantes creadoras de formas supón o recoñecemento do uso do material non estruturado como detonante de procesos máis complexos de exploración e análise da contorna que habitamos. Estos xoguetes constitúen a materialización do impulso innato de construír das crianzas (Bordes, 2016, p.27), favorecendo o desenvolvemento da conciencia ambiental e estética e a posta en valor da arquitectura e do deseño dentro do sistema educativo.

A análise da visión das crianzas sobre a cidade e as diferentes formas de representación dos espazos que habitamos, permite explorar alternativas de novas cidades e mundos compartidos. Este material pedagóxico elaborado non tiña outro obxectivo que defender o poder cognitivo dunha linguaxe plástica e visual que evidenciase as interrelacións da crianza e o seu contexto.

Os diferentes elementos tallados en madeira que compoñen *La ciudad en los confines del mundo* de Lyonel Feininger presentan a materialización da representación doutros mundos futuros, inventados, cheos de fantasía. Este proxecto que nace nos primeiros anos de formación do artista na Bauhaus, vai medrando ano a ano con novas entregas de casas, barcos e xentes. Son pequenas figuras expresionistas de madeira que conforman unha cidade en crecemento que é representación material da vida e inquedanzas da época e do autor. Baixo a aparencia inocente dun xogo de construción, Feininger (2017) expón toda unha reflexión formal ligada á visión particular da arte e do facer do artista como medio para cuestionar a realidade inmediata:

> pouco importa que o artista sexa en absoluto, en parte ou en modo algún, consciente do que na súa obra poda ser lido entre liñas (...). O presentimento convértese en predición. Na medida en que o público se fai máis consciente, os traballos froito da intuición e da inspiración deben e deberán atopar, novas posibilidades de interpretación. (p.56)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURAS 55-56: Feininger, L. (1925-1955). *La ciudad en los confines del mundo*. Figuras de Madeira. En Feininger, A. (1965). La ciudad en los confines del mundo. (p. 58). Fundación Juan March.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O chamamento á unidade e á necesidade da colaboración interdisciplinar entre todas as artes promulgada desde os obradoiros da Bauhaus responde á necesidade urxente da época dunha renovación pedagóxica e social. O xogo tivo un papel determinante na pedagoxía aplicada da escola, xa que permitía a adaptación natural da experimentación espacial, formal e cromática da lóxica proxectual (Fernández Villalobos, 2019, p.89). Os icónicos xoguetes de Alma Siedhoff-Busher naceron como pequenos exercicios de deseño conceptual que partían da abstracción xeométrica e da combinación de formas e cores elementais. O obxectivo principal na creación destes xoguetes era o de xerar novas representacións da realidade que alimentasen un novo pensamento esperanzador de cambio político, social e cultural.

Propostas como as anteriores son de referencia obrigada en investigacións máis contemporáneas sobre as posibilidades que permite a incorporación do material non estruturado aos procesos educativos de indagación sobre o contexto. O concepto de partes soltas, acuñado polo arquitecto Simon Nicholson en 1971 da lugar á teoría do mesmo nome que subliña a importancia de traballar no ámbito educativo a ambigüidade da forma, a realidade simbólica e o xogo como proceso creativo. As crianzas desfrutan sendo parte dos procesos de deseño que parten da análise do seu contexto inmediato. Nicholson apunta que a teoría das partes soltas constitúe en si mesma unha metodoloxía que permite cuestionar aspectos fundamentais sobre a forma en que deseñamos e experimentamos a nosa contorna (Nicholson, 1971, p.33). Facer partícipes ás crianzas dos procesos de deseño permite extrapolar as teorías fundamentais do deseño a investigacións interdisciplinares sobre o deseño e a percepción espacial. A aplicación destas experiencias metodolóxicas no xogo e na actividade cotiá supón a consolidación do desenvolvemento da sensibilidade estética e da percepción espacial desde os primeiros anos.

O xogo, tal e como citan Piaget e Inhelder (1997), convértese nun instrumento mediador capaz de transformar ao real as necesidades persoais empregando unha linguaxe propia a través do simbolismo (p.66).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

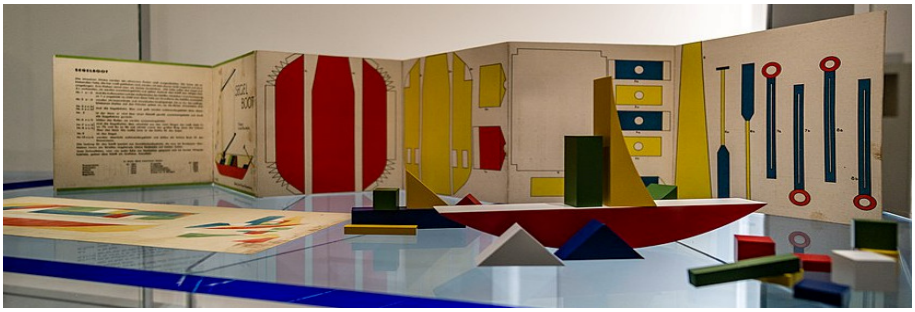


FIGURA 57: Siedhoff - Buscher, A. (1923). *Siedhoff-Buscher Schiffbauspiel*. Xogo de madeira. Recuperado de: https://openartimages.com/search/bauhaus

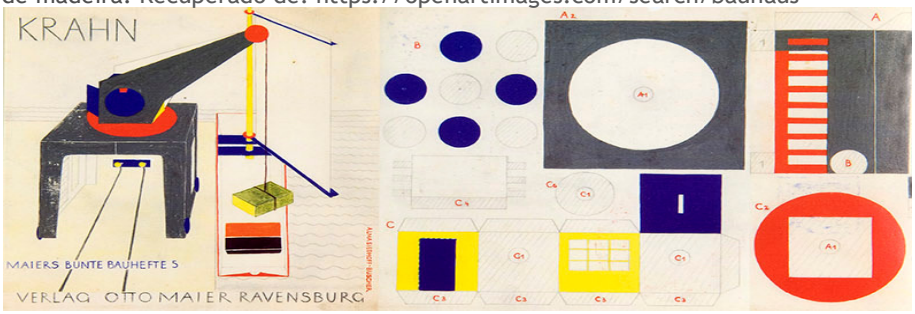


FIGURA 58: Siedhoff - Buscher, A. (1926). *Drawings*. Tinta sobre papel. Recuperado de: https://www.architectural-review.com/essays/reputations/alma-siedhoff-buscher-1899-1944

En *Realidad y Juego* (1993), Winnicott liga dúas accións complementarias afirmando que "xogar é facer " (p.64). En palabras do autor: "ao significar elementos e ensaiar combinatorias establécense mecanismos de proxección e identificación que constitúen a secuencia básica do proceso creativo" (Winnicott, 1993, p.117). Este facer relaciona directamente a actividade lúdica coa acción proxectiva. Sinalar a idea de xogo e lecer como actividade potencial das que emerxe todo proceso de deseño é unha idea compartida dende diferentes disciplinas ligadas ao campo da arte e da educación. Riccardo Dalisi (2006), identifica o feito de proxectar coa "felicidade do facer" (p.124). Bruno Munari nas súas diferentes publicacións e entrevistas reafírmase na idea principal de que "xogar é unha cousa seria" (citado en Restelli, 2002, p.13). Seguindo esta afirmación, Charles e Ray Eames postulan que deberiamos "tomarnos o noso pracer moi en serio" (Eames, 2012, p.10).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A aplicación do sistema modular nos obxectos e producións dos diferentes artistas citados posibilitan a indagación continuada sobre os diferentes sistemas de unión, ensamblaxes e composicións. Estas propostas de xogo a partir da construción de estruturas efémeras, actúan como obxectos de relación na transformación simbólica do lugar mediante experiencias hápticas e lúdicas. A partir da combinación de elementos non estruturados, sinxelos e versátiles as crianzas son convidadas a proxectar todo tipo de situacións e interaccións sobre o contexto. Esta práctica continuada permite aumentar o número de elementos referenciais e as diferentes acepcións que podemos outorgarlles, ampliando desta forma o seu imaxinario propio e cultivando a importancia de interacción e experimentación activa no contexto cotiá. A representación e a experimentación do espazo diario resulta un exercicio chave para o fomento da aprendizaxe da crianza en termos de respecto, coidado e sensibilidade estética cara os lugares que habita en comunidade.



FIGURA 59: Moore, P. (1975). *Installation: Artists make toys.* Fotografía. *Exhibition at the Museum of Modern Art*. Recuperado de: https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3958installation_image_index

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2.3. O espazo como soporte da aprendizaxe

As bases da teoría do deseño e a súa ligazón coa fenomenoloxía arquitectónica xa estaban presentes nos principios pedagóxicos de Fröebel e Pestalozzi. Ao longo do s.XX estas tendencias fusionáronse en torno a un concepto social e democratizado da arte que incidía no estudo do deseño das prácticas artísticas educativas e en xeral, abarcaba todas as perspectivas sociais e culturais ligadas á figura das crianzas. Ellen Key publica en 1900 *The century of the child*, unha reflexión sobre os dereitos, o desenvolvemento e o benestar das crianzas desde unha posición progresista que consideraba o deseño como eixo vertebrador de todas as áreas da experiencia infantil (Kinchin, 2019, p.191). A investigación sobre a elaboración e deseño de materiais non estruturados como medio para xerar novos espazos, imaxes e producións supuxo a unión interprofesional de pedagogos, deseñadores, e artistas que culminou nas investigacións vangardistas sobre infancia e xogo logo da primeira guerra mundial (Kinchin, p.194). Tratábase de volver ás formas máis puras da experiencia, potenciando o lecer do proceso creativo e a espontaneidade do xogo infantil. De Mackintosh en Inglaterra a Dewey en Chicago, ata as escolas rurais de Giacomo Balla en Italia, e os diferentes movementos reformistas seguidores da Escola Nova, sentaron as bases da concepción dunha educación baseada na experiencia e en procesos artísticos de aprendizaxe.

Dewey defendía que era, o medio particular de cada persoa e en concreto o medio ambiente social, o que xeraba patróns de conducta e disposición para a acción. Tal e como cita o autor, as palabras ambiente e medio refírense a algo máis que os lugares próximos á persoa: "designan a continuidade específica deses lugares coas súas tendencias activas" (Dewey, 1998, p.22). Esta afirmación traslada o contexto educativo desde o interior ao exterior das aulas e sitúa á persoa en relación directa co contexto. En palabras de Dewey: "nós nunca educamos directamente, senón de forma indirecta por medio

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

do ambiente" (1998, p.28). Estas determinacións rompen directamente co illamento da escola respecto á comunidade, reforzando as relacións de convivencia e relación co medio e a contorna social na que se insire. Neste punto de apertura ao contexto próximo, a educación só pode ter sentido a través da práctica diaria e experimental sobre o contexto, prácticas motivadas polo interese das crianzas de aprender a ser e estar no mundo, en relación directa co medio e coas persoas que forman parte del.

> Todos sabemos isto, preconizamos isto, estamos convencidos desta verdade e, con todo, o programa levántase ante nós como un espectro, as probas de instrución torturan a nosa conciencia, as esixencias da sociedade velan cunha sombra de inquietude a serenidade do traballo de cada día. (Sensat, 2020, p.157)

Rosa Sensat en España é un dos referentes clave da Escola Nova. O artigo publicado pola autora en 1929 e reeditado na revista *Tendencias Pedagógicas* no 2020, expón as premisas principais da metodoloxía de rexeneracionismo pedagóxico seguida na Escola do Parque de Montjuïc creada en Barcelona en 1914.



FIGURA 60: Sensat, R. e Monroy, A. (1914). *L'Escola del Bosc. Montjuic. Barna.* Fotografía. Recuperado de: https://historiesdebcn.com/escola-del-bosc/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A posición pedagóxica de Sensat, directora da sección feminina da escola, identifícase principalmente coa defensa da escola no medio natural.

> É a adaptación o que se necesita ao volver ao medio do cal nunca deberiamos afastarnos e é a adaptación o que diminúe e reduce os obstáculos que se supoñen na escola pasa por este período de adaptación, entreténdose coas pedras, a auga, recollendo pequenos froitos e desentendéndose, algúns por completo, de todo traballo escolar. (Sensat, 2020, p.156)

Neste sentido, Teresa Romañá Blay (2004) afirma que:

> É no intercambio organizado coa contorna e as súas xentes (…), onde a escola recupera a súa función máis decisiva: organizar, vertebrar e estruturar a experiencia vivida. A escola é un elemento máis na imparable sociedade da información; pero a súa grande particularidade, o seu insubstituíble valor cultural, reside no seu papel humanizador, na súa esixencia de adaptación e no respecto do individuo que habita nun lugar historicamente determinado. (p.212)

Ambas autoras coinciden en situar a experiencia diaria e a contorna inmediata como o eixo principal de todo proceso de aprendizaxe. Retomando o exposto por Dewey (1998):

> O desenvolvemento no mozo, das disposicións e actitudes necesarias para a vida continua e progresiva dunha sociedade non pode ter lugar pola comunicación directa de crenzas, emocións e coñecemento. Ten lugar por medio do ambiente. O ambiente consiste na suma total de condicións que interveñen na execución da actividade característica dun ser vivo (...). Aquel é verdadeiramente educador nos seus efectos na medida en que un individuo comparte ou participa nalgunha actividade conxunta. (p.30-31)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As calidades pedagóxicas dos espazos que configuran a contorna inmediata foron tamén entendidas por Loris Malaguzzi como o motor dunha renovación xeral na concepción da relación espazo-aprendizaxe. Ilaria Cavallini, Bárbara Quinti, Annalisa Rabotti e Magdalena Tedeshi autoras do artigo *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,* publicado en 2017, analizan as relacións existentes entre estética e ideoloxía presente nos espazos educativos, e por extensión, nos espazos compartidos das cidades. O escrito reafírmase na importancia da participación activa das crianzas na configuración dos seus espazos. Xa non é a crianza a que debe adaptarse a un espazo concreto senón que "é o espazo o que debe proxectarse para acoller ás crianzas e o que vai mudando tras observar a súa forma de habitalo, de construír relacións e aprendizaxes" (Cavallini, Quinti, Rabotti & Tedeschi, 2017, p.185).

Estas propostas educativas baséanse fundamentalmente na análise da situación da realidade social e política, en relación directa coa cultura e educación do habitar e do habitar en comunidade. A contorna biofísica na que vivimos inflúe profundamente nas nosas aprendizaxes. A escola e a educación que nela se desenvolve non é neutral, senón que depende do contexto cultural, social e político na que se insire.

Os espazos da escola deben ser considerados pois, tal e como sinala Malaguzzi, como axentes educativos de primeira orde. A partir desta premisa que sitúa ao espazo como terceiro mestre, foise consolidando unha liña de investigación sen precedentes sobre as calidades pedagóxicas dos espazos. Tal e como afirma Teresa Romañá Blay (2004): "os espazos son relevantes educativamente falando porque son espazos de acción, interacción e convivencia. A territorialidade, a significatividade, a habitabilidade, a comunicabilidade dos espazos constitúen así un *armazón* primario do construír educativo" (p.214).

Este construír educativo baseado na potencialidade do contexto como detonante da acción de aprendizaxe determina unha nova perspectiva de interacción pedagóxica que asocia proceso de deseño e participación activa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURAS 61 - 62: Henninger, A. (2005-2006). *METI School. Bangladesh.* Fotografías do interior. Recuperado de: https://www.anna-heringer.com/projects/meti-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3. A EDUCACIÓN COMO RESISTENCIA COMPARTIDA

> se a revolución abre os posibles e anuncia un mundo distinto é porque presupón un mundo común que o poder nega, separa, destrúe e privatiza.
> (Garcés, 2013, p.57)



FIGURA 63: Loris Malaguzzi International Center (2015-2018). *Exhibition Bordercrossings*. Fotografía da instalación. Recuperado de: https:/ www.reggiochildren.it/en/

No capítulo anterior achegabámonos á definición dos *lugares do común* como o conxunto de espazos e lugares que conforman a identidade colectiva. Este capítulo presenta a educación como forma de resistencia contra os discursos establecidos, como: "un terreo e unha práctica na que desenvolver ideas e formas de intervención crítica desde a que implicarse nun mundo común e que apunten á transformación das nosas vidas" (Garcés, 2013, p.85). Trátase de enfocar a educación como un espazo compartido desde onde actuar e presentar alternativas de cambio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tal e como continúa Marina Garcés, explorar outros lugares posibles permite:

> Abrir, por tanto, espazos nos que aprender, ensinar, pensar, escribir e crear, espazos onde expoñerse ao imprevisto, ao descoñecido, á zozobra, á experimentación que non se protexe baixo resultados xa preestablecidos. En definitiva: espazos onde abrir preguntas que realmente importen e compartir saberes que verdadeiramente nos afecten. (Garcés, 2013, p.86)

Evidentemente son moitos os referentes que traballan nesta dirección mais este estudo non pretende facer un percorrido histórico sobre a historia da educación, senón recoller fontes que sitúen a práctica educativa como práctica transformadora que convide a espazos posibles para imaxinar un mundo mellor. Peter Mclaren (2005) fala de *teóricos da resistencia* para dirixirse a aquelas persoas, docentes e investigadoras que "cuestionan os procesos por medio dos cales o sistema escolar reflexa e sostén a lóxica do capital, así como as prácticas e estruturas sociais dominantes que se atopan na sociedade divididas pola clase, a raza e o xénero" (p.292). Segundo o autor, o coñecemento posibilita ese sacudir da realidade, cuestionando e proporcionando os "fundamentos para entender as condicións actuais que conforman a vida diaria" (Mclaren, 2005, p.286).

O capítulo anterior presentaba diferentes puntos de vista e reflexións sobre a perda continuada do sentido ou sentimento de pertenza e a sensación de desarraigo ligada á perda de experiencia e conexión co contexto inmediato. A visión ocularcentrista e filtrada do mundo actual limita a atención e a propia aprendizaxe sobre o mundo, mitigando a nosa capacidade de recoñecernos nas experiencias cotiás de forma significativa. Mais, segundo o exposto por Paulo Freire en *Pedagoxía da indignación* (2012), existe un pensamento esperanzador que se traduce nun "exercicio constante da lectura do mundo" (p.49), e que esixe necesariamente a comprensión crítica da realidade. Segundo o autor, a práctica educativa ten que ser unha "aventura de revelación, unha experiencia de desocultamento da verdade" (Freire, 1993, p.23).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A metodoloxía para o cambio que propón Paulo Freire céntrase precisamente na reflexión continuada sobre esa práctica cotiá co único obxectivo de transformala. As consecuencias que soportamos como sociedade derivadas do modelo educativo actual centrado na especialización e na competitividade son dun alcance case inmensurable. Situarse conscientemente nas coordenadas dun contexto concreto cultural e social fronte ás opresións do sistema supón descubrirse como colectivo, consolidando unha *alianza de aprendices* baseada no encontro e no aprecio mutuo (Garcés, 2020, p136). A interdisciplinariedade que esta alianza permite, aplicada aos proxectos educativos "é a base fundamental da acción, que precisa do desenvolvemento da capacidade de mirar detidamente a contorna para coñecela mellor" (Franco-Vázquez, 2015, p.29).

A interdisciplinariedade e o facer colectivo consolídanse como ferramentas fundamentais para a formación dunha cidadanía crítica que poda participar activamente na transformación desta realidade.

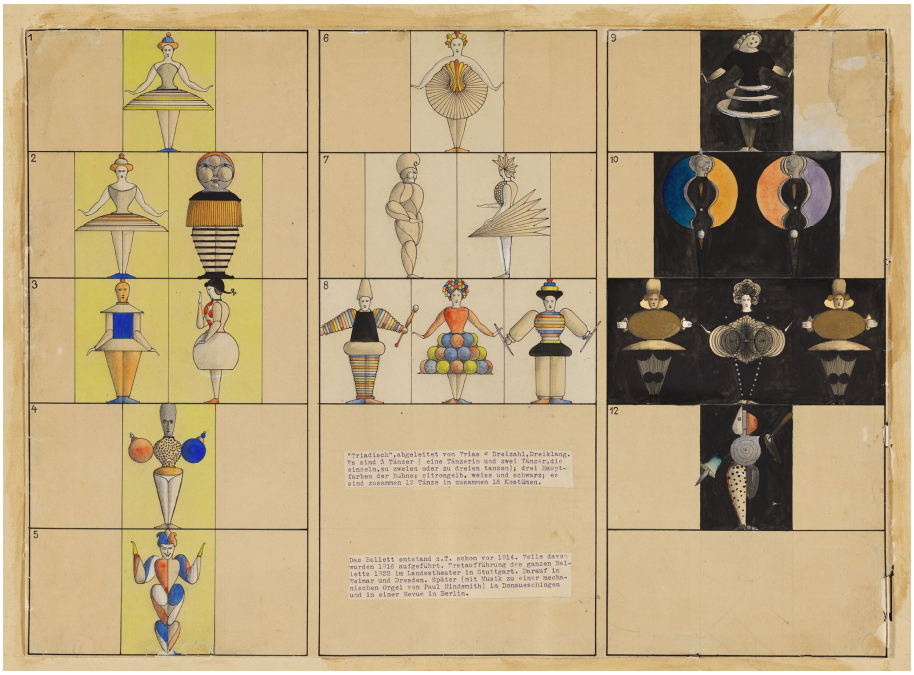


FIGURA 64: Schlemmer, O. (1926). *Costume Designs for the "Triadic Ballet"*. Acuarela e lápices sobre papel. Recuperado de: https://harvardartmuseums.org/collections/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En palabras de Freire, "a comprensión do mundo parte da explicación da realidade concreta que só pode ser transformada no momento en que é cuestionada e desvelada" (Freire, 1993, p.45). Transformar as condicións de existencia só é posible mediante a transformación social e cultural, e isto significa mudar o modelo educativo establecido, desprazándose cara formas de pensamento e coñecemento baseadas na análise crítica da nosa existencia no lugar.

> É un sentido que despraza as coordenadas tradicionais da educación emancipadora: non proxecta senón que tentea, non forma senón que experimenta, non se define por un horizonte final senón que se inscribe, despregando as súas posibilidades na situación actual. (Garcés, 2013, p.89)

Abrir *os posibles* (Garcés, 2013, p.86) significa traballar dende a apertura total ao cuestionamento da contorna inmediata. Esta apertura que sinala Garcés, implica retomar o valor social, crítico e político da práctica educativa. Situarse en perspectivas pedagóxicas que aposten pola emancipación e a reflexión crítica do pasado, do presente e do futuro, para formular hipóteses de acción "en nome dunha transformación necesaria que permita superar as inxustizas deshumanizantes" (Freire, 2012, p.69).

O capitalismo e os sistemas neoliberais de opresión proxectan unha educación subxugada que desemboca nun *capitalismo cognitivo:* "canto máis informados, máis dominados pola actualidade, canto máis conectados, máis atados á sociedade de consumo e aos seus ritmos; canto máis formados, máis adaptados e máis crédulos" (Garcés, 2020, p.123). Esta adaptación ou *servidume adaptativa* como denomina Marina Garcés (2020), ten a súa orixe na construción dun esquecemento colectivo. A autora fai un chamamento á consolidación das conexións entre iguais, á recuperación da memoria colectiva, a través das prácticas e dos modos de facer propios da experiencia compartida do vivir (p.114). Garcés insiste na necesidade de construír de novo o coñecemento desde as raíces da identidade para formar unha cidadanía crítica que renuncie á servidume adaptativa e logre constituírse como colectivo emancipador e transformador da realidade.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nesta mesma liña, De Cock & Pereira (2020) insisten en que é necesario establecer unha pedagoxía interseccional que articule as diferentes perspectivas das pedagoxías críticas no obxectivo común de trasladar a transformación e a xustiza social ao centro do debate da escola (p.39). Trátase dunha labor de concienciación que, segundo os autores:

> determina un proceso educativo que permite pasar da conciencia cotiá á conciencia crítica. A conciencia crítica consiste en ser capaz de concibir as opresións non só como simples relacións interpersoais, senón como relacións sociais de poder que estruturan a sociedade. (p.37)

Neste sentido, e como apuntabamos nos parágrafos anteriores, é necesario ligar conciencia e acción a través de propostas educativas baseadas nas alianzas e encontros entre as diferentes áreas de coñecemento. Entender a historia como constructo social supón ser consciente dunha educación popular entendida como un proceso que ten como único obxectivo a transformación efectiva dunha realidade concreta.

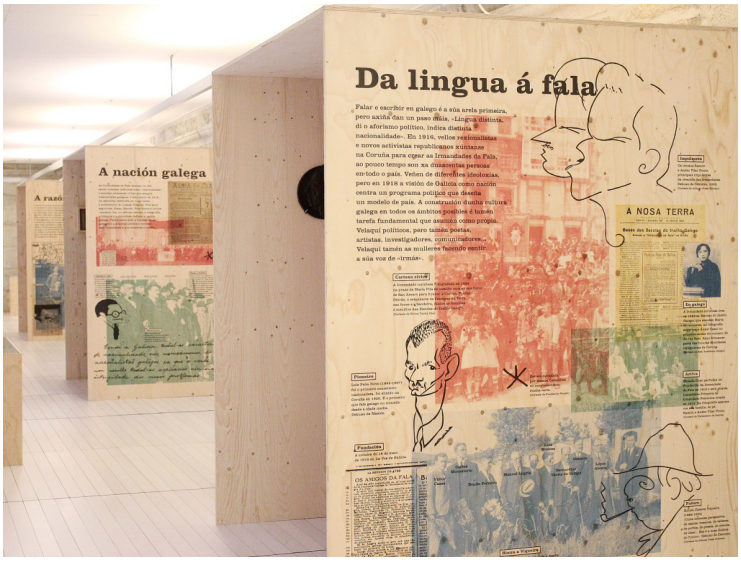


FIGURA 65: Patxot, M. (2016). *Paneis da exposición Saúde e Terra, irmá(n)s.* Fotografía. Edificio Sarmiento, Pontevedra. Sep-Out. 2016. Recuperado de: https://pontevedraviva.com/cultura/30746/exposicion-irmandades-fala-museo-pontevedra

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Este proceso parte da toma de conciencia das opresións identificadas no contexto específico no que se desenvolve a proposta educativa para logo poder establecer premisas de acción. A toma de conciencia colectiva tradúcese no apoderamento desa colectividade na necesidade de mudar a realidade. A educación popular, que parte da experiencia do cotiá, posibilita a creación de espazos para a discusión, a conformación, o debate e a transmisión de coñecemento creando contextos alternativos á educación formal (De Cock & Pereira, 2020, p. 107). Falar de educación no contexto local remítenos ao proxecto pedagóxico popular impulsado polas Irmandades da Fala a principios do s. XX, marcado polas teorías rexeneracionistas da *Institución libre de Ensinanza* e da *Escola Nova.* As bases das *Escolas de Ensino Galego* son publicadas en 1923 no número 190 do diario *A Nosa Terra* (Vázquez, 2016, p.29). O fomento da cultura e valores propios e o establecemento dunha educación popular baseada na organización militante e horizontal fixeron deste proxecto a base doutras propostas que se desenvolveron na Galiza ao longo do s. XX.

> As Escolas de Ensino Galego serán a pedra angular na que descansará no futuro o movemento galego, serán os cimentos do pleno rexurdimento daqueles valores que temos e que fican descoñecidos para moita xente. (Vázquez, 2016, p.36).

A traxectoria de Isaac Díaz Pardo, fillo de Camilo Díaz Baliño (pertencente ás Irmandades da Fala), constitúe un dos exemplos máis claros da aplicación do rexeneracionismo impulsado polos movementos anteriores nunha renovación interdisciplinar da educación e formación de vangarda. A fundación do *Laboratorio de Formas* supón a materialización dun proxecto que tiña como principal obxectivo a recuperación da memoria e do facer popular. A colaboración interdisciplinar era a marca do *LF*: Isaac Díaz Pardo, Luis Seoane, Rafael Dieste, Rafael Fernández Albalat e Lorenzo Varela entre outros, participaron colectivamente na actividade da institución. Esta escola-obradoiro, denominada tamén a *Bauhaus galega* foi o xerme doutras propostas similares fundadas no último terzo do século XX como o *Instituto Galego de Información* ou o *Novo Seminario de Estudos Galegos.* A renovación pedagóxica galega tería como princi-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

pais referentes femininas a Antía Cal e Elvira Bao, esta última militante tamén das Irmandades da Fala. A presión e represión da ditadura franquista non impediu a consolidación dun movemento activista educativo fundamentado no respecto á cultura popular galega que segue vivo grazas ao traballo realizado polas *Escolas de Ensino Galego Semente.* A creación desta rede de escolas establece a continuidade das bases propostas polas Irmandades da Fala e consolida o establecemento dunha pedagoxía transformadora ao servizo dos intereses populares. Esta perspectiva da educación posibilita a creación doutras formas de resistencia que traballen por un cambio de paradigma que basea a práctica educativa na "creación de ámbitos de experiencia capaces de articular contextos y mundos habitables" (Garcés,2020, p.127). Son “resistencia históricas” (De Gabriel, 2016, p.161) que reivindican o saber e o facer popular, a cultura do pobo e a educación para a cidadanía. As teorías educativas que acabamos de expoñer, configúranse como un saber do sentido común e da experiencia diaria, como un proceso interactivo entre persoa e ambiente, posicionándose desde unha perspectiva biocultural de revalorización do contexto local.



FIGURA 66: Díaz, L. (2009). *Interior do Instituto Galego de Información.* Deseño de mobiliario e escada de Isaac Díaz Pardo. Fotografía. Recuperado de: https://www.isaacdiazpardo.gal/es/obra/isaac-arquitecto

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estas posicións son as que desprazan o discurso cara novas formas de entender a educación e os lugares da educación, baseadas fundamentalmente na apreciación sensible do contexto e da experiencia cotiá. A busca de alternativas en educación ten que comezar, como sinala Ivan Illich (1971), por atopar un consenso sobre o que entendemos por escola (p.13). En *Descholing society* o autor presenta unha crítica exhaustiva ao modelo liberal de educación establecida e senta as bases para a reconsideración da institución escolar ampliando e reivindicando os lugares da educación que existen fóra das paredes das aulas. A escola actual debe reinventarse baseándose na experiencia das aprendizaxes cotiás, nun traballo

> de reflexión e de invención permanente... e que ha ser tanto máis rico, claro está, ao efectuármolo en equipo, cos nosos compañeiros, transformándonos así, da escola infantil á universidade en verdadeiros ensinantes-investigadores. É así como a pedagoxía diferenciada, lonxe de facer de nós expendedores automáticos de remedios individuais en función de diagnósticos hipotéticos, nos ha enviar de novo á cerna do que nos constitúe como profesores, a nosa relación viva cos saberes que ensinamos e exploramos simultaneamente. (Meireiu, 2017, p.48)

Philippe Meirieu insiste na necesidade de fabricar no cotiá a aprendizaxe escolar (2017, p. 103) e entender a escola como a institución do encontro e da alteridade. As escolas e outros lugares de aprendizaxe da educación non formal, deben funcionar como elementos catalizadores dunha aprendizaxe baseada na investigación no contexto local co único obxectivo de contribuír á formación dunha cidadanía crítica, sensible e respectuosa coa súa contorna inmediata. No seguinte apartado faise unha revisión de diferentes referentes de procesos participativos e experiencias pedagóxicas que ligan aprendizaxe e acción directa sobre o contexto. Son accións baseadas na investigación constante do facer como experiencia creativa e posibilitadora de novas interpretacións da realidade educativa, social e cultural.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

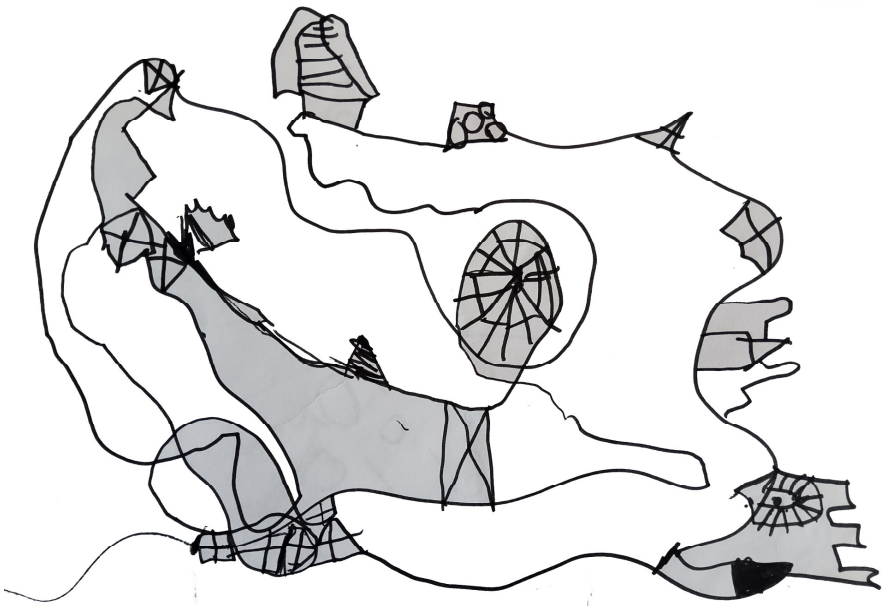


FIGURA 67: Pérez Freire, L. (2018). *Mapa.* Tinta sobre papel. b/n. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3.
ESTRATEXIAS PARA ACTUAR NO COMÚN

A análise do noso contexto inmediato está profundamente ligada á análise dos modos de habitar. As nosas accións diarias imprimen signos de ocupación no espazo que nos rodea, reflectindo o uso, as necesidades e as inquedanzas das persoas que o habitan. A metáfora espacial do lugar participa do significado simbólico da experiencia: cada práctica espacial determina unha nova lectura da relación individuo-contexto. Tal e como exemplifica Garcés (2010), os nosos itinerarios cotiás representan unha secuencia de estados e impresións que conforman o mapa da nosa contorna, un mapa "composto de afectos e desafectos" (p.52).

Aprender a expresarse en termos espaciais e estéticos permite describir, compartir e analizar as consecuencias das nosas accións sobre os espazos que compartimos. É preciso seguir investigando as formas de unión entre contexto, deseño e educación artística para desenvolver estratexias educativas baseadas na análise dos *lugares do común.*

Este capítulo fai unha revisión de teorías, modelos e referentes que empregan a educación artística e o deseño cívico para o desenvolvemento de propostas de acción directa sobre o contexto. Non se trata de facer unha revisión exhaustiva senón de presentar diversas perspectivas sobre a reflexión do espazo compartido e as relacións sociais que nel se establecen.

A formación dunha cidadanía crítica, respectuosa e consciente das problemáticas que afectan á súa contorna inmediata só é posible mediante proxectos participativos que integren arquitectura, deseño e educación desde a perspectiva social, cultural e comunitaria. Sobre estas liñas de acción e colaboración entre acción artística e procesos participativos sentamos as bases para esta selección de propostas de referencia que abordan a práctica e o activismo espacial desde a pedagoxía social e colectiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 68: Munari, B. & Mulas, U. (1969). *Visualiser l'air. Campo urbano. Interventi estetici nella dimensione collettiva urbana.* Fotografía da acción. *Como.* Recuperado de: https://transbordeur.ch/en/2017/campo-urbano-como-1969/

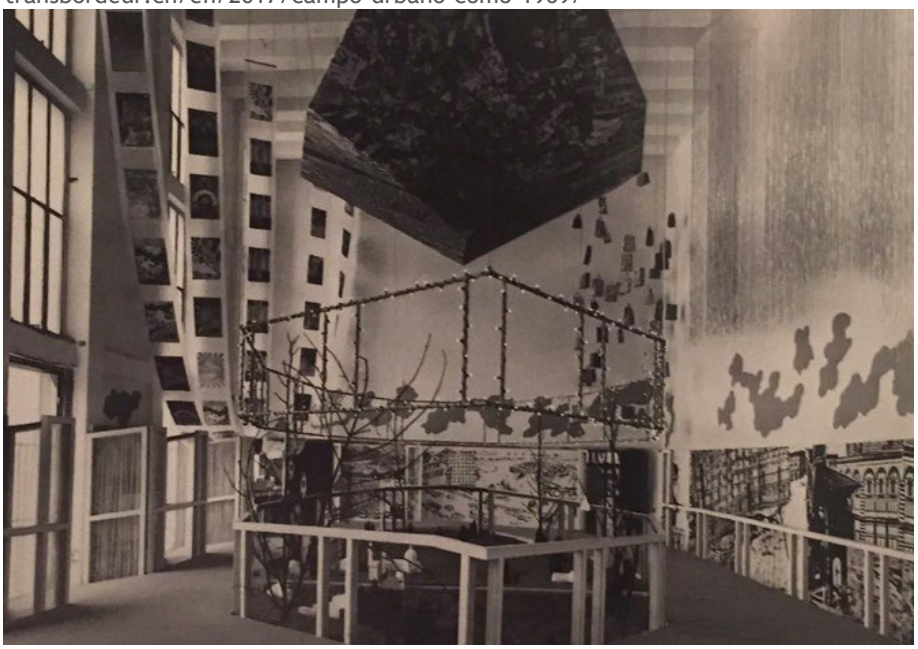


FIGURA 69: Smithson, A. & P. (1968). *Transformation of the city. Trienal de Milán.* Fotografía da Exposición. Recuperado de: http://the-decorators.net/Transformations-of-the-City

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.1. A SIMBOLOXÍA DO ESPAZO: MAPAS DE AFECTOS E DESAFECTOS NO CONTEXTO INMEDIATO

En *Markers on the land*, Alison e Peter Smithson fan unha reflexión sobre as marcas de ocupación sobre o lugar e a súa relación cos modos de habitalos. Estas marcas ou signos de ocupación, son para os Smtithson, claros condicionantes dos usos e necesidades futuras (Morelli, 2009, p.52). Como vimos no capítulo anterior, un lugar previamente habitado, practicado e delimitado, ten unha lectura concreta que deriva da análise da fenomenoloxía arquitectónica e dos factores que a determinan. Estes factores non só se refiren a atributos e perceptos espaciais en si, (luz, sombra, cheo, baleiro, estrutura, límite...), senón que constitúen un armazón complexo en relación á acción mesma do habitar (sentarse, falar, deitarse, correr, percorrer, camiñar, compartir...). As superposición de capas ou niveis dentro deste armazón de signos de ocupación define unha estrutura habitable que responde ás necesidades practicadas das persoas sobre os lugares.

A identificación e organización consciente dos atributos espaciais permite obter unha significación do espazo a nivel simbólico-situacional, contrapoñendo diferentes perspectivas e disciplinas na análise dos valores estéticos, sociais, culturais e históricos dos lugares que habitamos. A teoría estruturalista do armazón que propoñen os Smithson, supón a definición do proceso de configuración dun lugar determinado como un proceso de creación dun sistema de partes espaciais que responden conxuntamente á premisa esencial do habitar (Morelli, 2009, p.54). A análise dos signos de ocupación constitúe pois a definición dunha linguaxe propia de deseño que determina o simbolismo e a cultura da xente en colectivo. A súa síntese en niveis permite "unir a figuración e a conceptualización nunhas *normas*, *patterns*, ou *tipos básicos*" (Muntañola, 2004, p.190) de actuacións para a análise do territorio a través da observación sobre os modos de entendelo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Segundo o arquitecto e investigador Christopher Alexander (1981): "todo lugar adquire o seu carácter a partir de certos patróns de acontecementos que alí ocorren" (p. 57). A súa investigación principal parte da observación continuada das accións que as persoas usuarias fan dos lugares que habitan co obxectivo de identificar aquelas *situacións-problema* (Freire, 1982, p.112) que se repiten unha e outra vez na nosa contorna. Cada patrón aporta unha solución xenérica a unha determinada acción ou necesidade de uso sobre o espazo, funcionando como guía para poder actuar e deseñar alternativas de mellora nos espazos que habitamos. En palabras dos autores da investigación:

> cada patrón describe un problema que ocorre unha e outra vez na nosa contorna, e describe o núcleo da solución a ese problema, de tal maneira que podes usar esta solución un millón de veces, sen facelo nunca da mesma forma dúas veces. (Alexander, Ishikawa & Silverstein, 1980, p.9)

A metodoloxía que se propón permite achegar o deseño arquitectónico á cidadanía e desenvolver propostas mediante a combinación de patróns que van desde unha escala doméstica (interior dunha vivenda, mobiliario, zonas exteriores pequenas, etc..) ata unha urbe completa. Esta *linguaxe de patróns* é o referente chave para comprender a compoñente pedagóxica esencial da arquitectura e do deseño participativos. Acción, individuo e lugar habitado son conceptos inseparables: "cada cidade, cada barrio, cada edificio, posúe un conxunto específico de patróns de acontecementos segundo a súa cultura predominante" (Alexander, 1981, p.68).

Todo o anterior sitúa o contexto e os lugares que habitamos, como unha rede mediadora de significados e valores en interacción e en transformación constante. Os signos de ocupación e a súa distribución en *patróns de relacións* (Alexander, 1981, p.83), constitúen as unidades de análise que nos permiten identificar aquelas características comúns que fan que un lugar responda ás necesidades do benestar compartido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

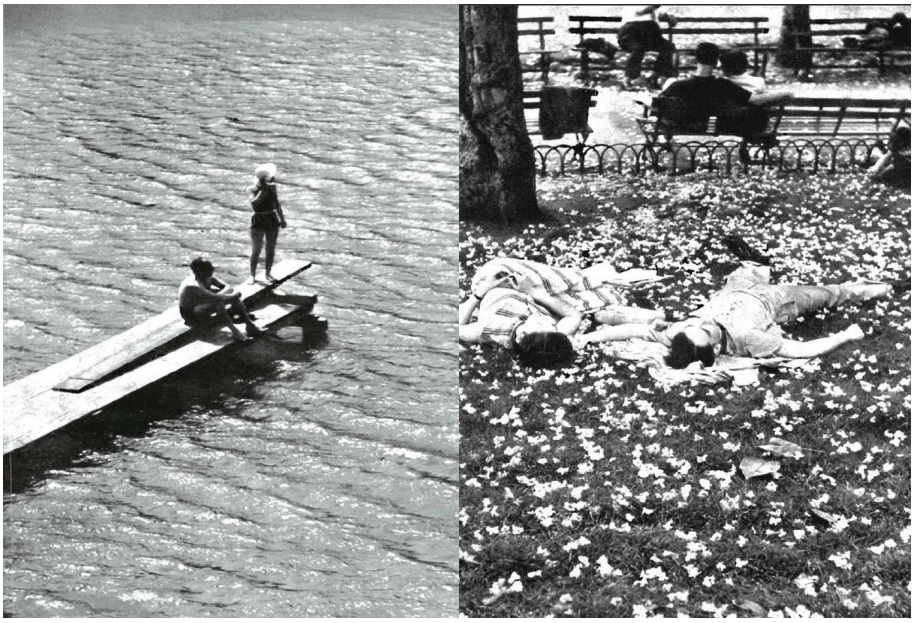


FIGURA 70: Alexander, C. (1979). *Exemplos de patróns.* Fotografías. En Alexander, C. (1979), *El modo intemporal de construir* (pp.31, 50).

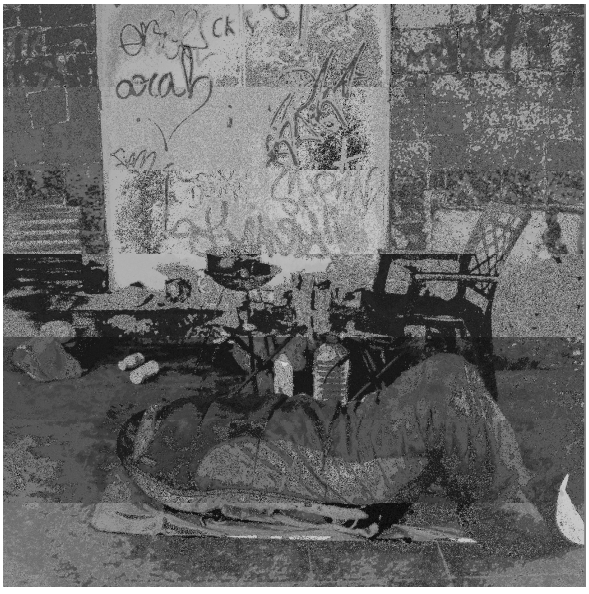


FIGURA 71: Alfaya, L. e Muñiz, P. (2009). Domesticar/residir. Vivir o espazo público. Fotografía. Vigo. En Alfaya, L. e Muñiz, P. (2009), *Habitares, os lugares dos cidadáns.* (pp. 206). Andar Quatro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En *Ciudades para la gente*, Jan Gehl (2010) afirma que "a versatilidade da vida urbana depende en grande medida do amable que sexa esta" (p.21). O autor reflexiona sobre a dimensión humana da cidade entendida como unha dimensión que transcende á planificación e deseño urbano e implica a todos os sectores de poboación. Entender a cidade e o contexto como ámbitos básicos de relación é recoñecer a súa dimensión social e a súa función educativa. A capacidade de comunicación do espazo público e dos espazos compartidos é sen dúbida un dos mellores recursos dos que dispoñemos para a transmisión de valores relacionados coa urbanidade, o civismo e a conciencia medioambiental. A cuestión principal é a de interpretar o espazo como a suma de todos os atributos que interfiren na nosa vida diaria e consecuentemente a estruturan. Muntañola (2004) establece un paradigma de investigación no que analiza os modos en que "o lugar (e a arquitectura) chegan a significar" (p. 64), baseándose na interacción constante entre o individuo e o seu ambiente socio-físico.



FIGURA 72: Jubelin, N. (2022). *Intervención caligráfica sobre ventá*. Tinta branca sobre vidro. (Poema de Romaní, A. (2020). A desvertebra, Chan de Pólvora, p.56.) Recuperado de: https://chandapolvora.gal/2810-2/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As estruturas resultantes da análise desta interacción son clasificadas polo autor en *estruturas asimilativas,* nas que é o medio interno ou a persoa a que impón a súa propia estrutura de acción autodirixida (como sucede no xogo simbólico) e as *estruturas acomodativas,* nas cales certos aspectos da interacción co medio externo son aceptados pola persoa e dirixen a interacción (Muntañola, 2004, p.67). Esta investigación céntrase na análise das experiencias espaciais compartidas que traballan nos conceptos principais de ambas estruturas e no desenvolvemento de prácticas que afonden na relación entre forma, espazo, lugar e significado.

O estudo da simboloxía da forma e a súa aplicación en propostas de análise e construción de espazos posibilita a creación de novas alternativas de deseño máis abertas e flexibles. A colonización do asfalto e do tráfico rodado nas cidades impide as relacións a escala humana coa propia cidade. Os espazos de lecer da cidade contemporánea, cada vez máis ligados aos usos comerciais e de consumo, anulan as posibilidades de reconciliarnos co medio natural e desfrutalo como ben común e compartido.

A aceptación sen reflexión destas estruturas e modelos acomodativos que definen o deseño dos lugares que habitamos, dirixen e gobernan as nosas interaccións no contexto. Isto último é especialmente importante en relación ao desenvolvemento social e cultural nas crianzas, baseado principalmente na observación e nas experiencias vivenciais da contorna social que lles rodea. Grazas á información que obteñen a través da experiencia directa e do recoñecemento activo da contorna inmediata, as crianzas establecen relacións de confianza cos lugares e co mundo no que habitan. A partir destas experiencias, "demárcanse ou activan fitos de patrimonio persoal e colectivo, onde se potencian formas singulares e únicas de habitar e percorrer a cidade" (Olaya, 2018, p.358). A dialoxía entre a configuración do espazo e a acción impresa sobre o mesmo está implícita en toda experiencia lúdica da infancia. As accións que as crianzas imprimen sobre os lugares que experimentan constitúen en si mesmas "indicadores ambientais" (Tonucci, 2014, p.100), que facilitan a lectura dos benestares e malestares que afectan á nosa contorna. A partir da análise das interaccións infantís co mundo que as circunda pode-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mos identificar os niveis básicos ou patróns de acontecementos que determinan as accións primixenias do habitar.

Facer partícipes ás crianzas da construción da súa aprendizaxe a través dos propios espazos onde esta aprendizaxe ten lugar é concibir a educación como un todo integrador que conecta a reflexión sobre a contorna inmediata coa capacidade de intervención nela. As crianzas a través do xogo construtivo, consolídanse como incesantes creadoras de formas na busca continuada de espazos amables, de coidado e benestar. En palabras de Clara Eslava "o xogo fai ao obxecto xogable" (2015, p.29) e imprime nel certas formas e significados. Estas situacións de xogo evidencian outros espazos ou micromundos (Eslava, 2015, p.43) ligados directamente ao seu contexto real. Son *lugares do posible* onde a experiencia da crianza establece un binomio entre os primeiros signos e formas de ocupación e os espazos que xeran. As experiencias espaciais na infancia ofrecen unha visión e testemuña da riqueza e variedade do espazo vivido. Delas extráense conceptos como ritmo, composición, ordenación, respecto e comunidade. Así pois, o espazo non só constitúe o medio no que se realiza a experiencia, senón que é convertido no obxecto mesmo da propia acción.

Son moitas as teorías que recuperan as cuestións básicas sobre a percepción espacial na infancia para establecer novos paradigmas de estudo que formulen alternativas de rexeneración social e cultural. En *O dereito das crianças á cidade apropiada como lugar de liberdade e de (inter)-acção*, os autores afirman que esta perspectiva de análise do espazo urbano permite "coproducir un coñecemento relacional inter e intra xeracional " (Lopes, Madeira, & Neto, 2020, p.35). Neste sentido, esta investigación aplica ao deseño das propostas educativas presentadas no capítulo 5, os conceptos formulados por Lefebvre (2013) sobre as formas de produción do espazo, incorporando ás categorías de *espazo vivido, percibido e concibido,* a de *espazo compartido.*

Incorporar a visión das crianzas en procesos de participación cidadá e práctica social permite visibilizar unha forma de apropiación do espazo singular e diferenciado, que ofrece outras narrativas posibles de interpretación e transformación do espazo compartido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.2. *URBE LUDENS*: XOGAR A CIDADE



FIGURA 73: Dalisi, R. (1974). *Animazione al Rione Traiano*. Fotografías dos obradoiros. Traiano, Milán. Recuperado de: https://www.riccardodalisi.it/en/radicale/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Logo da segunda guerra mundial a necesidade imperante de imaxinar un mundo mellor converteuse no *leitmotiv* dunha sociedade que precisaba da reconstrución material, social e cultural dun mundo desbastado e gris. Os xogos anárquicos, a espontaneidade e o espírito lúdico das crianzas, foi unha actitude asumida desde ámbitos e disciplinas diversas, que, tomando como referencia o impulso construtivo dos xogos infantís, afondaron no deseño como arma de activismo social e político (Kinchin, 2019, p.199). A observación directa das crianzas na rúa e a súa capacidade para xerar espazos vitais alternativos por medio do xogo, foron un referente chave no deseño urbano e educativo da segunda metade do s. XX.

O deseño de espazos no interior e exterior das escolas consolidouse como liña pedagóxica fundamental. As crianzas tomaban por primeira vez, un papel determinante para o estudo e concepción dos novos espazos urbanos e sociais. Esta perspectiva que se iniciaba desde as escolas traspasaba os limiares das súas portas e proxectábase directamente sobre a cidade, en diferentes investigacións sobre o estudo das relacións da persoa na contorna urbana. A análise destas relacións a través do deseño de espazos, mobiliario e material educativo constitúe unha reflexión conxunta sobre as posibilidades de recuperar a calidade ambiental e estética da contorna. Supón, en definitiva, recoñecer a importancia do espazo como indicador do benestar da sociedade que habita.

Repensar a cidade tendo en conta a actividade das crianzas como parámetro e indicador medioambiental significa garantir o regreso á dimensión humana da planificación urbanística e dos lugares que compartimos (Tonucci, 2014, p.65). Trátase de descender ata a altura das crianzas e de substituír a visión adultocéntrica da cidade empregada xeralmente polos organismos e administracións. A actividade lúdica favorece a experiencia sensible na concreción do urbano, fomentando a participación e evidenciando a vontade da infancia de "manipular a contorna física a fin de sentirse máis confortables nela" (Martínez, 2015, p.26).

Publicacións como *The city at the eye level for kids* (Danenberg, Doumpa & Karssenberg, 2018) ou o catálogo da *Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a mocidade, Lu-*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

dantia (Navarro, Raedó & Rosales, 2018), entre outras, recollen accións e investigacións que sitúan ás crianzas e á recuperación do espazo público como elementos principais dunha futura rexeneración urbana. Todas as experiencias presentadas asumen a compoñente lúdica do proceso creativo como principal eixo motivador da experiencia. Xogar a cidade é imaxinar novas formas para transformala nunha *Urbe ludens* compartida que entende o xogo como "forma de actividade, como unha forma chea de sentido e como función social" (Huizinga, 2007, p.15). A reflexión de cara aos espazos do común e dos espazos de lecer das nosas cidades, supón situar esta reflexión máis alá da análise da fenomenoloxía e da teoría arquitectónica, incorporando as visións particulares das persoas usuarias e das súas accións cotiás. Segundo Angelique Trachana, autora de *Urbe ludens* (2014):

> As visións dos cidadáns (...), producen unha estimulación da sensibilidade pola contorna e fan que aumente o activismo e a participación nas cousas comúns, nos eventos que teñen presenza no espazo público. Este apoderamento do colectivo e a participación activa é chave para comprender as tendencias emerxentes de apropiación e transformación de espazos públicos. Nos procesos de configuración destes espazos subsiste o desexo de relacionarse co outro e o lecer de facer xuntos. (p.13)

No apartado anterior presentabamos precisamente o xogo como mediador entre dous mundos, como ferramenta de interpretación e significación. En base ao exposto, podemos afirmar que o xogo constitúe un factor esencial da vida cultural. O lúdico imprime valores e xera vínculos co contexto, e por iso é necesario o estudo da sociedade desde o seu aspecto lúdico e participativo. As achegas dunha comunidade sobre o espazo que comparte da lugar á consolidación dun tecido urbano e social baseado fundamentalmente no intercambio e o encontro cotiá. Esta rede de lugares compartidos e anónimos pode, e debe superpoñerse de forma paralela á rede de espazos públicos establecidos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 74: Notting Dale Urban Studies Centre. (1974). *Deschooling Architecture*. Fotografía dos obradoiros. Recuperado de: https://www.e-flux.com/architecture/education/322673/deschooling-architecture/

Constant (2021) centra o seu estudo en situar o xogo como elemento fundamental dunha revolución cultural que poña fin á sociedade utilitarista e capitalista e recupere a interpretación simbólica do espazo social (p.102). Segundo o autor, a actividade lúdica require dunha "actitude activa, creativa e participativa, e ademais é necesariamente froito dunha interacción colectiva: non hai individualismo nesta cultura" (Constant, 2021, p.46). Xogo e acción conforman os criterios básicos para a concepción de novas formas de ser e estar en común. Trátase de entender o contido lúdico da vida social no seu sentido máis humano, non no sentido infantilizado ao que estamos acostumados a referirnos a el. É precisamente esa infantilización do xogo e da vida social en xeral a que se traduce nunha falta de compromiso e responsabilidade que se ve reflectida no deseño urbano.

Actualmente, os espazos de lecer conforman unha estrutura ríxida e estandarizada que lonxe de aportar un campo de experimentación e un lugar de interacción para as crianzas e as súas familias, constitúen un valado de actividade dirixida. A análise das características dos primeiros *playgrounds* sentan a base para a reflexión, revisión e análise da cidade nestes termos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As primeiras estruturas consolidadas como zonas de xogo xorden partir de proxectos experimentais na primeira metade século XX co obxectivo de difundir o novo pensamento democratizador, social e cultural que fomentaba o cambio de século. A recuperación das cidades partía da recuperación dos espazos do común, esquecidos ou destruídos durante as guerras.



FIGURA 75: Knight, N.(2020). *Maqueta para Contoured Playground, Isamu Noguchi, 1941*. Imaxe da instalación, In Search of Contoured Playground. Recuperado de: https://www.noguchi.org/museum/exhibitions/view/in-search-of-contoured-

A necesidade de recuperar o benestar compartido traducíase na composición de novas áreas de lecer (*adventure playgrounds*) nas que primaba o espírito de autoconstrución, participación e colaboración compartida. O *Endrup Junk Playground* foi a primeira destas manifestacións, construída no extrarradio da cidade de Copenhague en 1943 cando Dinamarca estaba sometida á ocupación nazi. Baseado nas ideas previas do arquitecto Carl Theodor Sørensen, esta estrutura de resistencia constituíu todo un referente que máis tarde sería exportado a América, Alemaña e aos Países Baixos (Constant, 2021, p.70). Eran *playgrounds* simples e abstractos que non definían usos concretos pero traballaban a potencialidade do obxecto como extensión do corpo, facendo fincapé na percepción háptica da experiencia e estimulando a creatividade do xogo espontáneo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As accións máis simples como correr, brincar, saltar, descender ou escalar, integrábanse perfectamente na forma destas estruturas sinxelas e abertas, abrindo a área do *playground* ao resto da cidade e integrando o xogo nas accións cotiás dos habitantes. Estas primeiras experiencias poñían en valor toda a teoría pedagóxica iniciada por Pestalozzi e seguida por Fröebel sobre a importancia do xogo e da práctica experiencial sobre o lugar. Os novos espazos lúdicos das cidades eran unha forma de visibilizar a nova concepción e actitude fronte á vida, logo do escuro período entreguerras. En *Ground-up City: Play as a Design Tool*, Lianne Lefaivre (2007) relaciona o modelo de deseño dos *playgrounds* de Van Eyck coa capacidade do xogo para xerar cohesión social.



FIGURA 76: Mayne, R.(1957). *Adventure playground in Islington, London*. Fotografía. Recuperado de: https://www.gittermangallery.com/exhibition/73/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lefaivre extrae os conceptos chave das áreas de xogo de Amsterdan e sintetízaos dando forma a un modelo exportable para o deseño do resto de pezas da cidade (*modelo PIP*). A autora determina así os tres atributos básicos comúns a todas estas áreas de xogo e que define como: "participativo, intersticial e policéntrico" (Lefaivre, 2007, citada en Martínez, 2015, p.12). O estudo conclúe afirmando que o potencial de xogo que os *playgrounds* permiten, está directamente ligado a procesos participativos que son extensivos a outras zonas da cidade. O deseño destas zonas non debe, según Lefaivre, estar limitado polo carácter de intersticial que moitas veces se atribúe aos espazos de lecer, senón que deben estar inseridos dentro da trama urbana como peza indispensable da cidade.

A *urbe ludens* dos *playground*, substitúe espazos anódinos, desbastados e infrautilizados por contedores abstractos de situacións, novos habitats urbanos construídos a partir de pequenas actuacións formais sobre o territorio realizadas en colectividade. Os espazos deseñados baixo a premisa do lecer e o benestar constitúen en si mesmos espazos e experiencias estéticas que, interpretados colectivamente, forman unha rede de alta densidade que educa e promove valores de respecto, compromiso e coidado de cara ao común. O elemento lúdico debe ser pois recuperado e incorporado á vida social e polo tanto na concepción e análise do espazo do común.

As investigacións levadas a cabo neste sentido e ligadas directamente coa experiencia estética urbana exploran a unión fundamental da arte e da vida a través de experiencias lúdicas que se proxectan sobre o espazo real da cidade e o cuestionan. Este compromiso de unión arte vida en procesos artísticos de análise do contexto, consolida unha forma de facer no que artistas, arquitectas, ilustradoras, educadores e creadores (re)formulan de forma interdisciplinaria alternativas cívicas para a construción de novas sociedades.

As propostas e referentes que se desenvolven no seguinte apartado constitúen unha visión global da diversidade de formas de representación, estudo e acción no contexto inmediato desde a concepción do lúdico como premisa fundamental do habitar en comunidade.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 77: Constant, N. (1962). *Goodbye P.* Óleo.112x 145 cm. Recuperado de: https://stichtingconstant.nl/work/adieu-la-p



FIGURA 78: Mead, M. (1951). *Olga Adams Kindergarten builds a city.* Fotografía. Recuperado de: https://explore.chicagocollections.org/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

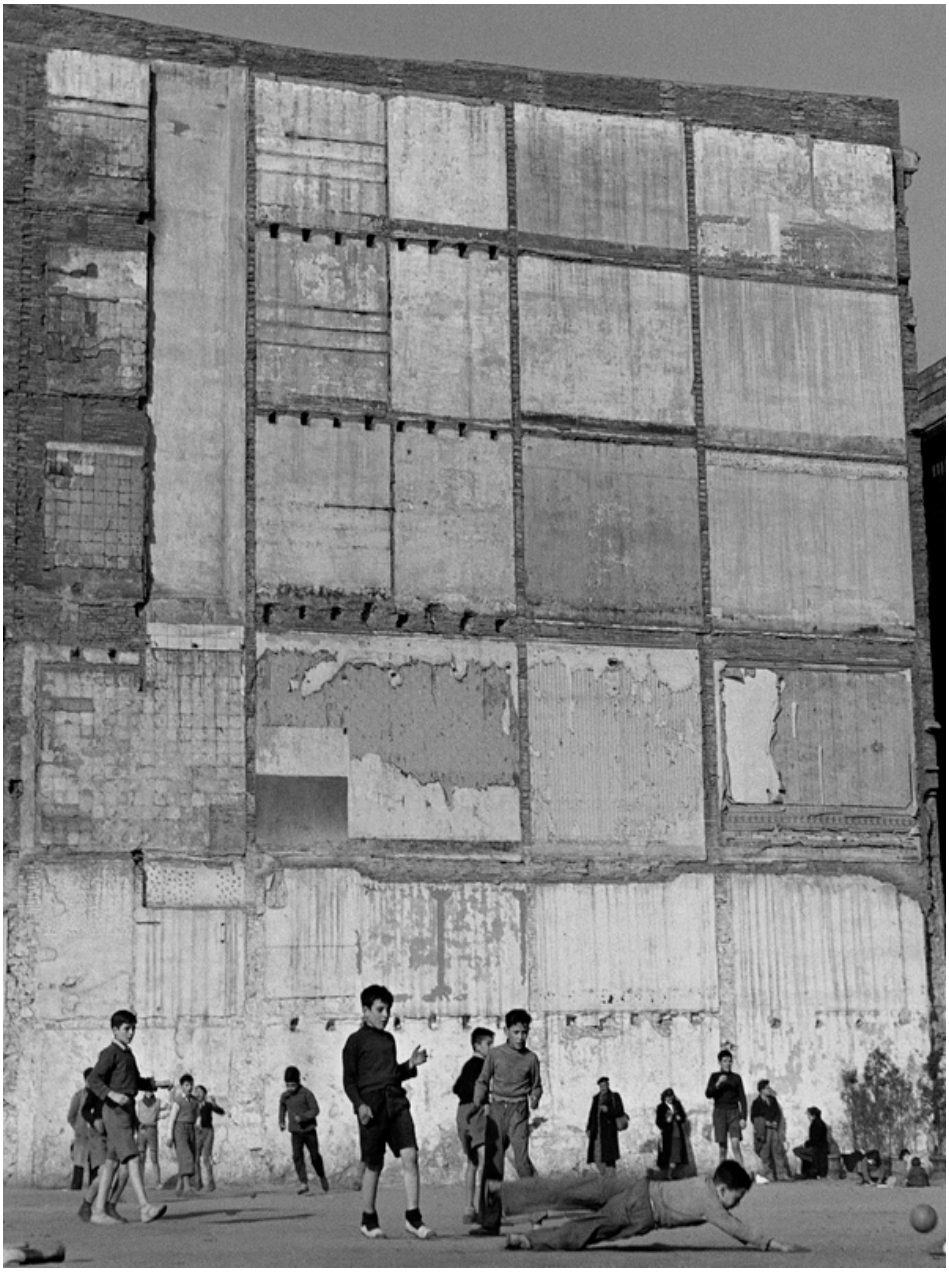


FIGURA 79: Catalá Roca, F. (1950). *Solar con juegos*. Fotografía da Exposición. En Playground: Reinventar la plaza. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid. 30abril-22 septiembre, 2014. Recuperado de: https://static1.museoreinasofia.es/sites/default/files/descargas/catala-roca-solar_con_juegos_0.jpg

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3. A PRODUCIÓN DO ESPAZO COMPARTIDO

Como se indicaba en apartados anteriores, partir da compoñente lúdica para o deseño e reflexión sobre o espazo e os lugares que habitamos é esencial para alimentar a implicación e o compromiso cidadá. O xogo permite a interacción, comunicación e creación entre persoas de forma natural e espontánea, servindo como detonante perfecto para o proceso de reflexión que estas accións levan implícito.

Neste apartado preséntanse diferentes estratexias de participación que baseadas na crítica implícita sobre o espazo, buscan recursos e solucións creativas para visibilizar precisamente esta postura de resistencia ante a xerarquización espacial e social inherente ao deseño e uso dos lugares do común. Son mecanismos de acción, que demandan a expansión dunha *urbe ludens* compartida co obxectivo de mellorar a calidade de vida en relación ao entendemento do lugar.

No artigo *Arte y contextos de acción en el espacio público*, Alfredo Palacios (2011) reflexiona sobre a potencialidade da arte e dos procesos creativos como ferramentas para cuestionar o espazo urbano. En palabras do autor, "a crítica implícita nestas accións é unha crítica ao construído, ao deseñado, ao preestablecido, ao controlado, ao espazo concibido" (p.12). A revisión que o autor fai de propostas ligadas á arte comunitaria e dialóxica e á metáfora relacional, presentan a actividade artística como un xogo e unha práctica continuada onde "as formas, as modalidades e as funcións evolucionan segundo as épocas e os contextos sociais" (Borriaud, 2008, p.9). Nos seguintes apartados faise unha revisión e selección de traballos e investigacións sobre a simboloxía da forma e a súa relación co deseño espacial.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3.1. Espacialidades: formas, xogo e acción artística



FIGURA 80: Asociación Semillas. (2016-2017). *Re-conociendo mi barrio: Parquebambú (Pangoa)*. Fotografías dos obradoiros. Recuperado de: http://www.semillasperu.com/

No capítulo 2 presentabamos o xogo simbólico como práctica relacional e estética, e como ferramenta para explorar, cuestionar e experimentar os contextos que habitamos. Tal e como cita Norberg Shulz (1998): "os valores humanos só poden conservarse e transmitirse por medio de formas simbólicas e os factores esenciais dunha civilización requiren dos símbolos máis articulados" (p.129).

Baudrillard (1981) en *El sistema de los objetos* reflexiona sobre a configuración do noso contexto e dos obxectos e formas que o configuran e afirma que "a articulación das formas entre si agocha sempre un discurso indirecto" (p.68).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O autor fai un chamamento ao restablecemento das relacións simbólicas entre as formas e as persoas mediante a mediación xestual, mediante a práctica constante de novas estratexias de interpretación das formas que nos rodean.

O estudo das relacións entre forma, contexto e individuo, e as posibilidades proxectuais e de interacción que determinan, están baseadas no diálogo constante entre dous mundos que se superpoñen. As imaxes e formas que percibimos son transformadas nunha imaxe mental que imprime sobre elas a experiencia vivencial da persoa. Este proceso alude á imaxinación e á metáfora relacional como ferramentas para o establecemento de novas relacións entre o percibido, o vivido e o imaxinado ou compartido. A construción de significados a partir da experiencia formal supón a posibilidade de reconfigurar as nosas propias percepcións. *La vida de las formas* de Henri Focillon (2010) presenta o concepto de forma como a relación intrínseca entre contexto espacial e actividade (p.13). Así pois, as formas do noso contexto dependen da acción impresa sobre elas, dos valores xestuais que configuran a relación ambiente-individuo:

> En calquera obxecto, o principio de realidade pode poñerse sempre entre paréntese. Abonda con que a práctica concreta se perda para que o obxecto sexa transferido ás prácticas mentais. Isto é tanto como dicir, simplemente que detrás de cada-obxecto real hai un obxecto soñado. (Baudrillard, 1981, p.134)



FIGURA 81: Gil Magariños, L. (Cosega). (1995). *Poemas Visuais I*. Fotomontaxe. Recuperado de: https://www.boekvisual.com/cosega

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Asumimos no día a día modelos formais e esquemas convencionais, arquetipos de formas que se repiten no mobiliario doméstico, urbano, nas vestiduras e nos obxectos. Formas estereotipadas que dominan as nosas accións sobre elas e limitan a súa versatilidade en favor dunha arraigada cultura consumista e neoliberal, de control sistemático sobre os espazos, ambientes e contextos que nos rodean. Baudrillard (1981, p.59) fala da "disolución da relación simbólica" nun mundo dominado por etiquetas formais no intento de compensar a irrealidade dunha sociedade inmersa nun enorme baleiro.



FIGURA 82: Gil Magariños, L. (Cosega). (1995). *Poemas Visuais II*. Fotomontaxe. Recuperado de: https://www.boekvisual.com/cosega

Fronte ás etiquetas formais, a interpretación simbólica pode contribuír á descodificación dos significados, das lóxicas e dos intereses que hai detrás das imaxes que consumimos no día a día (Montaner, 2002, p.16).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A experiencia formal permite o xogo entre materia, forma, signo, símbolo e acción. As formas son baleiradas de significado mediante o xogo de representacións, abrindo o campo a experimentos onde:

> o signo é convertido en forma e xa, no mundo das formas, procrea toda unha serie de figuras que en diante xa non teñen ningún nexo coa súa orixe, creando unha imaxe do mundo que non ten nada en común co mundo que coñecemos pero que convida a explorar novas representacións do propio mundo. (Focillon, 2010, p.17)

Son experiencias metafóricas no facer artístico que cuestionan e interrogan os espazos da educación e da arte. Tal como afirman Angela Saldanha e Teresa Torres de Eça:

> o importante no facer artístico é cuestionar para cuestionar, para reflectir, para aprender, crecer e aprender a aprender, pois máis que as respostas son as preguntas (...). Estas accións toman como dirección as interaccións humanas no seu contexto social, propoñendo estimular a intersubxectividade, o diálogo, o encontro e a construción mutua. (p.48)

Cuestionar os modelos de organización espacial e social a través de procesos experimentais baseados na actividade creativa e na interdisciplinariedade dá lugar a un amplo abano de técnicas e expresións artísticas que cuestionan á súa vez a relación arte-contexto-individuo. A arte, a arquitectura e a creación artística preséntanse como ferramentas para cuestionar o cotiá desde unha *cultura relacional* (Montaner, 2002, p.10).

A revisión das diferentes estruturas formais conforman en si mesmas novos mundos en relación directa ao lugar e ao contexto social, cultural e urbano do momento. Na forma entendida como esencia ou corpo estrutural reside a formación de conceptos (Arheim, 1986, p.40) en diálogo constante coa fenomenoloxía do contexto. Trátase dunha posición mediadora da forma que transcende a tridimensionalidade e convértese nun todo multidimensional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

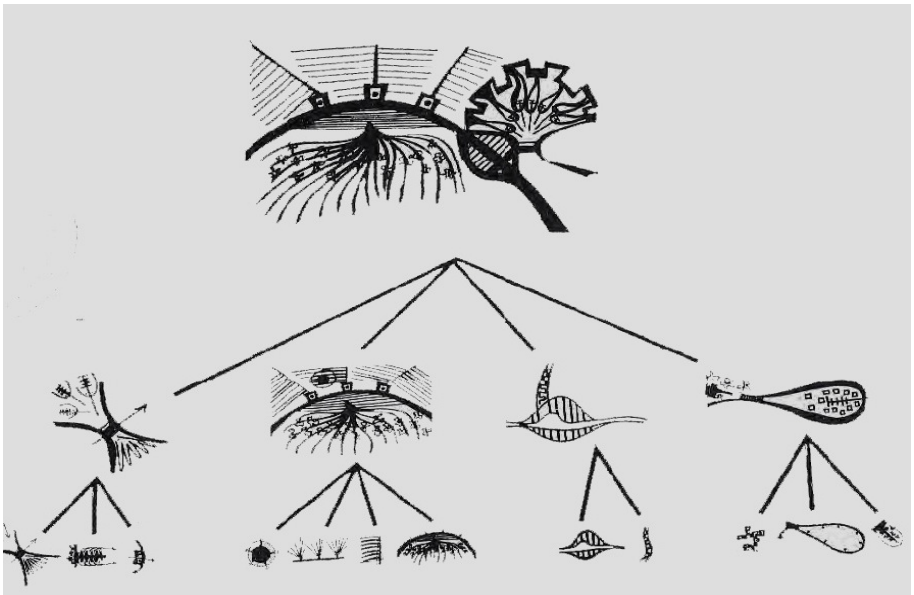


FIGURA 83: Alexander, C. (1966). *La determinación de componentes para una aldea de la India (El pueblo entero)*. Diagrama. Tinta sobre papel. En Alexander, C. (1976). *Ensayo sobre la síntesis de la forma*. (p.155). Ediciones Infinito.

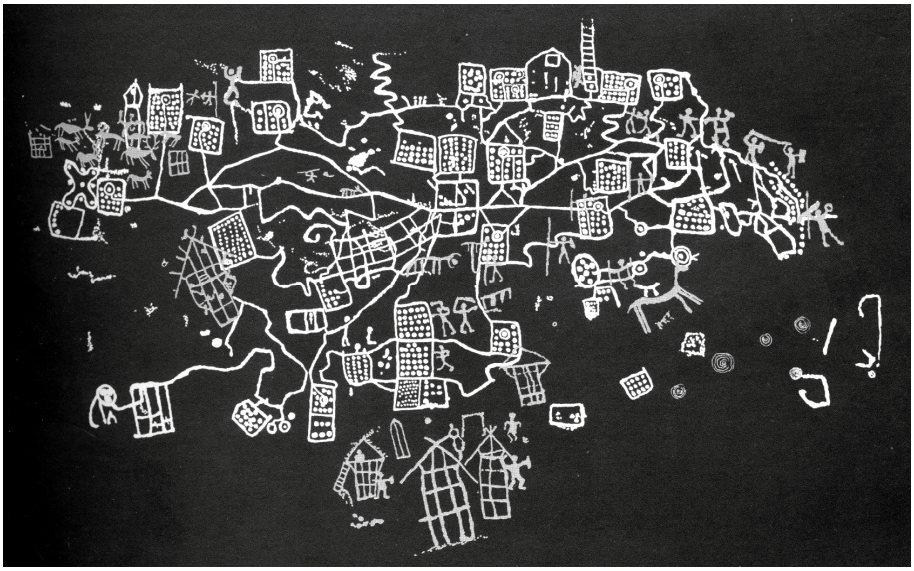


FIGURA 84: Careri, F. (2013). Reproducción do Mapa de Bedolina Valcamónica (8.000 a.C.).*Walkscapes. El andar como práctica estética*. Gustavo Gili. Fotografía de portada. Recuperado de: https://paisajetransversal.org/2010/02/reflexiones-extractos-y-comentarios/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A idea de imaxinar outros mundos posibles desde a intersubxectividade que permite a exploración formal estaba xa presente nos primeiros movementos utópicos de finais do s. XIX. Esta idea de recompoñer o mundo consolídase nos primeiros movementos de vangarda prolongándose con grande énfase durante toda a segunda metade do s. XX e chegando en plena vixencia ata a actualidade. Son continuadas as investigacións sobre outras formas de representación que formulen alternativas para o cambio de paradigma da organización cultural, social e educativa da sociedade contemporánea.

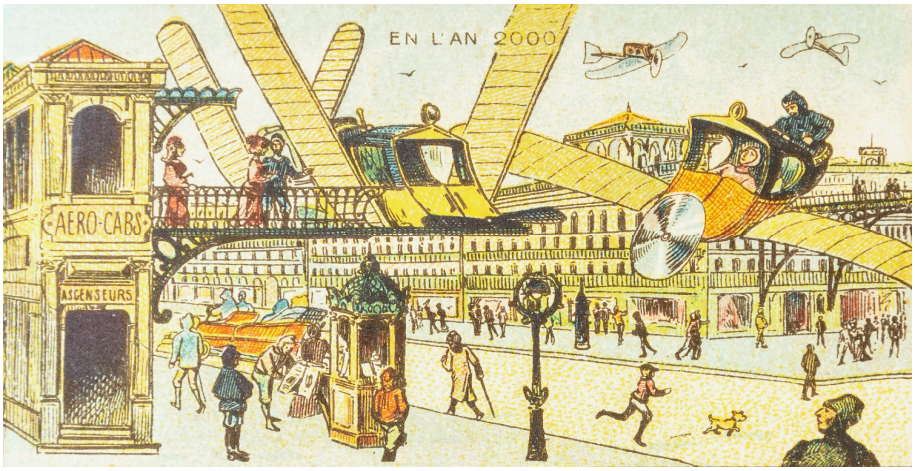


FIGURA 85: Côté, J. (1899-1910). *En L`an 2000*. Debuxos. Recuperado de: https://publicdomainreview.org/collection/a-19th-century-vision-of-the-year-2000

Os experimentos presentados por Constant son un exemplo claro do xogo interminable da simboloxía da forma. As composicións nas súas esculturas espaciais ou nas infinitas láminas, maquetas e prototipos deseñados para *New Babylon*, constitúen en sí mesmas un exercicio de reflexión social ligado intimamente á reflexión formal. Os seus deseños fan un chamamento a unha nova sociedade onde as formas permeables, mutantes e versátiles acompañan ao instinto lúdico e creativo das persoas no desenvolvemento da súa vida e accións cotiás. O deseño de contextos inéditos a través das diferentes combinacións que as formas permiten é un exercicio que propicia encontros, accións e estados en relación directa coa experiencia formal e compartida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

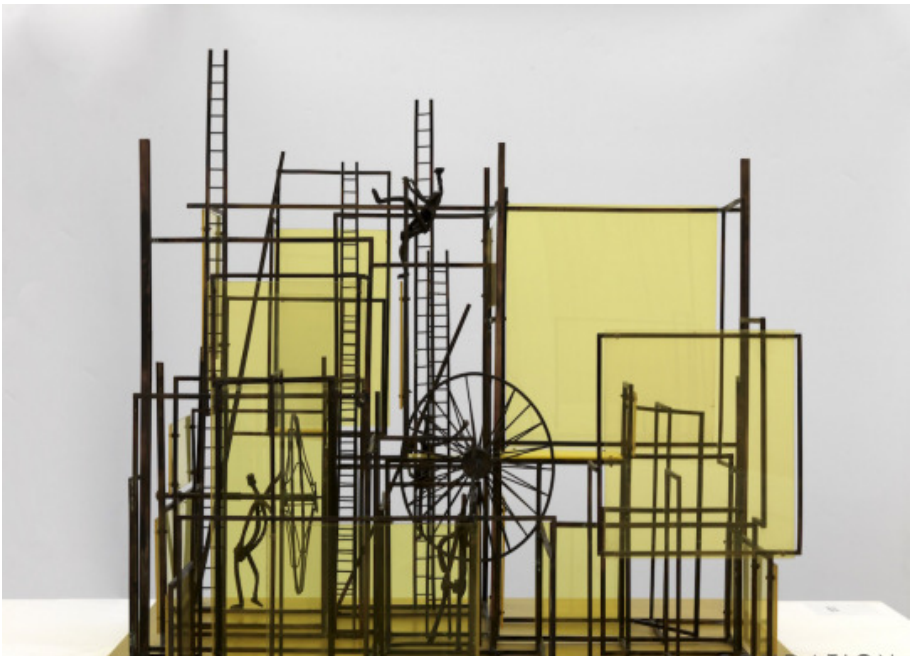


FIGURA 86: Constant, N.(1967). *Ladderlabyrint*. Maqueta. Recuperado de:https://stichtingconstant.nl/work?field_technique_tid=14&page=1

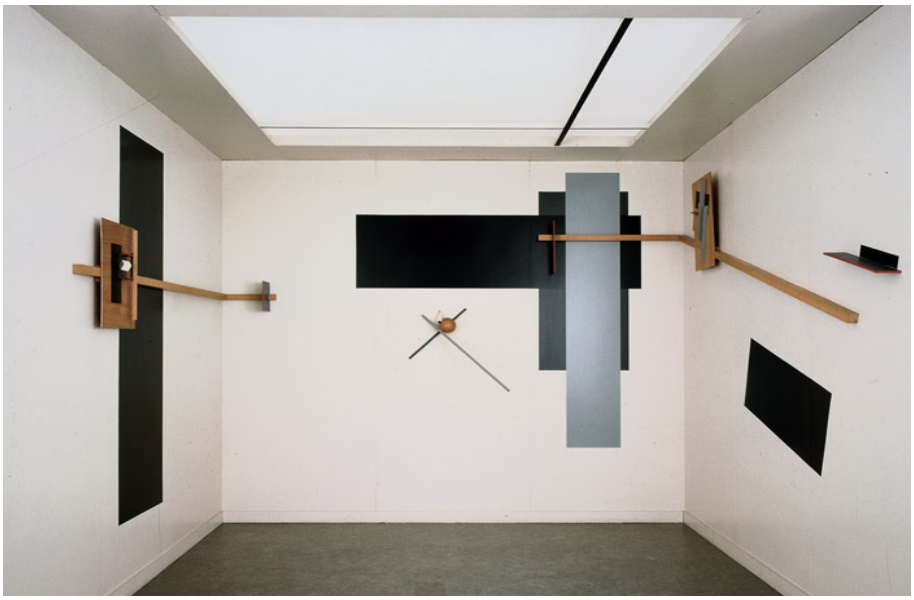


FIGURA 87: El Lissitzky (1923). *Proun room*. Instalación. Recuperado de: https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/online/*works/01/19*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuestionar e recuperar o auténtico espazo do mundo son premisas comúns a multitude de movementos artísticos que combinan o proceso creativo coa idea de xerar estruturas e combinacións formais na que espazo e tempo son parte dun todo. O salto que supuxo trasladar a linguaxe neoplasticista en dúas dimensións ás primeiras composicións tridimensionais de El Lissitzky en *Proun* (1919), permite presentar a forma como materia, como concepto espacial integrado nun contexto determinado.

Esta análise das estruturas e límites establecidos na relación espazo, tempo e materia é unha constante nas investigacións levadas a cabo por artistas pertencentes a diferentes movementos. O movemento espacialista fundado por Lucio Fontana en 1946 recolle todas estas reflexións a través de diferentes propostas de *ambientes spaziale* que sitúan a acción e a experiencia directa do espectador como xeradora de novas espacialidades.



FIGURA 88: Fontana, L. (1951). *Estrutura de neón para a triennale di Milano.* Fotografía da instalación no museo Guggenheim en Bilbao (2019). Recuperado de: https://www.guggenheim-bilbao.eus/la-coleccion/obras/lucio-fontana-estructura

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Neste sentido, cómpre destacar os experimentos de Frederick Kiesler baseados na exploración continua e tanxible do concepto de espazo infinito. *Endless Theatre* (1923), *Space Stage* (1924), *City in Space* (1925), e a coñecida *Endless House* (1959), son propostas de estruturas xeradas a través da combinación e suspensión de elementos que presentan un "novo tipo de espazo fluído e continuo, con muros curvos, sen límites, pensado desde a sensualidade" (Montaner, 2002, p.53).



FIGURA 89*: Kiesler, F. (1951). Endless House Project*. Debuxos e maqueta. Recuperado de: https://www.moma.org/collection/works/95

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 90: Oiticica, H. (1969). *Eden in Whitechapel Gallery, London.* Instalación. Recuperado de: https://www.artsy.net/artwork/helio-oiticica-eden-installation-view-whitechapel-gallery-london-



FIGURA 91: Clark, L. (1968). *A casa é o corpo.* Instalación. Recuperado de: https://www.moma.org/audio/playlist/181/2410

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Son formas unitarias, estruturas biomorfas e habitáculos espaciais ligados á experiencia corporal que constitúen un referente chave en diferentes investigacións artísticas das décadas posteriores. As arquitecturas biolóxicas da instalación de *A casa e o corpo* (1968) de Lygia Clark e os espazos xenerativos da instalación de *Eden* (1969) de Hélio Oiticica recollen a experiencia háptica e experiencial da persoa en relación directa coa re-aprehensión da forma e do contexto inmediato. Nun plano máis xeométrico, as series de *Relevos Espaciais* (1960) e *Bolides* (1964) de Oiticica, e *Casulos* (1959) e *Bechos* (1965) de Clark, convidan á acción directa do espectador que participa do dinamismo visual aportando novos significados en interacción constante.

As variacións espaciais que posibilitan este tipo de espazos xenerativos, chaman á experimentación directa do material e da súa combinación estrutural. Desde a premisa da acción lúdica e compartida que recollen ambos artistas, preséntase de novo o xogo como actividade mediadora e posibilitadora de novas estratexias performativas ao encontro da educación e da transformación social, cultural e política.

As primeiras composicións de Bruno Munari, ligadas ao movemento concreto das décadas dos anos 40 e 50 exploran o concepto espacial desde unha perspectiva máis formal, anunciando o xiro pedagóxico e social que fará deste artista e deseñador italiano un dos referentes artísticos e educativos máis completos e versátiles do s. XX. Bruno Munari, funda en 1940 o Movemento de Arte Concreta xunto con Gianni Monet, Guillo Dorfles e Atanasio Soldati. Este movemento reflexiona sobre a síntese das artes no sentido de incorporar de forma interseccional, as diferentes perspectivas que aportan as teorías do deseño, da socioloxía, da literatura, da ilustración e da educación artística, entre outras.

As secuencias de experimentos espaciais presentadas en series como *Múltiplos*, *Esculturas de viaxe* ou *Máquinas Inútiles* constitúen unha reflexión moi interesante sobre o rexeitamento á peza única. Estas producións responden a un proceso continuado de experimentación do material e da técnica que ten como obxectivo principal o de difundir a idea de proceso e "ampliar o coñecemento dos problemas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

artísticos na mente das persoas usuarias" (Munari, 2019, p.75). O artista, na súa investigación constante sobre os aspectos metodolóxicos dos procesos creativos reafírmase na importancia do carácter lúdico do facer presente de forma innata nas crianzas. O interese de Munari pola infancia como "lugar onde todo é aínda posible" (Meneguzzo, 2022, p.54) está implícito desde os inicios da súa obra, máis consolídase explicitamente en 1977 coa realización do primeiro laboratorio *Giocare con l'arte* montado na Pinacoteca di Brera de Milán. Esta experiencia presentaba ao artista como un *atellerista* que convidaba ás crianzas a ser partícipes dunha exploración continuada do proceso creativo como proceso de investigación.

> Foi a primeira vez en que alguén, en vez de contarlles a arte, as súas historias e a súa historia, e pedirlles como moito que a reproducisen conforme ás súas capacidades, amosáballes as formas da arte e convidábaos a establecer relacións entre as figuras, as cores, os materiais e as liñas de forza das diferentes pinturas, lonxe de calquera forma imitativa. (Meneguzzo, 2022, p54)

A actividade didáctica de Munari baseada na exploración interformal e na intervención pedagóxica continuada en diferentes obradoiros e mostras, consolidou un método proxectual que insiste na redución formal constante e na simplificación do proceso co obxectivo de cuestionar en todo momento a realidade cotiá. En palabras do autor (Munari, 1977, citado en Antonello, 2022):

> Toda a miña actividade foi sempre por dúas canles: a experimental e a didáctica. A canle experimental permitíame recoller datos que antes non se coñecían; a canle didáctica dábame a posibilidade de comunicalos mediante modelos e imaxes. Por estas actividades fun considerado sempre por alguén que se dedica a xogar (pola experimentación que as persoas superficiais xulgan inútil) e non como artista (pola didáctica). (p.85)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 92: Oiticica, H. (1960). *Relevos espaciais. Pequeno núcleo n. 1.* Escultura. Acrílico sobre madeira. 1,21 m2. Recuperado de: https://mam.rio/obras-de-arte/relevos-espaciais-1959-1960-nucleos-1960-1966/



FIGURA 93: Munari, B. (1951). *Scultura pieghevole rossa.* Acrílico sobre madeira. Recuperado de https://artslife.com/wp-content/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O experimental e o didáctico tradúcese en propostas metodolóxicas onde estilo persoal, estética e idea de proceso converxen en métodos e teorías proxectuais que fomentan o desenvolvemento de propostas de autoconstrución e deseño dirixidas a todos os sectores da poboación. A posta en valor desta actitude práctica, lúdica e experimental inherente ao proceso creativo está recollida tamén por autores como Enzo Mari en *Proposta per una autoprogettazione* (2010, p.48) ou Riccardo Dalisi, *Progettare sensa pensare* (2006, p.123). Ambos autores centran a súa liña de investigación na definición de métodos proxectuais que cuestionan os dogmas establecidos e introducen o factor da espontaneidade, do tanxible e do asombro como variables intrínsecas ao proceso de deseño. En *Creare con le mani,* Dalisi (2006), sitúa a acción primeira de manipulación directa e sinxela do material como premisa fundamental da experiencia creativa. O autor define o seu *método diretto* nestas palabras:

> O método directo non é só unha posibilidade (...) nin só un exercicio preparatorio. Quere ser algo máis, desenvolvéndose en fases cada vez máis precisas que inciden no proceso de aprendizaxe. Vai en contra das crenzas e os camiños que os métodos normativos e organizativos da escola están a afianzar cada vez máis. (p.35)

Segundo o autor, facer e concibir son simultáneos. Deseñar espontaneamente é unha forma de aprendizaxe que fai cambalear os sistemas estruturais reprodutivos. En palabras textuais de Dalisi: "é unha forma efectiva de comezar a práctica, o intento" (Dalisi, 2006, p.124). Trátase de aprender desde o proceso creativo, desde a acción inmediata do facer, reducindo a precupación e disfrutando o proceso.

A actividade lúdica sitúase de novo como como acción proxectiva fundamental, como forma de achegamento aos problemas de deseño do mundo real, afondando nas relacións estéticas e formais a través do xogo e do lecer. As propostas presentadas fan referencia á relación constante entre deseño, forma e acción. A experimentación destas actividades a diferentes escalas foi unha constante no traballo do estudo de Charles e Ray Eames, centrados en explorar novos territorios de xogo e relación entre forma-contexto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O estudo deseña en 1951 *The Toy,* "un xoguete de construción de grande escala pensado para que as crianzas desfrutasen no seu interior e as persoas adultas o usasen como escenografías" (Fernández Villalobos, 2019, p.89). Un ano despois presentan *House of Cards*, unha proposta de deseño modular a partir da combinación de diferentes tarxetas que ensambladas entre si, conformaban todo un mundo de posibilidades exploratorias en torno ao deseño de espazos.

A concepción do espazo como contedor da propia acción despraza as estruturas e composicións formais convencionais e propón alternativas espaciais que destacan a importancia do contacto sensible e estético coa contorna. Exercicios simples de cambio de escala ou superposicións de formas en contextos concretos permiten extrapolar e observar a transferencia simbólica da forma convertida en lugar, en espazo practicado en común. No seguinte capítulo afondarase sobre este tipo de metodoloxías aplicadas, co obxectivo de definir e concretar o deseño da investigación e das prácticas realizadas.

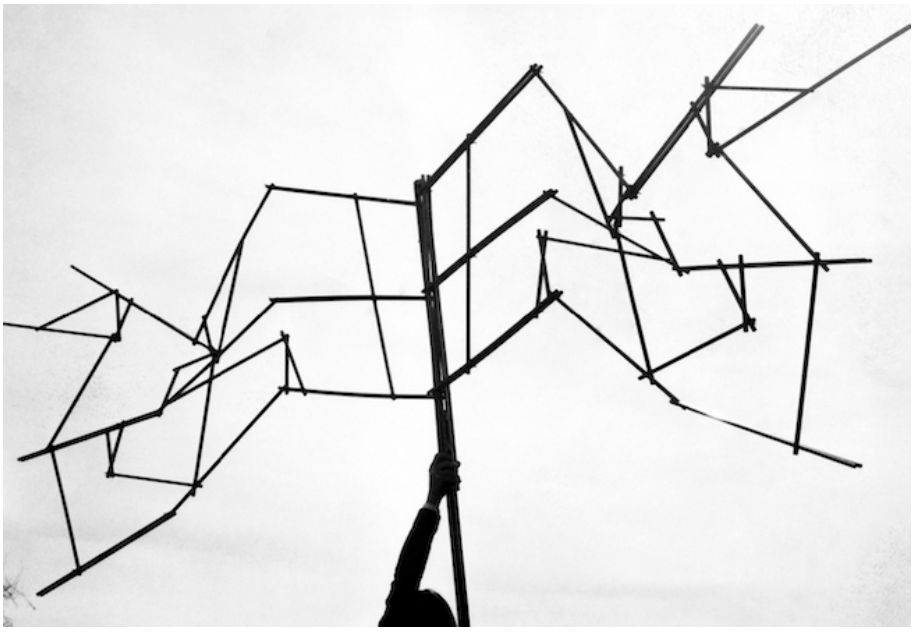


FIGURA 94: Dalisi, R. (1973). *Forma Intervallo Spazio.* Instalación. Recuperado de: https://www.artapartofculture.net/2021/04/06/riccardo-dalisi-forma-intervallo-spazio/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3.2. Deseño e participación cidadá



FIGURAS 95-96: Eames, R. e C. (1945). *Cartoon city*. Fotografías da instalación. Recuperado de: https://www.eamesoffice.com/the-work/carton-city/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A metodoloxía proxectual aberta e participativa proposta polos autores anteriormente citados permite entrelazar conceptos como espazo e deseño, achegando á cidadanía, o proceso creativo e o entendemento da forma como creación cultural e social.

Durante a segunda metade do s. XX estas investigacións intensificáronse considerablemente dando lugar a numerosos colectivos que afondaron no deseño de estratexias interdisciplinares baseadas na idea da construción sostible, ecolóxica e interxeracional da cidade. Estes colectivos bebían de experiencias anteriores traballadas desde o urbanismo utópico e dos primeiros experimentos comunitarios baseados na supresión da propiedade colectiva, no principio de colaboración, nos valores ecolóxicos e na acción social como premisas esenciais para a convivencia humana.

A búsqueda da cidade da alegría materialízase en referentes como *The children´s Republic of Gaudiópolis* (Kunt, 2022). Fundada en Budapest despois da IIGM por Gábor Sztehlo sobre unha vila abandonada, constituíu un estado autoxestionado polas propias crianzas organizado como unha república independente. Unha microutopía que abriu os posibles para outras experiencias nos que o papel das crianzas como cidadanía activa e recoñecida determina un factor principal no deseño de novos espazos.

A *Cidade dos Muchachos* fundada nos anos sesenta en Benposta (Ourense) é outro exemplo da creación dun estado independente e democrático. En palabras de Castro (1997): "aquela era unha institución, non só en Galicia senón en todo o estado español, onde isto podía suceder, e sucedía dunha maneira tan natural, tan intensa e tan participativa, que nunca na miña modesta andadura atopei espazo comparable" (p.44). Son experiencias ensaiadas que permiten imaxinar outras formas posibles de organización baseadas na compoñente lúdica do habitar compartido e o potencial educativo dos lugares do común. Autarquías baseadas nun sistema asambleario. Mundos dentro doutros mundos.

A construción da cidade como espazo educador consolídase no período entreguerras mediante accións e transformacións urbanas pensadas para a sociedade e executadas coa súa participación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 97: Camino, J. (2020). *Nación de muchachos: utopía o muerte*. Fotograma do documental. Recuperado de: https:/elpais.com/elpais/2018/02/27/

Creo necesario neste punto retomar o exposto no apartado *Urbe Ludens. Xogar a cidade*, e destacar, de novo o concepto de *Junk Playgrounds*. A autoconstrución comunitaria destes espazos de lecer por crianzas e familias supuxo un antes e un despois na concepción do deseño urbano. Son exemplos de proxectos interxeracionais e autoxestionados que en moitos casos contaban co apoio dunha persoa formada no campo do deseño, da arquitectura ou da educación, como guía do proceso. Estas estruturas xeraron un precedente indiscutible da necesidade de combinar a participación cidadá e as disciplinas artísticas no obxectivo compartido de transformar o común. Neste sentido gustaríame resaltar as experiencias de Angel Ferrant en España a principios dos anos 60, e as teorías dos colectivos *Group Ludic* (Francia, 1967-1980), *Keks Paed Acktion* (Alemaña, 1968), e *Global Tools* (Italia, 1972-1973).

O traballo de Angel Ferrant no poboado de Caño Roto en Madrid a principios dos anos 60, resume un pouco a intención desta investigación de amosar a importancia da colaboración multidisciplinar e participativa do deseño de espazos en contacto directo coa vida cotiá do contexto no que se insiren.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A relevancia do traballo de Ferrant radica na investigación sobre as accións de xogo e a creación de situacións a través de elementos mediadores sinxelos e adaptables ás crianzas. Estes elementos, aos que Ferrant denominou *Arsintes* (Cubero, 2010, p.104), como xogo de palabras entre arte e síntese, foran ensaiados anos atrás cos estudantes en pequenos modelos de cartón a modo de prácticas de combinatoria espacial. Estes exercicios de composición deron lugar a once modelos formais que máis tarde se implantarían dentro do contexto urbano. Desde un punto máis construtivista, os deseños de Ferrant e a súa metodoloxía lembran ás empregadas por Munari nas súas *sculturas da viaggio*. Estruturas sinxelas que parten da experimentación do material en escala pequena, e que máis tarde son inseridas no contexto a maior escala.

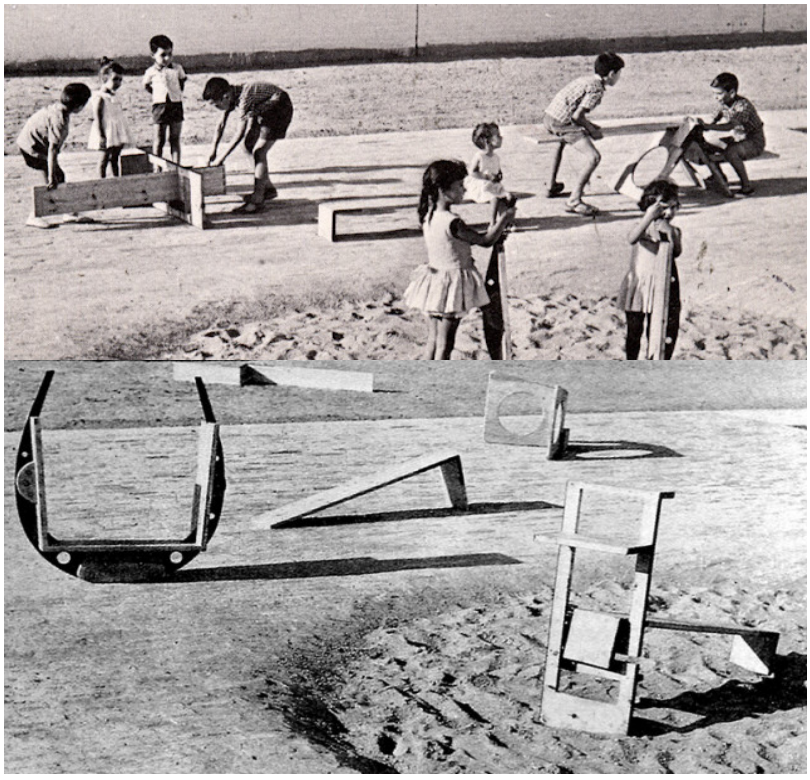


FIGURA 98: Ferrant, A. (1960). *Xogos infantís en Caño Roto*. Instalación. Recuperado de: https://www.coam.org/media/Default%20Files/fundacion/biblioteca/revista-arquitectura-100/1959-1973/docs/revista-articulos/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O *Group Ludic* foi un colectivo formado en 1968 en Francia que participou no deseño dos *playgrounds* para as novas cidades satélite dos arredores de París. Xeralmente as estruturas propostas eran composición modulares que se podían agrupar e amontoar por parte das usuarias: "o seu obxectivo era xerar un forte sentido de pertenza estimulando a imaxinación a partir de estruturas con posibilidades narrativas que dotasen de significado a eses contextos que aínda non o tiñan, que aínda non foran vividos" (Planes, 2018, p.29).



FIGURA 99: Group Ludic. (1969). *Quartier de la Grande Delle. Playground.* Fotografía Xavier de la Salle. Recuperado de: https://www.transfer-arch.com/

Na Alemaña, a finais dos anos 60, na cidade de Múnic, un grupo de artistas e docentes reuníronse co obxectivo de cuestionar o sistema de educación artística establecido. En 1968 conformouse o colectivo *KEKS***,** que organizaba accións participativas no espazo público involucrando a crianzas e adolescentes co obxectivo reflexionar sobre os patróns de comportamento, comunicación e pensamento. As siglas fan referencia a Kunst (arte), Erziehung (educación), Kybernetik (cibernética) e Soziologie (socioloxía) . En 1970 mudaron o nome a *Paed-Action* e comezaron a realizar accións e ambientes de xogo móbiles que afondaban na idea da aprendizaxe autónoma e xeración de espazos por parte das crianzas (Burkhalter, 2018, p.17.)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

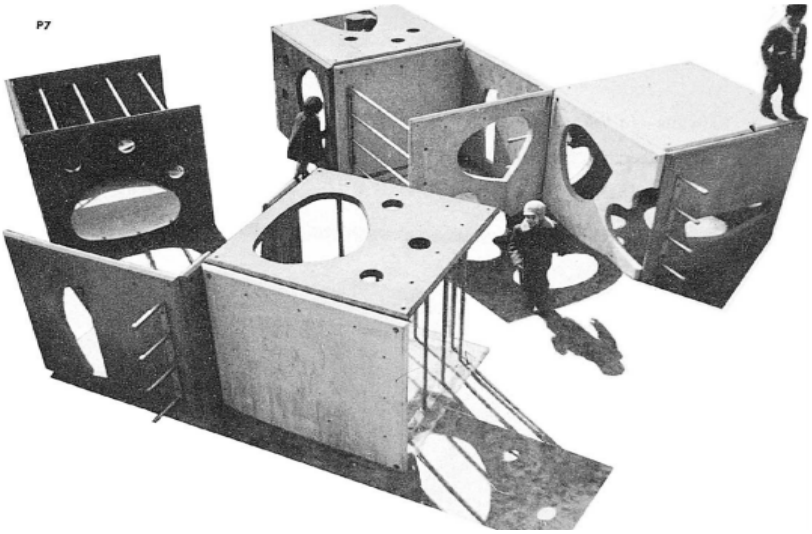


FIGURA 100: Dortch Dorazio, V. (1953). *Fantastic Village*. Maqueta. Recuperado de: https://www.are.na/block/578861



FIGURA 101: Mari, E. (1967). *Playground in Carrara*. Instalación. Recuperado de: https://www.domusweb.it/en/biographies/enzo-mari.html

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Unha síntese destas teorías pódese apreciar na actividade do grupo *Global Tools*, ao que pertencía Riccardo Dalisi e que estableceu toda unha metodoloxía para o desenvolvemento de accións de planificación participativa centradas na investigación da vida das cidades e dos cidadáns e as interaccións que delas se derivan. *Global Tools* xurdiu en 1972-1973 en Florencia como un programa experimental de obradoiros multidisciplinares dirixidos principalmente á ensinanza do deseño e á reformulación da educación regulada do momento. Tratábase dunha estratexia a longo prazo, enfocada á renovación da ensinanza artística a partir de diferentes propostas presentadas como actos de comunicación espontánea, que permitían explorar novas formas de expresión e campos operativos libres da programación formal. O programa baseábase principalmente no deseño de ferramentas educativas en relación directa coa experiencia cultural e a conciencia social. Era, fundamentalmente, "unha escola de formación, non de información" (Borgonuovo & Franceschini, 2019, p.16).

Esta idea constitúe a expresión da busca e o retorno a un "grado cero" (Borgonuovo & Franceschini, 2019, p.22) que permita reconstruírse a partir do cuestionamento dos modelos educativos e sociais baseados na cultura de masas. As teorías expostas polo colectivo foron posteriormente desenvoltas por autores como Riccardo Dalisi e Victor Papanek sobre a premisa fundamental de redescubrir novos códigos lóxicos que convidasen á reflexión e á análise da produción en serie, do consumismo neoliberal e da mercadotecnia. Conceptos como *Cultura de Menos* ou *Tecnoloxía humilde*, pretendían ser o imperativo do movemento, a volta aos valores tradicionais desde o interior da cultura popular, nunha relación renovada das técnicas sinxelas e da creatividade espontánea do individuo (Borgonuovo & Franceschini, 2019, p.22).

As experiencias levadas a cabo por Dalisi no barrio de Traiano en 1971 son todo un referente no deseño de espazos de lecer a partir da formación de equipas multidisciplinares de profesionais que traballan man a man coa comunidade que os habita. A través de estruturas efémeras feitas con materiais sinxelos, esta proposta transformaba o espazo público, que en principio resultaba anódino para a poboación, en centros colectivos de actividade e relación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os experimentos de Dalisi no barrio de Traiano baséanse fundamentalmente na exploración das posibilidades de deseño dos materiais comúns e as ferramentas sinxelas, experimentando con criterios de flexibilidade que permitan a inclusión de relacións estruturais e sociais imprevistas, facendo do deseño un proceso dialéctico (Catenacci, 2015, p.191).



FIGURA 102: Nielsen, P. (1968). *The Model: a model for a qualitative society. Moderna Museet de Estocolmo.* Instalación. Recuperado de: https://www.macba.cat/es/diario/palle-nielsen

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A proposta, *Modelo para unha sociedade cualitativa* realizada por Palle Nielsen no Moderna Museet de Estocolmo en 1968, acentúa este papel fundamental do activismo e do proceso creativo como ferramentas de visibilización social e comunitaria. Esta experiencia baseábase nos mesmos principios de reconstruír un espazo convencional e de acción limitada como as salas do museo, nun espazo versátil, adaptado e aberto á exploración e creación inmediata. Á vez que se potenciaba o pensamento positivo de recuperación da nova sociedade, estes movementos incidían na constante loita por desenmascarar os problemas sociais e culturais que desembocarían na sociedade de masas e de consumo actuais. A desinhibición con que as crianzas desenvolvían e creaban novos espazos fóra do ámbito académico corroboraban as teorías sobre o efecto paralizante do sistema educativo do momento. Era necesario por unha banda introducir o proceso creativo como metodoloxía en aula e por outra banda achegar á poboación disciplinas como o deseño e a arquitectura para garantir a transferencia de coñecementos e a formación cidadá en proxectos de participación, deseño colectivo e transformación social (Larsen, Marí & Nielsen, 2010, p.164).

Victor Papanek, en *Deseñar para un mundo real*, publicado por primeira vez en 1977, fai unha reflexión extensa sobre a necesidade de contrapoñer a creatividade ao conformismo da sociedade do consumo. A estratexia para tal fin era a formación de equipos integrados para o deseño de espazos de relación, que puxeran en valor as necesidades de grupo e da colectividade fronte ás necesidades individuales promovidas polo discurso neoliberal. Segundo o autor, os espazos de ocio e lecer constitúen na nosa sociedade un ben de consumo máis, deseñados desde a trivialidade e presentados como "empaquetados creativos" (Papanek, 2014, p.180). Fronte a esta situación, Papanek, presenta o deseño e a educación do gusto estético como mediador entre a contorna e os modos de vida, apelando á necesidade elemental das persoas de cuestionar e propoñer alternativas concretas aos problemas que experimenta no seu día a día. Os diagramas propostos na publicación amosan a relación existente entre o que a xente desexa e a planificación dunha solución que tome como referencia os aspectos principais da planificación social: "a revolución, a creatividade

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de, a educación, a evolución e a investigación" (Papanek, 2014, p.295). Son moitas as experiencias realizadas polo deseñador a través da formación de equipos interdisciplinares que traballan desde a concepción do deseño como práctica aplicada para a mellora das condicións de convivencia e da relación entre as persoas e os contextos que habitan.

A creación destes recintos de xogo e lecer constitúen exemplos de pequenas unidades que amosan a importancia de xerar ambientes esteticamente coidados que promovan a participación e a educación estética da sociedade. A súa metodoloxía formula un plan de estudos incorporado que funciona como unha rede elástica entre as actividades, as técnicas e a resolución creativa de problemas baixo o principio aplicado da "participación en común" (Papanek, 2014, p.325). Educación, política e inclusión social, ecoloxía e deseño, son constantes absolutas nas propostas de Papanek que recollen a idea de creación de oportunidades a través do propio proceso de creación artística.

Autores como os anteriores afondaron sobre a relación entre a educación e o deseño cívico desenvolvendo experiencias comunitarias e aportando novas perspectivas metodolóxicas no intento de redefinir estas disciplinas aplicadas desde unha perspectiva exclusivamente social. A necesidade da implicación da rede de sistemas educativos na transformación da contorna social e da organización cidadá require de estratexias de acción formuladas tanto desde o ámbito formal como non formal. Son moitas as organizacións que funcionan como laboratorios urbanos para a reflexión sobre os espazos do común e que animan á cidadanía a facerse partícipes do desfrute e deseño do seu propio espazo compartido.

Nos seguintes apartados preséntanse referentes teóricos e prácticas colectivas que partindo da análise conxunta do contexto local establecen programas educativos baseados no compromiso social co patrimonio, a cultura, o medioambiente e a sustentabilidade natural.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 103: Papanek, V. (1973-1975). *Tetrakaidecahedral movable playground structure*. Instalación do modelo. Recuperado de: https://papanek.org/archivelibrary/victor-papanek/



FIGURA 104: Papanek, V. (1968). *CP-1 Cube, prototype of a learning environment for children. Suomenlinna, Helsinki*. Maquetas e prototipos. Recuperado de: https://papanek.org/archivelibrary/victor-papanek/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3.3. Educación cívica e contexto inmediato

A cidade como instrumento didáctico?
Non se trata de se debería ser tal cousa,
senón máis ben de que non pode ser outra cousa.
(Rowe & Koetter, 1981, p.119)

Actualmente a metade da poboación mundial vive en cidades, cun acceso limitado a espazos abertos e naturais (Martínez, 2015, p.2). Consecuentemente, cada vez é menor o tempo que as crianzas (e adultas) pasan no exterior explorando abertamente as posibilidades da súa contorna. É responsabilidade de todas educar para conseguir a transformación das nosas urbes en lugares sostibles desde o punto de vista ecolóxico, medioambiental e cultural. Desde a educación, debemos incidir no deseño de propostas que melloren a relación e o entendemento da nosa contorna, favorecendo o contacto coa natureza e coa comunidade a través de entornas amables e respectuosas.

Neste sentido, recoñecer o dereito que as crianzas teñen de comprender o espazo que as rodea é fundamental a través de propostas educativas deseñadas a partir do contexto local. Unha educación baseada no local sostense baixo as premisas dunha educación consciente sobre o espazo común e o medio ambiente. Garantir o benestar das persoas en relación ao contexto e educar na consolidación das relacións naturais e ecolóxicas que nel se desenvolven, é garantir un futuro para a seguintes xeracións. O sistema educativo debe garantir esta transmisibilidade a través do recoñecemento consciente dos factores que determinan as transformacións da nosa contorna.

Diferentes perspectivas da investigación en arte e educación como *Place Based Education (PBE), Arts Based Education (ABE)* ou *Art Enviromental Education (AEE)* sentan un precedente para a consolidación dunha *Educación Cívica en Arquitectura.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As propostas educativas aplicadas e desenvoltas a partir da análise do contexto inmediato constitúen a liña pedagóxica de unión a partir da cal poder establecer un marco de referencia e actuación que interseca transversalmente con moitas das disciplinas curriculares.

A Educación baseada no Lugar xorde a finais do s. XX en Estados Unidos e o seu desenvolvemento deu lugar a multitude de estudos e teorías que integran a educación medioambiental e patrimonial coas diferentes perspectivas que ligan territorio, comunidade e desenvolvemento sostible (Elfer, 2011, p.1). Son enfoques pedagóxicos que articulan a experiencia educativa coa vontade de transformación da realidade e que sitúan á educación ambiental e a educación cívica en arquitectura como eixos fundamentais da educación dunha cidadanía crítica e respectuosa co medio ambiente natural e construído que lle é propio.

Este tipo de enfoque pedagóxico, difire da postura escolástica e hermética, establecendo como premisa principal, a análise das experiencias persoais e locais dos estudantes en relación ás problemáticas que experimentan no seu contexto (Jokela & Coutts, 2018, p. 6).

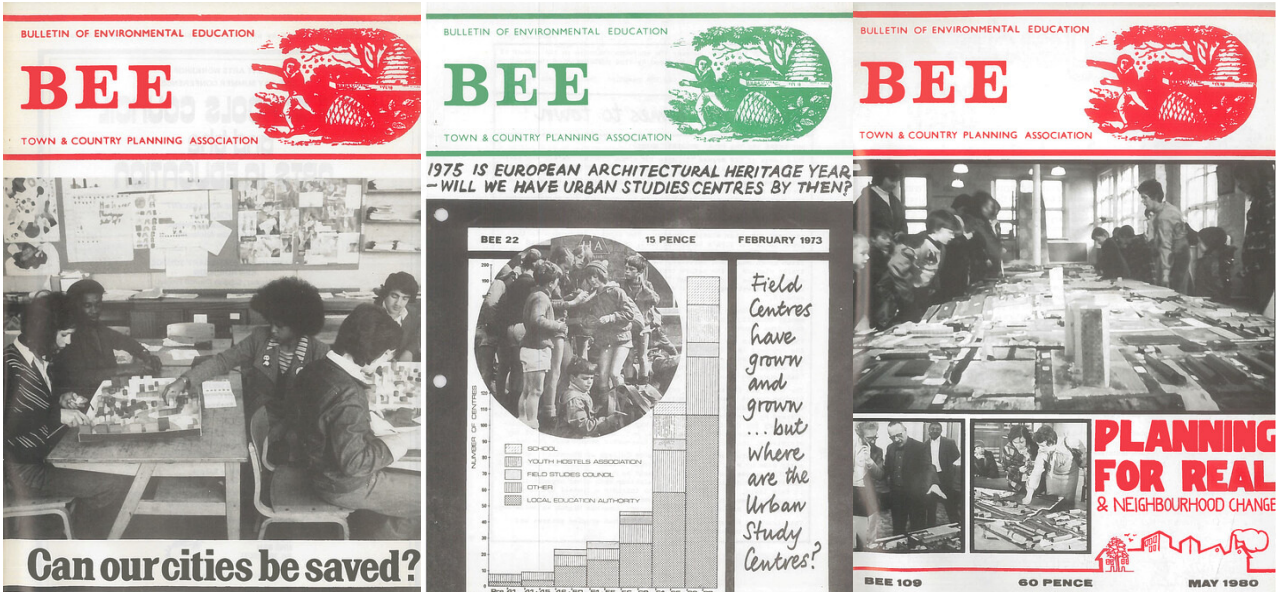


FIGURA 105: Town & Country Plannin Association. (1975-1977-1980). *Bulletin of Environmental Education*. Portadas.Recuperado de: https://www.e-flux.com/architecture/education/322673/deschooling-architecture/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A indagación sobre este tipo de educación permite explorar estratexias educativas ligadas directamente ás comunidades, focalizando os recursos das escolas, centros sociais e universidades como catalizadores para o tratamento de problemas reais na contorna inmediata. Alfredo Palacios (2006) analiza as relacións entre educación artística e ambiental a través da análise do proxecto *Art and the built environment (ABE)* unha proposta que liga arte e contorna construída e que traballa sobre a idea fundamental da participación activa da cidadanía en procesos de reflexión urbana. É de especial interese este proxecto porque traballa conxuntamente a arte e o deseño como formas de coñecemento e experiencia co obxectivo de contribuír ao desenvolvemento de procesos de investigación sobre o territorio e o lugar. En palabras do autor:

> Contribuír á educación dunha cidadanía cun maior sentido do lugar, capaz de desenvolver unha visión máis crítica e máis creativa sobre os espazos nos que se desenvolven as súas vidas, segue a ser un reto educativo e un camiño para facer posible a construción da cidade como un proxecto compartido.(Palacios, 2006, p.74)

Eileen Adams e Ward (1982) deseñaron esta proposta educativa para educación secundaria, (citado en Palacios, 2006, p.66), como un desenvolvemento curricular de guía para o profesorado estruturada en torno aos seguintes conceptos principais:

- Percepción e experiencia vivencial na contorna.
- Apropiación dunha linguaxe sobre apreciación estética para poder comunicar esa experiencia.
- Desenvolvemento de habilidades críticas para poder comprender a experiencia e transmitila.
- Aplicación do deseño como metodoloxía proxectual de análise crítica da contorna.
- Aprendizaxe da capacidade de amosar, comunicar e expoñer aos demais aquilo que investigamos, analizamos e creamos.

Esta estrutura foi empregada como método de traballo en moitos proxectos de investigación educativa baseados na análise crítica da realidade natural e construída.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A difusión deste modelo en países como Australia, Canadá, Brasil, Xapón, Suecia, Finlandia ou Portugal supón a consolidación e posta en valor dunha teoría pedagóxica sobre a análise do lugar a través de metodoloxías artísticas e participativas.

A premisa común é a de fomentar unha formación crítica e activa da cidadanía desde os primeiros anos e a necesidade imperante de incluíla no currículo educativo. Neste sentido, Palacios (2006) afirma que:

> A estandarización progresiva do medio ambiente urbano, a súa globalización e homoxeneización, así como a escaseza de políticas urbanas creativas que teñan en conta as necesidades dos cidadáns na creación do espazo público, convídannos máis que nunca a aportar crítica e creatividade a partes iguais desde a educación. (p.73)

En Finlandia, país de referencia obrigada, desenvólvense paralelamente a partir dos anos 90 dúas liñas pedagóxicas que comparten as bases expostas anteriormente: *Arts Education Environment e Educación Cívica en Arquitectura.* O termo de *Educación Ambiental Baseada nas Artes(AEE)* foi acuñado pola ambientalista Meri-Helga Matere (1995), no intento de achegar novas formas de implicarse e compartir as experiencias ambientais a través da educación artística. No seu artigo, *Tracking a course in the landscape environmental education*, argumenta a necesidade de desenvolver a comprensión e a responsabilidade ambiental a partir de métodos artísticos que aborden criticamente os valores e estilos de vida derivadas da crise ecolóxica, chegando a áreas de experiencia que doutro modo serían inaccesibles (Mantere, 1995, p. 3).

O enfoque da *AEE* interesa nesta investigación no que se refire á utilización fundamental dos métodos artísticos para comunicar as experiencias relativas ao estudo e análise da contorna. Todas estas prácticas que xorden a finais dos anos 60 do século pasado, coincidindo coas reivindicacións feministas e ecoloxistas que alertaban do novo rumbo do sistema capitalista e patriarcal, converxen nunha única dirección que é a de concienciar á poboación sobre o seu papel activo e nas posibilidades de transformación que como colectivo ten.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Finlandia foi un dos primeiros países que estableceu unha estrutura de formación cívica en arquitectura a través das escolas *Arkki, Lastu* e o *Centro Nacional para o Desenvolvemento da Educación Opeko.* Outras asociacións como *Playce* continúan a traxectoria iniciada e se consolidan actualmente en Finlandia como referentes na materia (Räsänen, 2006, p.14). Estes centros traballan en paralelo ao currículo educativo vixente coa intención de facilitar unha formación complementaria para alumnado, profesorado e familias, xerando unha rede de divulgación que está cada vez máis consolidada.

Arkki foi fundada en Finlandia en 1993 cun programa de educación creativa extracurricular certificada polo Ministerio de Educación e Cultura de Finlandia e pola Axencia Nacional de Educación. A escola ofrece formación a crianzas e adolescentes impulsando unha aprendizaxe colaborativa que exporta modos de facer mediante campamentos internacionais, proxectos e programas de intercambio. Desde *Arkki* apostan pola escola do coidado que forme ás crianzas en coñecementos e habilidades centrados na resolución creativa de problemas e na reflexión sobre o contexto cambiante no que estamos inmersas a través de metodoloxías baseadas en procesos de deseño.



FIGURA 106: Arkki. (2019). *Obradoiro de construción en Majaleiri.* Espoo, Uusimaa, Finlandia. Fotografía. Recuperado de: https://www.arkki.fi

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 107: Architektur und Tirol (2005). *Architektur-Werkstatt Course*. Fotografía da aula-taller. En Million, A., Coelen, T., Bentlin, F. Klepp, S. & Zinke, C. (2019). *Educational Institutions and Learning Environments in Baukultur*. (p.59). Wüstenrot

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estes procesos combinan diferentes disciplinas a través da experimentación, da arquitectura e do xogo, como ferramentas interdisciplinares. Nos últimos anos varios centros e escolas tanto do ámbito formal como non formal foron incluíndo no seu currículo a educación arquitectónica dentro do plan de estudos oficial. *Building Schools for the Future* en Londres, *Te la spiego io l'architettura contemporanea!* en Italia, *Baukultur* na Alemaña, *The Cultural Rucksak* en Noruega, *Renasçensa Urbana e Escola* en Portugal, son exemplos do interese amosado por diferentes institucións, en incluír no currículo o estudo do medioambiente natural e construído considerado como un todo indisoluble (Encinas, 2016).

En España, son moitos os colectivos que traballan en colaboración directa con centros de educación regulada establecendo un diálogo constante entre educación, deseño, e arquitectura a través de procesos creativos interdisciplinares. Tan importante como a inclusión no currículo de estudos oficial das ensinanzas de infantil, primaria, secundaria e bacharelato é a inclusión no currículo nos graos universitarios, e en concreto nos relativos á formación do profesorado.

Destacaremos neste sentido a difusión de publicacións, reflexións e investigacións realizadas desde a *Asociación Ludantia: Arquitectura, educación e infancia* e a *Escuela en Arquitectura Educativa* da Universidade Autónoma de Madrid. Ambas formacións constitúen un referente clave na integración de grupos de investigación multidisciplinares que parten do entendemento do espazo como terceiro educador aplicando en boa parte a filosofía reggiana e as súas premisas principais. As súas funcións céntranse en ofrecer diferentes tipos de formación, asesoramento, liñas investigación, praxe e divulgación educativa no campo das arquitecturas educativas.

Son varias as escalas de intervención que recollen accións e investigacións do ámbito estatal e latinoamericano co obxectivo de achegarse aos espazos desde unha perspectiva pedagóxica, lúdica, participativa e artística. Máis alá de presentar unha relación de organizacións e colectivos que operan baixo as premisas dunha *Educación Cívica en Arquitectura* (Raedó, 2013, p.6-16), o que se pretende é aportar unha visión transdisciplinar que poda ser transferida ao currículo educativo actual.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA




FIGURA 108: Estigarribia, C. & García Lugo, S. (2016-2017). *La escuela que soñamos*. Fotografías da acción. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (p.208). COAG.





FIGURA 109: González-álvarez, S. & Pøst Arquitectos. (2016-2017). *A vila do Mañá*. Fotografías da acción. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (p.338). COAG.



FIGURA 110: Rey Cuellar, N. (2014). *Terrícolas*. Fotografía da acción. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (p.377). COAG.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4. PEDAGOXÍAS COLECTIVAS E ACTIVISMO ESPACIAL



FIGURA 111: Sanpedro, A., Armas, H. & Alvarado, P. (2016). *De-construcción del muro, mi lugar, mi espacio, mi hogar*. Fotografía da acción. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (p.186). COAG.

No apartado anterior faise unha revisión dos principais movementos educativos que sentan as bases para contribuír ao currículo oficial con novas concepcións do estudo do espazo facendo fincapé na necesidade de reeducarnos en termos de coidado e respecto cara o medio ambiente natural e construído. Non menos importante, son os movementos lanzados desde ámbitos non formais que toman como referente as premisas da arquitectura e o deseño participativo para a posta en práctica de accións de transformación sobre o espazo público.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A crise económica de 2008, situou este tipo de propostas nunha escena real para a acción e a reflexión crítica sobre os lugares que habitamos. Recupérase a idea de recompoñer o mundo desde os movementos sociais e cidadás: pequenos colectivos e organizacións sen ánimo de lucro diseminados por todo o globo que actúan desde o local para transformar o global. Son prácticas ou acción espaciais sobre o territorio que non necesariamente dan lugar á co-planificación ou ao co-deseño da contorna. Procesos de reflexión compartida que convidan a proxectar alternativas de transformación directamente ligadas ás experiencias e anhelos da comunidade.

Os procesos participativos axudan a crear un mapa conceptual sobre as necesidades, accións e usos do espazo compartido. A implicación nun proceso participativo favorece a apropiación e o mantemento dos espazos (Palero, 2018, p.33) permitindo que a comunidade exprese as súas preferencias e inquedanzas.

Os procesos de participación activa sobre a transformación e reflexión do territorio implican normalmente a grupos interxeracionais pertencentes a unha mesma comunidade con intereses e necesidades comúns respecto ao uso efectivo do espazo. Este intercambio xeracional mellora o diálogo, o entendemento e a transferencia de aprendizaxes. Non só hai unha posta en valor decisiva sobre a memoria do lugar aportada desde as xeracións máis lonxevas, senón tamén sobre as necesidades reais de uso e a garantía de transmisión de valores, cuestións que implican directamente ás novas xeracións.

Como vimos no apartado anterior, os procesos participativos contribúen e promoven tamén a aprendizaxe social e democrática. A relación de conceptos establecidos por Adams e Ward (citados en Palacios, 2006, p.66) poden ser postos en paralelo coas seguintes determinacións expostas por Nadansky (citado en Million, 2018, p.71). Segundo o autor, o proceso participativo baséase fundamentalmente nos seguintes parámetros:

- O entendemento dos espazos compartidos como espazos onde as persoas viven e actúan en comunidade.
- O compromiso e consciencia dos dereitos e responsabilidades que achegan os procesos de planificación e deseño da contorna construída.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- A comprensión do legado estrutural histórico e a análise do tecido contemporáneo.
- O coñecemento das relacións entre a contorna construída e natural e a ligazón entre o desenvolvemento sostible e a calidade de vida.
- O vocabulario necesario para elaborar un razoamento crítico sobre a calidade dos espazos e as súas conexións coa comunida de e vida público.
- O coñecemento de métodos analíticos e de resolución de problemas empregados nos procesos de creación participativa.
- A habilidade para traballar en equipo, detectar e describir problemas e xerar solucións creativas.
- A oportunidade para experimentar con métodos, formas e ma teriais.
- O traballo desde a sensibilidade estética e a imaxinación.

Os procesos baseados na participación crítica conciben a propia participación como ferramenta de deseño. A participación leva implícita "unha condición produtiva no sentido que establece unha forma de actuar na realidade, e neste sentido a participación convértese nun eixo procedimental na produción social de hábitat" (García, 2018, p.39). Estas prácticas participativas de enfoque lúdico, crítico e reflexivo, convidan á reconstrución do espazo urbano en termos de equidade, sustentabilidade, comunidade e coidado. Estes movementos, que asumen o papel da cidadanía como xestora dos propios recursos, fan referencia directa á figura do *procomún* (Prieto, 2020, p.56). Trátase de construír e redeseñar o espazo urbano co obxectivo de establecer redes horizontais de reflexión sobre o común desde o social e o multidisciplinar. Estas prácticas emerxentes parten da premisa principal da recodificación cultural e social dos usos do espazo e son as que promoven, xunto coas prácticas educativas, a transformación real da sociedade en comunidade. Os proxectos presentados a continuación toman o relevo destas prácticas espaciais sobre o común desde enfoques diferentes máis cun obxectivo común: fomentar a realización de procesos de transformación colectiva, visibilizar as carencias reais e efectivas do espazo no que se insiren, e reafirmarse no reforzo positivo social que estas transformacións implican.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 112: Basurama (2016). *Xardín de tambores en Casa Daro. Río.*Instalación. Recuperado de: https:/www.plataformaarquitectura.cl/cl/781260/jardin-de-tambores-en-casa-daros-basurama

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Neste apartado faise unha escolma dalgúns dos referentes da escena nacional e internacional que articulan investigación, educación, práctica artística, participación interdisciplinar e mediación cultural. É importante sinalar a consolidación de movementos e colectivos que traballan desde os conceptos de *Cultura de menos e Tecnoloxía humilde* anteriormente presentados. Neste sentido, *Basurama* constitúe unha referencia obrigada ao falar de novos modelos de produción cultural e rexeneración urbana a partir do estudo da xestión da produción masiva de lixo real e virtual na sociedade de consumo. Os espazos xerados colectivamente mediante a construción de *estruturas vivas* (Isaac, 1974) consolídanse en *arquitecturas nómades* (Hennessey & Papanek, 1973), en modelos de *arquitecturas móbiles* (Friedman, 1956) e na idea de reapropiación consciente dos lugares compartidos.



FIGURA 113: Yes we Camp. (2013). *Camping Marseille. Utilisation inventive des espaces disponibles.* Instalación. Recuperado de:https://yeswecamp.org/camping-2013/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Yes We Camp fundado en 2013, retoma esta idea de creación de micro-territorios temporais que conviden ao compromiso e á relación social comunitaria. Entenden a cidade como un tecido de oportunidades onde os espazos son compartidos con confianza constituíndo unha fonte de realización, cun beneficio colectivo. Denominan aos seus proxectos *espazos comúns temporais*, espazos que permiten aumentar as reciprocidades naturais de relación, prototipos que poden actuar como antídotos contra os obstáculos da cidade individualista e xerárquica. Son espazos xerados desde unha gobernanza receptiva que se move no cruce entre dúas dinámicas contemporáneas: maximizar o uso dos recursos e alentar a participación cidadá.

Importante sinalar a visión do colectivo *Campus in Camps*, fundado en 2012, que sitúa a acción espacial e política no espazo dos campos de refuxiados en Palestina. As intervencións levadas a cabo reflicten a necesidade da reflexión colectiva e da reestruturación social conectando educación, acción e territorio coas institucións gubernamentais.



FIGURA 114: Campus in Camps. (2014). *Refugees reshape their camp. Al Fawwar, West Bank, Hebron.* Fotografía da acción. Recuperado de: http: www.campusincamps.ps/projects/refugees-reshape-their-camp-at-the-risk-of-feeling-at-home/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As propostas realizadas polo colectivo *Stiftungfreizeit* exploran as diferentes potencialidades da rúa como espazo de encontro, comunicación e debate. Entender o patrimonio material e inmaterial, natural e construído como escena de prácticas e procesos de experimentación, é entender o patrimonio como proceso continuo de construción colectiva.



FIGURA 115: Stiftung Freizeit. (2018). *Weimare Matador Project*. Instalación. Recuperado de: http:/www.stiftungfreizeit.com/2018/09/weimarer-matador.html

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A sensibilización, posta en valor e a difusión de prácticas reflexión sobre o patrimonio común constitúen os eixes principais de investigación dos colectivos presentados.Traballar na creación de alternativas desde a análise das problemáticas da nosa contorna permite educar no fortalecemento comunitario do sentido de pertenza. Xerar unha rede de organizacións en torno á agrupación de colectivos é fundamental para difundir novas formas de facer e de refacer o cotiá. Outras organizacións interdisciplinares como *Todo por la praxis TXP, Sitesize, Supertrama*, *Maos Innovacion social e Ergosfera* no ámbito galego, súmanse á realización de propostas de novos modos de produción de cidade e da contorna a través de prácticas colaborativas e procesos de coprodución cidadá.

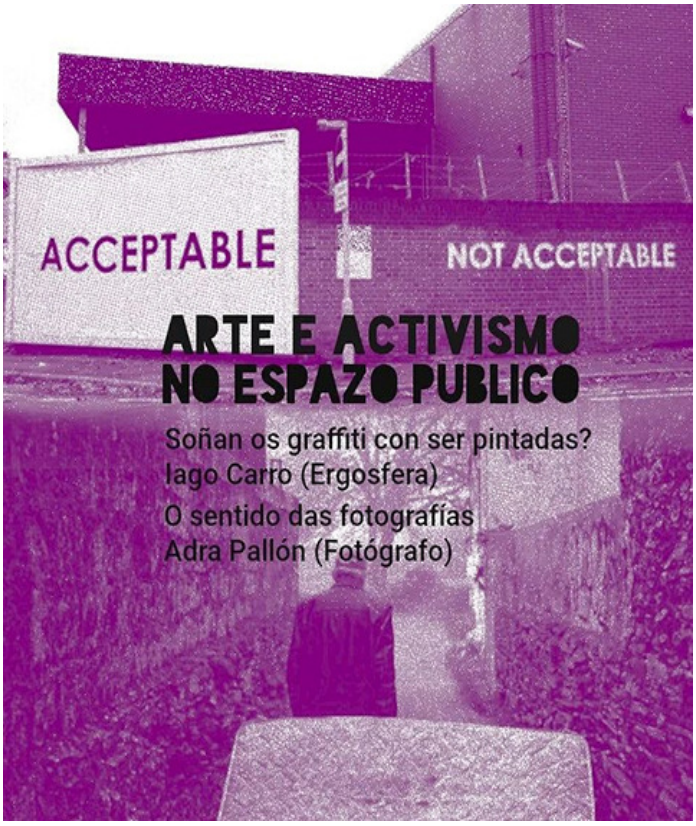


FIGURA 116: Ergosfera. (2022). *Arte e Activismo no espazo público.* Cartel. Recuperado de:http://ergosfera.org/blog/?p=7674

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Existen numerosas publicacións que recompilan en volumes anuais estratexias, teorías e reflexións sobre deseño cívico e participación urbana, documentando as principais achegas da escena nacional e internacional. A publicación *Transductores. Pedagogías colectivas y Políticas espaciales* (Collados & Rodrigo, 2009), é un proxecto cultural que inclúe a posta en marcha seminarios e talleres de formación e desenvolvemento de proxectos comunitarios. O obxectivo principal é o de investigar e activar iniciativas nas que se articulan de forma flexible as prácticas artísticas, a intervención política e a educación a través de colectivos multidisciplinares. *Civic Innovation School*, entidade pertencente a *Civic Wise*, lanza desde 2015, volumes que recollen unha extensa información sobre a realización e a reflexión de prácticas espaciais colectivas agrupadas desde diferentes perspectivas e incluso presentan formacións enfocadas á promoción do deseño cívico como ferramenta individual e colectiva de transformación.

O volume, recentemente publicado, *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en el contex*to (Burgos, Sanz & Quiroga, 2020) recolle actuacións a modo de laboratorios cidadáns que evidencian a necesidade de actuar no rural para recuperar o seu valor como elemento mediador e cultural por excelencia. O proxecto *Cultura y Ruralidades,* presentado en diferentes convocatorias desde a Dirección Xeneral de Industrias Culturais, nace co obxectivo de documentar, difundir e poñer en valor prácticas baseadas fundamentalmente nos recursos sociais, medioambientais e patrimoniais que o contexto rural ofrece. Estas e outras referencias acompañan e enmarcan as prácticas realizadas e presentadas no capítulo 5 desta investigación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

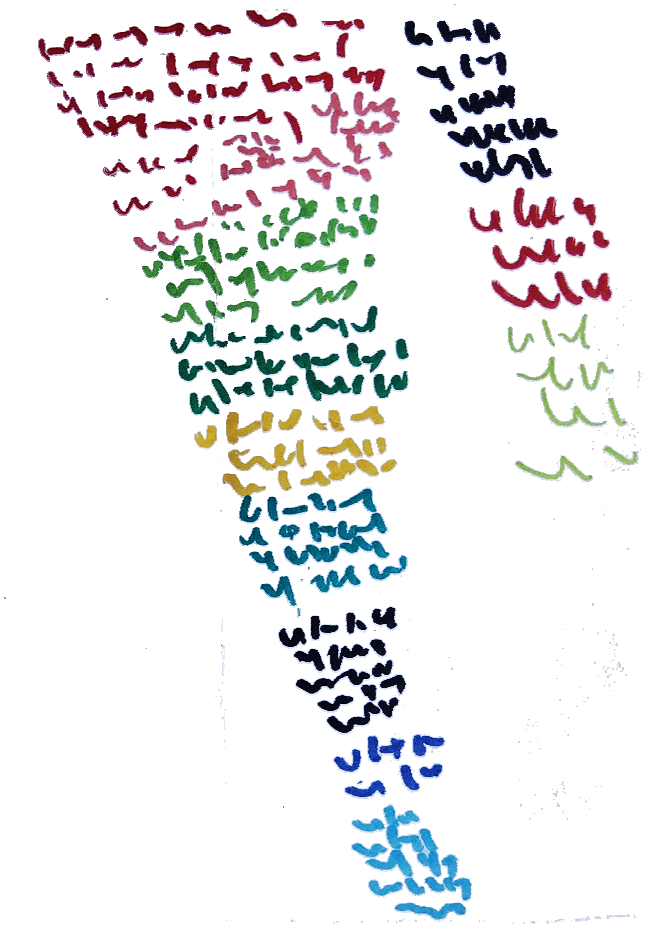


FIGURA 117: Pérez Freire, L. (2019). *Sen título.* Tintas sobre papel. 30 x 20 cm. Fotografía da autora.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4.
OBXECTIVOS E METODOLOXÍA

Esta investigación pretende reflexionar sobre a simboloxía do lugar a través da análise de prácticas espaciais sobre o contexto que reflictan os nosos modos de habitar de forma inmediata e espontánea. A reflexión colectiva sobre o espazo é o primeiro paso para o desenvolvemento de alternativas que melloren a relación habitante-contexto en termos estéticos, sociais, culturais e educativos.

Como vimos anteriormente, a premisa principal é a de presentar diferentes estratexias educativas que traballen a relación háptica, espacial e estética dos lugares que habitamos co obxectivo de contribuír á formación dunha cidadanía crítica, respectuosa e consciente das problemáticas existentes no seu contexto inmediato. Trátase de expoñer unha teoría integrada a partir da revisión e análise de procesos creativos de reflexión sobre o contexto. As experiencias presentadas son entendidas como prácticas e formas de resistencia que posibiliten o entendemento do deseño, a arquitectura e a educación artística como disciplinas interseccionais cunha clara compoñente social e política. Tal e como cita Zumthor (2004): "nunha sociedade que celebra o inesencial, a arquitectura pode, desde o seu ámbito, opoñer resistencia, opoñerse ao desgaste de formas e significados e falar a súa propia linguaxe" (p.25). Esta linguaxe debe ser unha linguaxe comprensible e extensible a toda a poboación para poder educarnos e transformarnos nunha sociedade participativa no deseño e análise das nosas propias realidades.

4.1. OBXECTIVOS

O capítulo primeiro define e argumenta os conceptos chaves da investigación como o *desarraigamento*, a falta da consolidación dun *sentido de pertenza* e a necesidade de recuperar a relación háptica, crítica e estética cos lugares do común.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A revisión dos diferentes enfoques teóricos e prácticos presentados evidencia a necesidade de indagar sobre esta perda progresiva na sociedade actual, do interese, do coidado e do respecto pola súa contorna inmediata. A investigación céntrase esclarecer as causas que determinan esta perda continuada e a súa repercusión na implicación activa da cidadanía no coidado dos lugares que compartimos. Os seguintes capítulos afondan sobre os fundamentos dunha educación baseada na análise do contexto local, presentando referentes e propostas artístico-educativas que enmarcan as liñas bases do deseño das propostas realizadas.

As estratexias e enfoques desde os que deseñar as propostas constitúen os instrumentos de avaliación do propio proceso. Da análise das experiencias levadas a cabo coa infancia en diferentes ámbitos educativos formais e non formais, preténdese obter unha comprensión máis profunda sobre outras formas de achegamento ao espazo compartido.

Os obxectivos son os seguintes:

- Evidenciar as posibles causas que provocan a perda do sentido de pertenza partindo da análise da relación existente entre a memoria do lugar e a implicación colectiva en procesos de deseño, uso e configuración da nosa contorna inmediata.
- Visibilizar a potencialidade educativa de propostas que liguen arquitectura, deseño e educación artística na construción de novos significados e experiencias sobre os espazos que habitamos.
- Constatar a necesidade de incorporar a visión da infancia e os seus modos de entender e relacionarse co mundo.
- Entender o proceso creativo como ferramenta interdisciplinar de análise das problemáticas detectadas, aplicando a metáfora relacional como construtora de novas posibilidades e alternativas de transformación dos espazos en lugares máis amables, estéticos e coidados.
- Deseñar e realizar experiencias que sirvan como ferramentas para incorporar na práctica docente unha educación baseada no contexto local que contribúa ao fortalecemento do sentido de pertenza e á formación dunha cidadanía crítica e respectuosa coa contorna na que habita.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

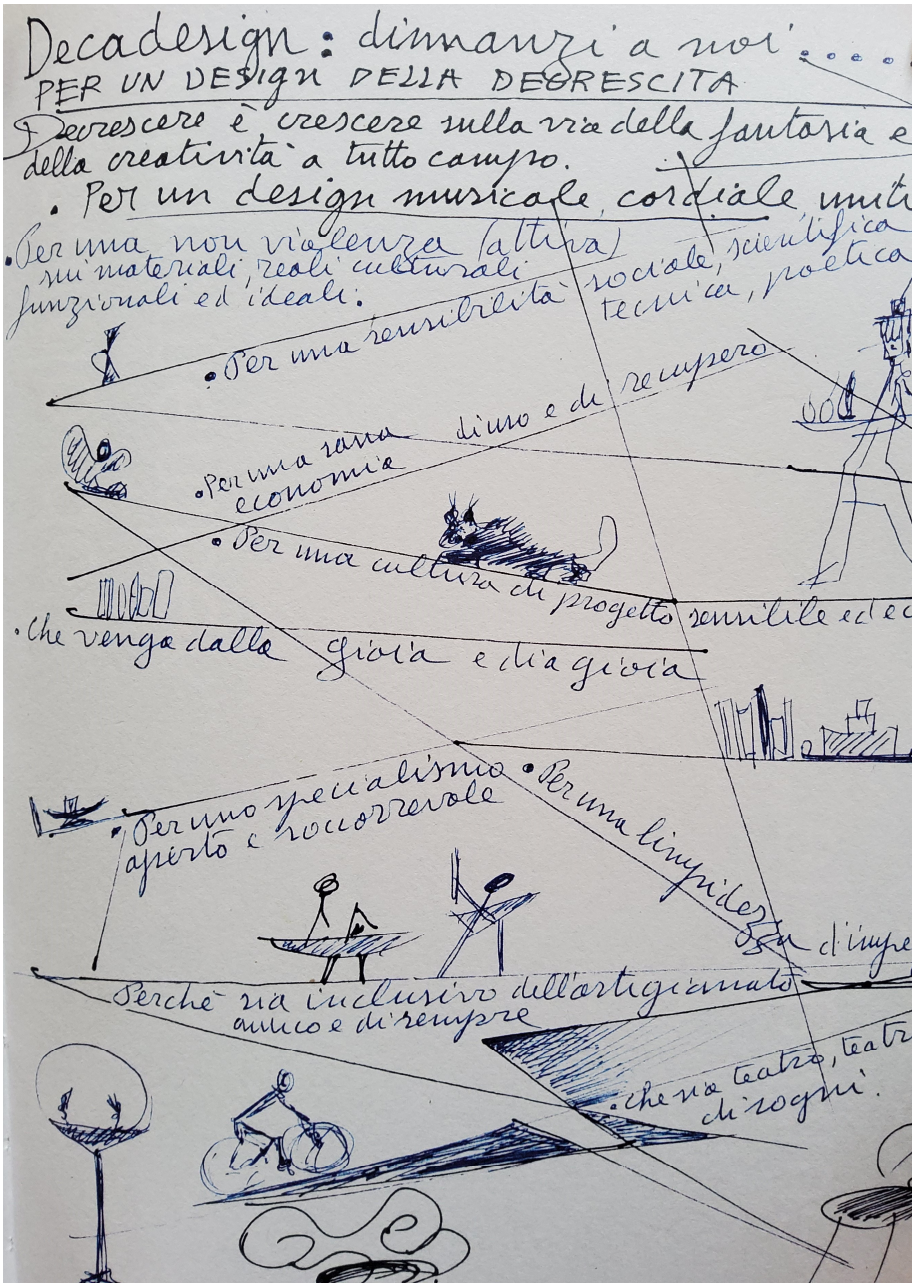


FIGURA 118: Dalisi, R. (1975). *Architettura d'Animazione*. Notas. Tinta sobre papel. En Palmieri, I., Nuovo, A. & Milano, M. (eds.), (2019). *Riccardo Dalisi. Imperfeiçao Perfecta.*(p.72) Maiadouro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.2. METODOLOXÍA DA INVESTIGACIÓN

A investigación cualitativa ligada á investigación social confórmase a través de diferentes perspectivas metodolóxicas e enfoques que comparten un trazo común: "acercarse ao mundo de *aí fóra* (non en contextos de investigación especializada como os laboratorios) e entender, describir e algunhas veces explicar, fenómenos sociais *desde o interior*" (Angrosino, 2012,p.10). A figura activa da persoa investigadora permite involucrarse de forma persoal no grupo, actuando como guía e facilitadora de ferramentas e métodos de investigación que vai aportando durante o proceso. Trátase dunha práctica integrada que vai construíndo solucións concretas a problemas concretos da investigación, que varían e mudan nas diferentes combinacións aportando unha visión global e amplificada das formas de solución posibles. Tal e como continua Angrosino (2012):

> O que estes enfoques teñen en común é que tratan de debullar como as persoas constrúen o mundo ao seu redor, o que fan ou o que lles sucede en termos que sexan significativos e que ofrezan unha comprensión chea de riqueza. As interaccións e os documentos vense como formas de constituír procesos e artefactos sociais en colaboración (ou en conflito). Todos estes enfoques representan formas de significar que se poden reconstruír e analizar con métodos cualitativos diferentes que permiten á persoa investigadora desenvolver modelos, tipoloxías e teorías (máis ou menos xeneralizables) como formas de descrición e explicación de cuestións sociais (ou psicolóxicas). (p.11)

Este apartado estrutúrase segundo os diferentes enfoques cualitativos revisados:

- Investigación etnográfica, participativa e exploratoria
- Investigación baseada nas artes
- Investigación educativa e metodoloxías proxectuais

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.2.1. Investigación etnográfica e participativa: entornas de observación

Acceder ás experiencias e ás interaccións que delas se derivan nun contexto natural leva implícita a análise exploratoria e fenomenolóxica das particularidades que definen estas experiencias. Este enfoque integrador e holístico non admite facilmente unha clasificación, senón uns grupos de organización e unidades de acción a través das cales poder facer unha lectura coherente do proceso.

A investigación cualitativa constitúe pois un espazo onde "disputar e resistir ao discurso normativo da cultura académica dominante" (Denzin & Lincoln, 2018, p.1528). Trátase de aplicar o enfoque etnográfico, onde a observación participante é fundamental, admitindo unha ampla diversidade de técnicas de recollida de datos, co obxectivo final de extraer uns *patróns comúns*.

Neste senso, existen moitas posturas que cuestionan e reformulan os procesos de investigación en ciencias sociais e presentan novas perspectivas que reflexionan sobre a posición da persoa investigadora como unha figura activa que vai máis aló da mera observación. Tal e como citan Denzin & Lincoln (2018):

> a historia produce contextos no que un concepto ou práctica adquire un novo *status* e xera novas perspectivas. Nun mundo cada vez máis caracterizado pola vixilancia, o seguimento e o control, o valor puro da investigación baseada na observación está en dúbida. (p.911)

Esta metodoloxía de análise e estudo está relacionada precisamente coa forma en que experimentamos o noso día a día, cómo nos adaptamos e aceptamos a ambigüidade na resolución de conflitos, para o fortalecemento das nosas habilidades de relación.

Neste tipo de investigación, a documentación aportada polas historias de vida, as experiencias e as narrativas é unha compoñente esencial para a análise previa e o desenvolvemento da mesma.

Angrosino (2012) defende a extensión do método etnográfico a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

través da súa aplicación nas diferentes disciplinas dando lugar a orientacións teóricas específicas (interaccionismo simbólico, feminismo, teoría crítica e estudos culturais entre outras) que permitan axustar o enfoque socio-cultural da investigación (p.21). O propio autor define a etnografía como un método indutivo, dialóxico e integral que "emprega unha acumulación de detalles descritivos para levantar patróns xerais ou teorías explicativas"(2012, p.36) que, de xeito global presenten un retrato completo do grupo ou grupos estudados.

Son investigacións enfocadas a situacións que existen na actualidade e que implican a grupos e contextos diversos dentro dunha mesma comunidade (por exemplo a educativa) e sempre nun contexto natural e multifactorial. Estes contextos constitúen os propios "emprazamentos para a observación" (Angrosino, 2012, p.15) que poden variar a medida que avanza a investigación, froito da necesidade de probar certas teorías en contextos diferenciados pero que interactúen entre si.

Neste tipo de enfoques do análise, a produción social do coñecemento vai máis alá de calquera disciplina individual, desenvolvendo as súas propias estruturas teóricas singulares, os seus métodos de investigación e os seus métodos de prácticas (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow, 1997, p.16).

Isto implica unha certa capacidade de xeneralización derivada da dispoñibilidade de contextos, onde os resultados obtidos van conformando novas variables que axuden a comprender mellor o proceso. Canto maior sexa a variedade de enfoques para abordar un conxunto dado de problemas, maior será o número de solucións viables e polo tanto máis exitosa será a investigación na propia comunidade de profesionais (Rolling, 2010, p.103).

A elección do contexto prima sobre a elección e mostra do grupo (Angrosino, 2012, p.49). A persoa investigadora adquire un compromiso a longo prazo para poder precisamente recompilar diferentes formas de afrontar unha mesma situación que permita "triangular unha conclusión da que poda dicirse que está fortalecida polas múltiples formas na que foi acadada " (Flick, 2018, p.777; Angrosino, 2012, p.35).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Reflexionar sobre as formas conceptuais de representación da experiencia permite establecer un esquema de relación onde distinguir unha serie de patróns predicibles que se repiten en contextos e grupos diferentes. En palabras de Angrosino (2012): "un patrón verdadeiro é aquel que os membros do grupo comparten (o seu comportamento real), aquel que o grupo cree que é desexable (ideal) ou ambas cousas " (p.96).

A implicación e a consecuente triangulación do proceso permite participar e analizar as situacións presentes en relación ás experiencias pasadas, retrocedendo constantemente e revisando o significado das experiencias. A triangulación de evidencias (Hernández, 2008, p.113) contribúe a resolver o quebracabezas da investigación. Esta perspectiva interpretativa, trata de contemplar as variantes comúns a todas as experiencias en relación ás interpretacións que de ditas experiencias fan as persoas participantes. As producións e narrativas son os medios para expresar os resultados das experiencias realizadas nunha constante que combina o interaccionismo simbólico coa teoría crítica. O nexo de unión é "o uso da ciencia social para poñer en cuestión os supostos das institucións dominantes da sociedade" (Angrosino, 2012, p.31).

Centrarse en documentar este proceso implica a análise de elementos numerosos e en constante cambio, un proceso en constante evolución que, no caso que nos ocupa, está en interacción directa co enfoque que ofrece a *Investigación Educativa Baseada nas Artes (IEBA)* e as directrices aplicadas das metodoloxías proxectuais.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 119: Klee, P. (1930). *Burdened Children*. Grafito, lápiz e tinta sobre papel. 65x 45,8 cm. Recuperado de: https://www.tate.org.uk/art/artworks/klee-burdened-children-t06796

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.2.2. Investigación Educativa Baseada nas Artes

As metodoloxías artísticas de investigación aproveitan os coñecementos das diferentes especialidades artísticas tanto para o desenvolvemento e definición dos problemas como para a obtención de datos, elaboración dos argumentos, demostración das conclusións e presentación dos resultados finais. Viadel e Roldán (2019) explican que o obxectivo principal da Investigación Baseada nas Artes "non é tanto explicar os acontecementos educativos o sociais senón suxerir novas formas de velos ou de comprendelos (...). En síntese, o obxectivo final é o de formular novas preguntas máis que o de atopar respostas" (p.885).

Se partimos da afirmación de que o coñecemento se relaciona dunha forma fundamental coa experiencia que posibilitan os sentidos, e entendemos que toda experiencia vai ligada sempre á adquisición de contidos, determinamos que é preciso experimentar algo a fin de coñecelo. Este proceso que depende inicialmente da capacidade de experimentar as calidades da nosa contorna, permite transformar imaxes en conceptos mediante o acto creativo da imaxinación (Eisner, 2004, p.19). Aprender a representar o que experimentamos, gráfica, visual e oralmente, é importante para contribuír á reflexión e á toma de conciencia sobre as nosas accións, afondando, como continua Eisner (2004) na "experiencia cualitativa e na exploración construtiva" (p.20). A necesidade de afirmarse nesta *Teoría da Experiencia* (Dewey, 2020, p.23) implica establecer uns criterios de valoración da calidade de dita experiencia. Esta exploración conduce á discriminación consciente entre as diferentes apreciacións e distinción das diferentes calidades da experiencia, anticipándonos ás consecuencias de actuar sobre esas calidades (Eisner, 2004, p.38).

O recoñecemento da experiencia artística como forma xenuína de experiencia (Hernández, 2008, p.90) fai posible a formulación dun tipo de investigación que permite teorizar a práctica das artes visuais situándoa en relación a tres paradigmas: o interpretativo, o empirista e o crítico (Sullivan, 2004, citado en Hernández, 2008, p.90).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As producións derivadas dos procesos artísticos de investigación son ferramentas que actúan como elementos mediáticos entre dous mundos, o interno e externo, o coñecido e o descoñecido, o eu e o outro. Son portadores de significados e significantes, de identidades particulares e memoria, e adquiren dimensións paralelas segundo o contexto e o individuo ao que se ligan. A calidade estética da experiencia radica na necesidade de xerar condicións que fomenten que o pensamento asuma certas características artísticas (Eisner, 2002, p.50). Isto implica situar o contexto cotiá como escenario principal das accións primarias da experiencia. As narrativas e metáforas visuais, así como outros discursos retóricos expresivos constitúen as ferramentas principais para poder recrear, significar e comunicar as nosas percepcións particulares da realidade (Barone, 2001, p.35). Hernández (2008) define a Investigación Baseada nas Artes como:

> un tipo de investigación de orientación cualitativa que emprega procedementos artísticos (literarios, visuais e performativos) para dar conta de prácticas de experiencia nas que tanto os diferentes suxeitos (investigador, lector, colaborador) como as interpretacións sobre as súas experiencias desvelan aspectos que non se fan visibles noutro tipo de investigacións. (p.92)

Estas actividades de indagación constitúen un proceso complexo de aprendizaxe a partir da identificación de códigos estéticos e aspectos de deseño. Hernández (2008) afirma que "en toda actividade artística hai un propósito investigador, ao tempo que unha finalidade pedagóxica, no sentido de que constrúen e proxectan representacións sobre parcelas da realidade" (p.92). En xeral, considérase que o que caracteriza a compoñente estética da *IBA* non é unha calidade inherente e esencial, senón que forma parte dun contexto social máis amplo, que transforma e é transformado polo produto artístico e en torno ao cal xorden sempre diferenzas na forma de interpretar e analizar os seus significados. Neste sentido, a *Investigación Educativa Baseada nas Artes* responde a un método concreto de indagación que "non prescribe un procedemento específico para producir un resultado, senón que está aberto a unha gran variedade de aproximacións e en-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

foques" (Viadel & Roldán, 2019, p.886). Estes enfoques metodolóxicos non son exclusivos, como vimos anteriormente, da *Investigación Educativa Baseada nas Artes*, máis amplifican as teorías da investigación etnográfica, ao ofrecer alternativas e solucións a través da lectura e análise de elementos artísticos e estéticos. Podemos pois considerar, tal e como indica Ricardo Marín Viadel (2011, p.272), a Educación Artística como "un territorio de investigación coa súa propia identidade distintiva, situada xusto na intersección entre os problemas das artes visuais e os problemas educativos". O deseño deste tipo de investigacións parte da aproximación dos "usos e tradicións profesionais da creación artística ás normas e criterios da investigación en ciencias humanas y sociais" (Viadel, 2011, p.280) para abordar os problemas educativos.

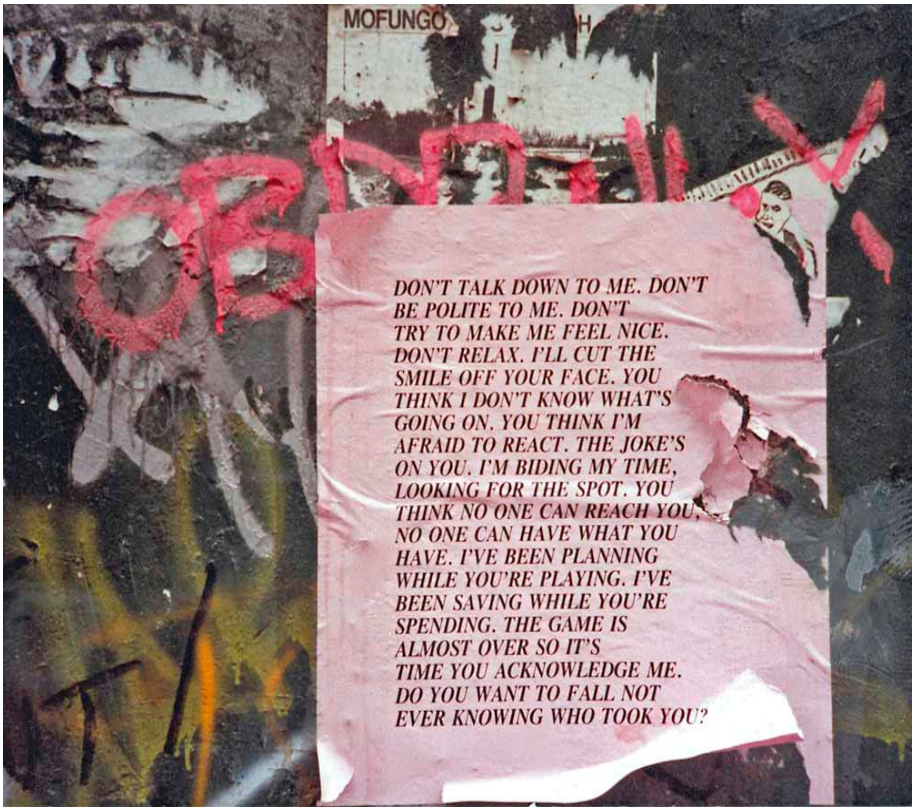


FIGURA 120: Holzer, J. (1982). *Inflammatory Essays.* Performance. Recuperado de:https://www.fbbva.es/noticias/jenny-holzer-lo-indescriptible/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A educación e a investigación artística están intimamente ligadas ao activismo (Blanco & Cidrás, 2019, p.46), á aplicación da aprendizaxe e á práctica artística fóra das aulas en relación a un contexto físico, social, cultural e político determinado. A *Investigación Educativa Baseada nas Artes* leva implícito o desafío constante que implica mobilizarnos á acción, de forma que o efecto da investigación, e polo tanto da nosa participación nela, sexa mellorar as nosas condicións de vida (Hernández, 2008, p.112). A figura da persoa investigadora-educadora preséntase pois como a dun axente mobilizador capaz de conectar arte, educación, acción e contorna con outro tipo de necesidades sociais. As metodoloxías artísticas aplicadas á investigación educativa formulan moitas cuestións epistemolóxicas, metodolóxicas e de deseño que inflúen considerablemente no proceso de análise da investigación. A pluralidade de linguaxes de representación, a complexidade semántica e a amplitude connotativa dos resultados (Marín, 2011, p.281) supón asumir que a calidade expresiva da forma (Eisner, 2002, p.50) é en si mesma o elemento mediador da idea que se quere transmitir. As posibilidades comunicativas da forma permiten establecer conexións entre os distintos campos de coñecementos. En palabras de Eisner (2002): "deberiamos ensinar non só a empregar as capacidades de ver, comprender e crear, senón tamén a aplicar o que se veu, comprendeu e creou, nun mundo moito máis alá dos límites da aula ou do colexio" (p.52).

A investigación educativa está tamén intimamente ligada á práctica educativa. O labor da persoa investigadora-docente non é outra que a de poñer en funcionamento novas redes educativas, recursos e materiais para a realización de proxectos integrados centrados na realidade social inmediata (Casal de la Fuente, Franco-Vázquez, Gillanders & Neira-Rodríguez, 2022, p.8). O enfoque das pedagoxías críticas baseadas na presentación de *situacións - problema* (Freire, 1982, p.112), sentan as bases para a definición de estratexias de busca de solucións e alternativas mediante procesos creativos compartidos. O deseño dunha investigación entendida baixo este marco de referencia, busca a ligazón entre educación-arte-vida mediante o desenvolvemento de experiencias de aprendizaxe baseadas no estudo e na solución de problemas reais en contextos reais.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

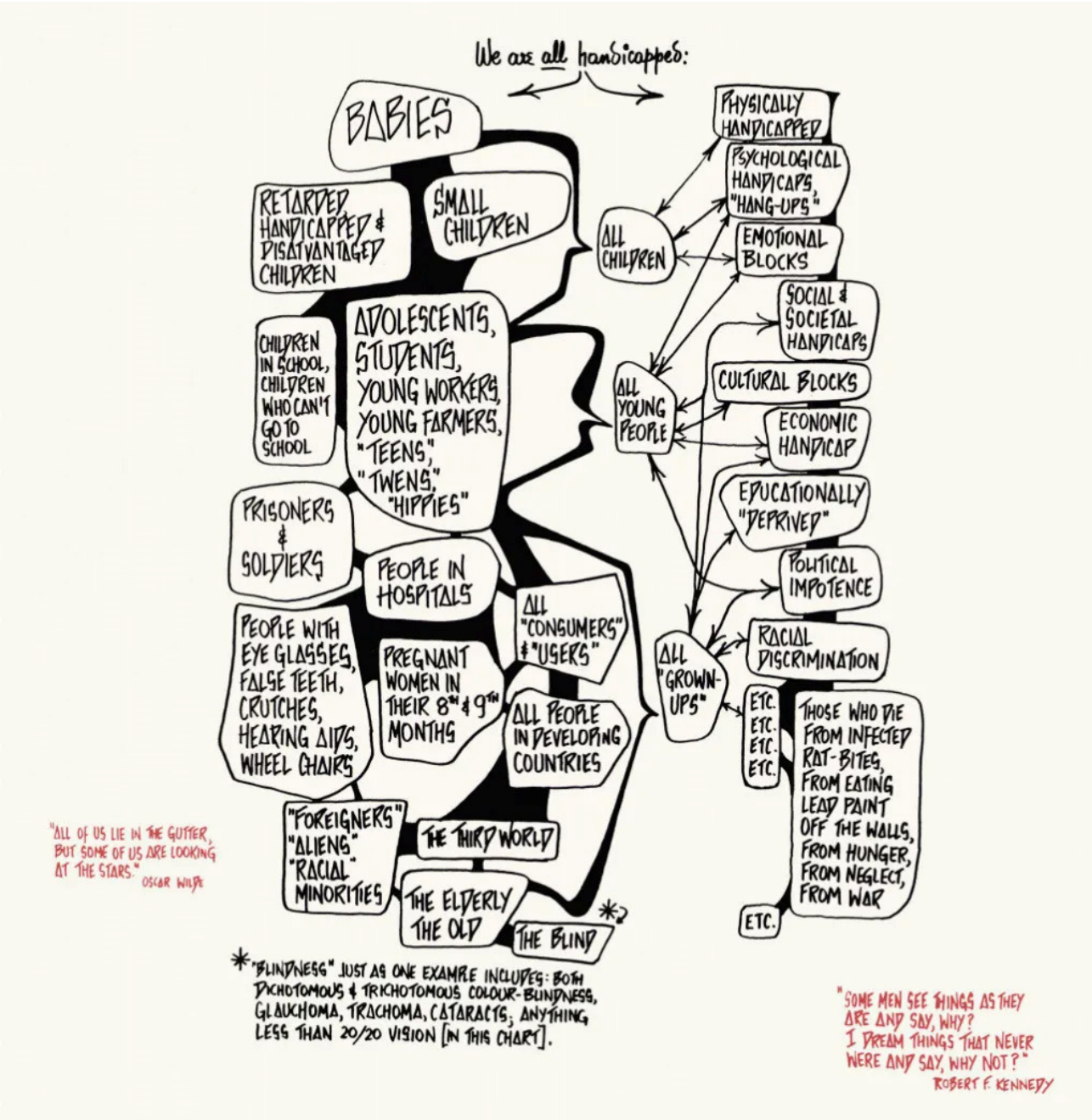


FIGURA 121: Papanek, V. (1970). *Design for real world. Mind Map*. Tinta sobre papel. En Papanek, V. (2014). *Diseñar para un mundo real*. (p.360). Pollen.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.2.3. Investigación educativa e metodoloxías proxectuais

Son moitas as disciplinas que permiten achegarnos a unha investigación centrada e validada nas relacións entre as teorías do deseño e a práctica educativa. Este enfoque parte da análise do proceso e na consideración da acción mesma do proxectar como un acto creativo "de carácter aberto e flexible" (Casal de la Fuente, Franco-Vázquez, Gillanders & Neira-Rodríguez, 2022, p.8). O deseño da investigación estrutúrase nun conxunto de prácticas integradas que combinan os intereses e as problemáticas detectadas nun contexto concreto, coas múltiples variables de corte social e os novos modos de produción y representación do coñecemento. A interacción entre diferentes disciplinas é unha constante na produción e difusión do coñecemento. A transdisciplinariedade implícita a toda investigación cualitativa implica a redirección constante da investigación nunha serie de enfoques diferentes e complementarios. A produción de coñecemento supón a análise dunha sucesión de contextos de problemas (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow, 1997, p.17) que se superpoñen nunha retroalimentación constante.

Explorar as múltiples solucións que un mesmo problema posibilita, implica traballar desde a hipótese, a práctica e a observación e reflexión continuada. O paso seguinte consiste, tal e como afirma Dewey (2020) no "desenvolvemento progresivo daquilo que xa se experimentou" (p.76) na busca constante de novas formas de construción da realidade. Estruturar o proceso creativo nunha secuencia de accións para a resolución de problemas constitúe en si mesmo un modelo metodolóxico aplicable a outras formas de investigación e produción de coñecemento. Son coñecidas as achegas á investigación educativa do estudo das diferentes fases que estruturan o proceso creativo aportadas nas investigacións de autores como Bruno Munari, Riccardo Dalisi, ou Victor Papanek citados como referentes no capítulo anterior. Todos eles coinciden en situar o concepto de problema como elemento facilitador e mediador do propio proceso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

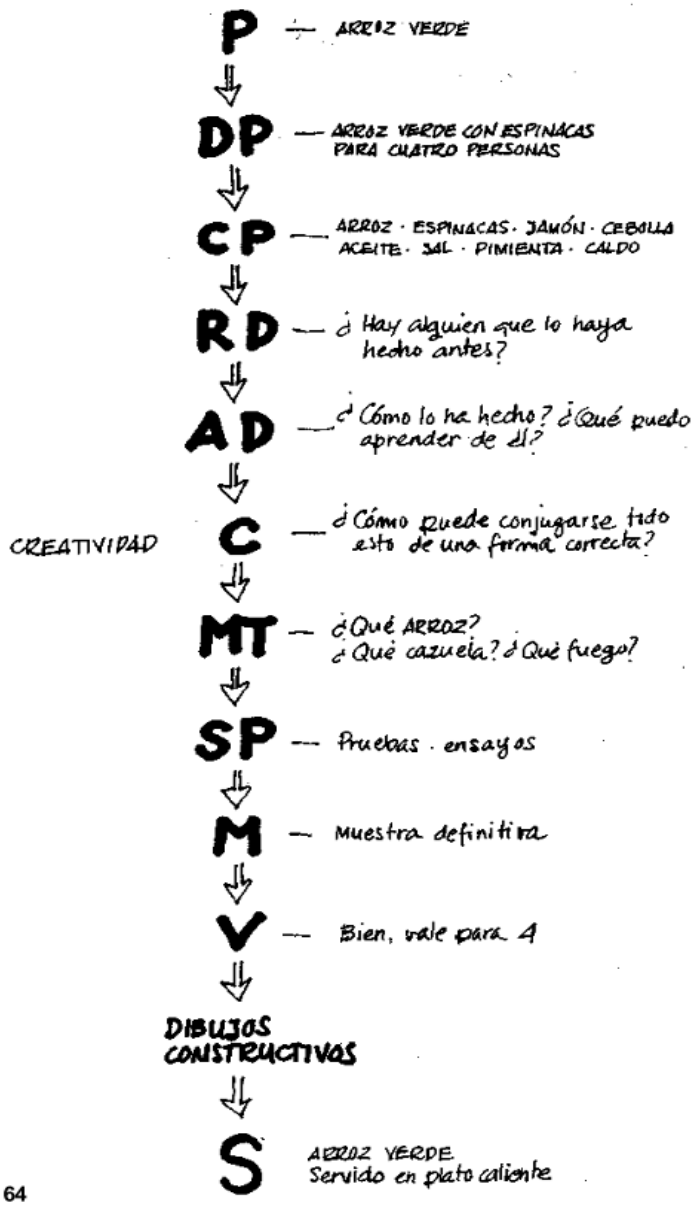


FIGURA 122: Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa*. Esquema.Tinta sobre papel. En Munari, B. (1981). *¿Como nacen los objetos?.Apuntes para una metodología proyectual*. (p.64). Gustavo Gili.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En *¿Como nacen los objetos?. Apuntes para una metodología proyectual*, Bruno Munari (1981) sostén: "o problema non se resolve de por si, pero en cambio contén todos os elementos para a súa solución; hai que coñecelos e utilizalos no proxecto de solución" (p.39).

Victor Papanek (2014), en *Diseñar para un mundo real*, afirma tamén que a finalidade de toda actividade proxectual é a solución de problemas e o proceso creativo que este enfoque determina. En palabras do autor:

> o deseño, como unha actividade encamiñada a resolver un problema, non pode, por definición, dar unha resposta correcta única: sempre xerará un número infinito de respostas, unhas máis correctas, outras máis equivocadas. A brillantez de calquera solución de deseño dependerá do significado que nós demos á ordenación. (p.30)

Riccardo Dalisi (2006), vai máis alá destas definicións, asumindo o propio problema como solución nun proceso xenerativo e imprevisible que denomina "abandono activo á creatividade, á non-arte do deseño" (p.123). Todos os autores citados entenden o acto creativo como un proceso aberto ao ensaio continuo da realidade reversible, posibilitando o vaivén entre o real e o imaxinado. Estes procesos xeran formas de produción de coñecemento que se traducen en diagramas e esquemas que intentan estruturar o propio acto de significación. Todo proceso creativo, como todo proceso natural, está baseado na retroalimentación e na adaptación continuada:

> o proceso debe ser aberto, polo tanto, en parte pouco previsible. Debe carecer dun estado final fixo e predeterminado. Isto é necesario porque a propia adaptación non significa nada se non se poden facer cambios en resposta ao proceso de adaptación. Por definición, tales cambios non se poden prever. (Alexander, 2002, p. 240)

Neste sentido habería que sinalar as investigacións realizadas por Patrick Geddes a principios do s. XX. As súas experiencias sobre mapeamentos colectivos expoñían unha nova forma de enfrontar á poboación ás problemáticas urbanas e fomentar o deseño de solu-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cións de forma colaborativa. As diferentes propostas presentadas por Geddes partían sempre da reflexión colectiva e transdisciplinar sobre a realidade, entendida como obxecto principal de análise e acción transformadora (Díaz Garrido, 2017, p.265). Estas ideas sentan as bases dos conceptos de deseño cívico e urbanismo participativo claves nas investigacións posteriores de Cristopher Alexander.

A investigación de Cristopher Alexander e os ensaios incluídos nos catro libros que constitúen *The Nature of Order* (2002), sitúan un antes e un despois nas forma de entender o proceso dialóxico entre deseño e sociedade. A exhaustiva análise que o autor fai dos procesos que se dan de forma natural no medio que nos rodea, son extrapoladas ao deseño de novas estratexias que melloren e faciliten o noso entendemento da realidade. A secuencia de *patróns* como metodoloxía proxectual aplicada e adaptada a cada problema concreto identificado no deseño e uso da nosa contorna queda definida no seguinte parágrafo:

> cada solución está formulada de forma que presente o campo esencial de relacións necesarias para resolver o problema, pero dun xeito moi abstracto e xeral, co que podes resolver o problema ti mesmo, á túa maneira, adaptándoo ás túas preferencias e ás condicións locais do lugar onde te atopes facéndoo. (Alexander, Ishikawa & Silverstein, 1980, p.11)

Entender o deseño como unha disciplina social permite indagar sobre novas áreas de actuación, estendéndose e facendo partícipe a unha cidadanía que precisa estratexias para poder dar respostas aos desafíos e problemáticas da sociedade actual. A investigación baseada nos procesos de deseño constitúe un dos paradigmas emerxentes en investigación educativa. É preciso facer unha revisión destas metodoloxías proxectuais baseadas no deseño para establecer unhas pautas de referencia que enmarquen todas as cuestións principais expostas no marco teórico e á súa vez axuden a configurar e deseñar a parte práctica da investigación. Os principios das teorías proxectuais expostas poden ser extrapolados ao ámbito académico como guías do proceso de aprendizaxe.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Incorporar estes modelos cognitivos que ligan proceso creativo, deseño e aprendizaxe indutiva, supón incorporar no currículo educativo novos modelos socioculturais de aprendizaxe colaborativa (Bell, Hoadley & Linn, 2004, p.83). Son numerosas as realizacións de diagramas que intentan analizar o complexo proceso de deseño e as súas interaccións cos diferentes fenómenos sociais, políticos e culturais. Bruno Munari (1981), presenta un esquema lineal que permite:

> extraer mostras, probas, informacións que poden levar á construción de modelos demostrativos de novos usos para determinados obxectivos. Estes novos usos poden axudar a resolver subproblemas parciais que á súa vez, xunto cos demais, contribuirán á solución global (...). Deste xeito poderemos obter un modelo do que eventualmente podería ser a solución do problema.(p.58)

Papanek (2014, p.31), conforma a súa metodoloxía como un discurso en torno ao deseño dun esquema que non é lineal senón hexagonal. O autor alude a termos como necesidade, asociación e estética, reflectindo as interaccións co contexto económico, político e social no que se desenvolve o proceso. O *método direto* de Dalisi (2006, p.33), baséase na fórmula da imprevisibilidade. As súas experiencias realizadas con crianzas confirman esta teoría sobre a proxectualidade innata da infancia, sempre na constante busca dunha "dimensión híbrida do proxecto, onde a pura tensión creativa, o deseño, o artesanado e a arte son postos ao servizo do ben común" (Palmieri, Nuovo& Milano, 2019, p.65). As metodoloxías empregadas por Dalisi nos obradoiros de construción de *Global Tools* parten desta proxectualidade inmediata a través da cal articular as diferentes premisas de análise que van máis alá das directrices académicas do momento en relación ao estudo da forma.

As *notas para unha tipoloxía didáctica* publicadas na revista *Casabella No. 382* e recollidas por Borgonuovo e Franceschini na súa publicación (2019, p.46) evidencia a necesidade de relación entre os elementos naturais, urbanos e humanos nun chamamento á reapropiación da cidade e dos seus recursos educativos mediante a participación activa e colaborativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

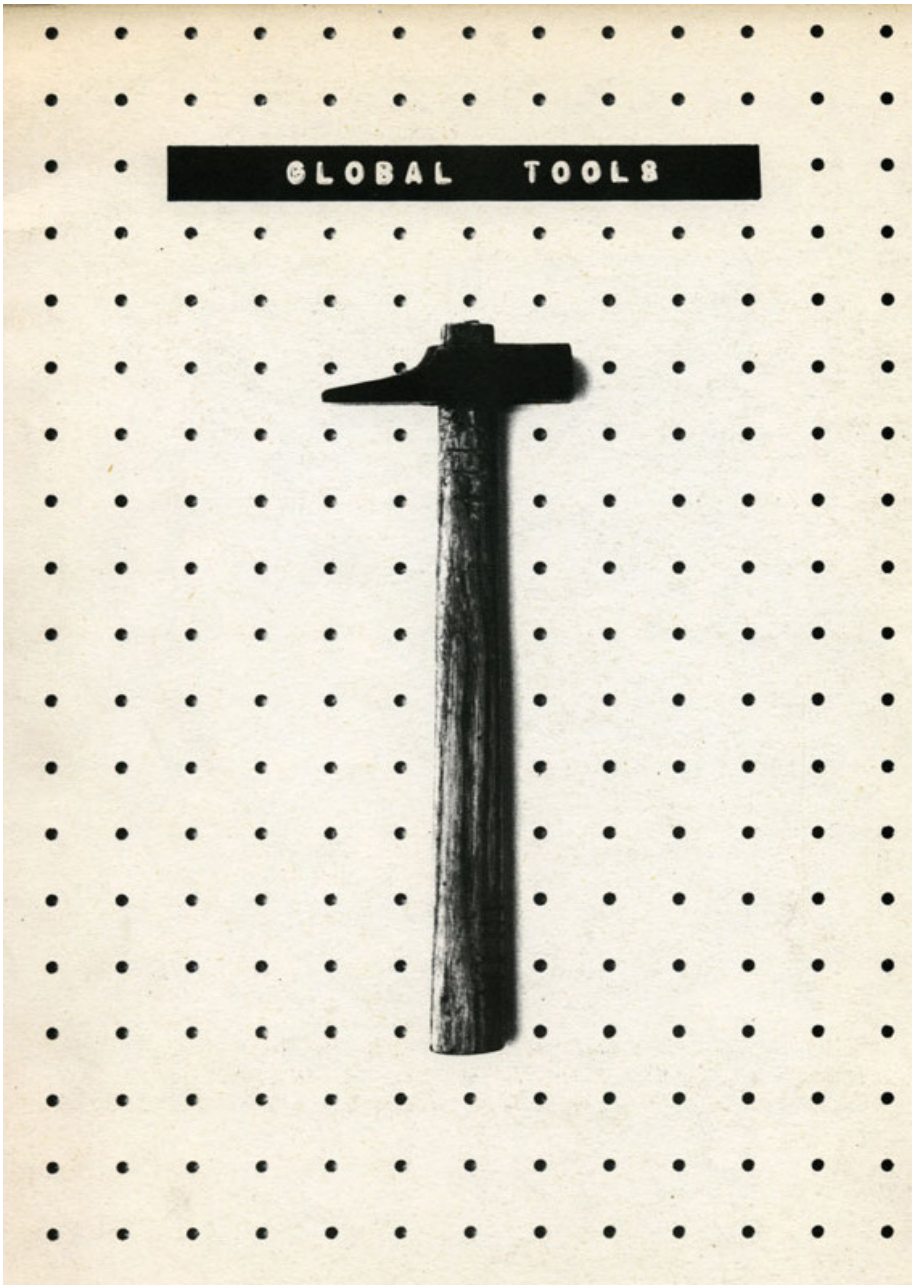
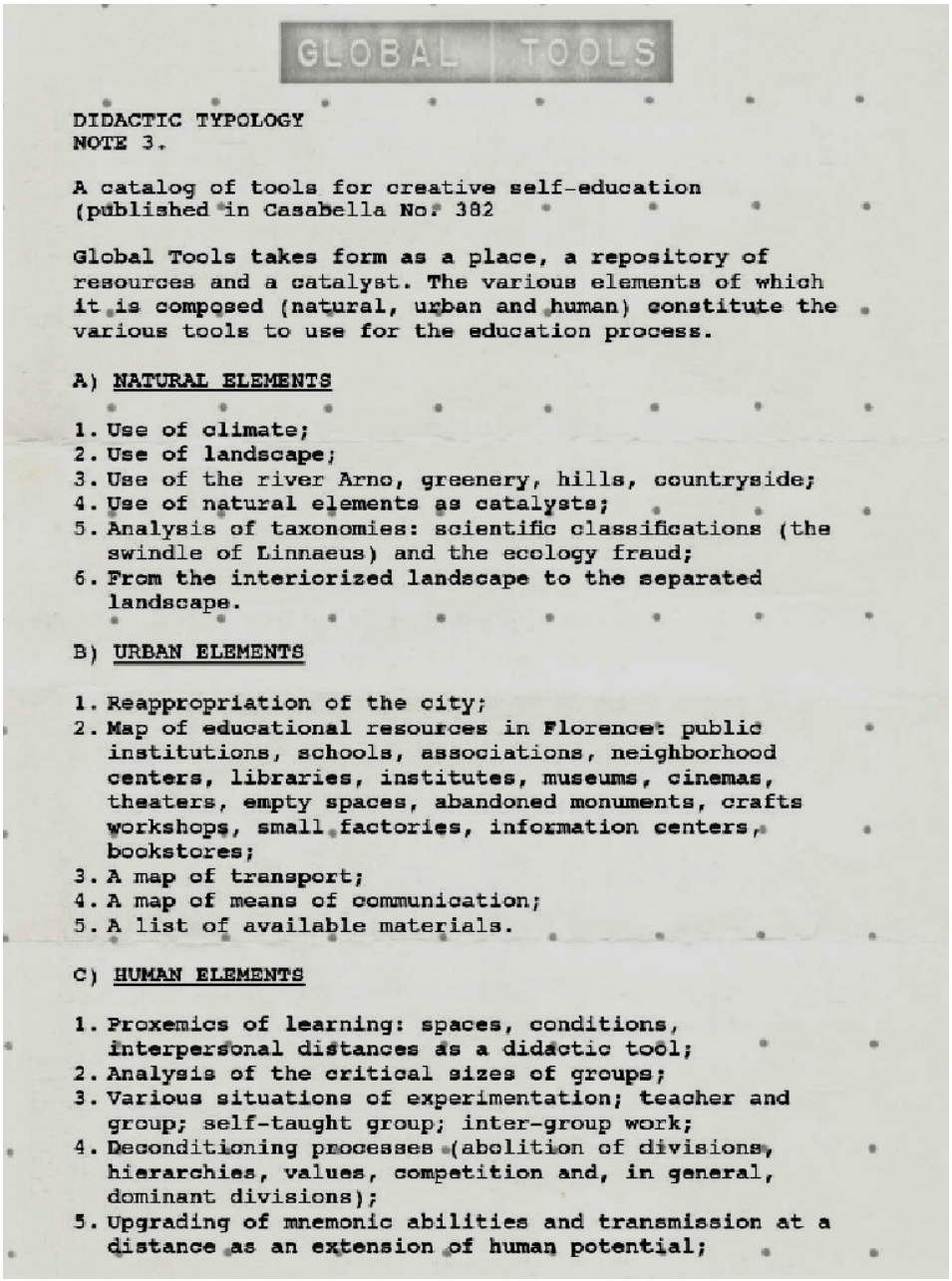


FIGURA 123: Global Tools. (1974). *Bulletin 1, Edizioni L'uomo e l'arte, Milan, June 1974.* Fotomontaxe de portada de Remo Buti. En Borgonuovo, V. & Franceschini, S. (2019).*Global Tools: When Education coincides with life*. (p.11).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



GLOBAL TOOLS

DIDACTIC TYPOLOGY
NOTE 3.

A catalog of tools for creative self-education
(published in Casabella No. 382

Global Tools takes form as a place, a repository of resources and a catalyst. The various elements of which it is composed (natural, urban and human) constitute the various tools to use for the education process.

A) NATURAL ELEMENTS

1. Use of climate;
2. Use of landscape;
3. Use of the river Arno, greenery, hills, countryside;
4. Use of natural elements as catalysts;
5. Analysis of taxonomies: scientific classifications (the swindle of Linnaeus) and the ecology fraud;
6. From the interiorized landscape to the separated landscape.

B) URBAN ELEMENTS

1. Reappropriation of the city;
2. Map of educational resources in Florence: public institutions, schools, associations, neighborhood centers, libraries, institutes, museums, cinemas, theaters, empty spaces, abandoned monuments, crafts workshops, small factories, information centers, bookstores;
3. A map of transport;
4. A map of means of communication;
5. A list of available materials.

C) HUMAN ELEMENTS

1. Proxemics of learning: spaces, conditions, interpersonal distances as a didactic tool;
2. Analysis of the critical sizes of groups;
3. Various situations of experimentation; teacher and group; self-taught group; inter-group work;
4. Deconditioning processes (abolition of divisions, hierarchies, values, competition and, in general, dominant divisions);
5. Upgrading of mnemonic abilities and transmission at a distance as an extension of human potential;

FIGURA 124: Global Tools. (1974). *Didactic Typology Note 3, Bulletin 1, Edizioni L'uomo e l'arte, Milan, June 1974.* Tinta sobre papel. En Borgonuovo, V. & Franceschini, S. (2019).*Global Tools: When Education coincides with life.* (p.47). Nero

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

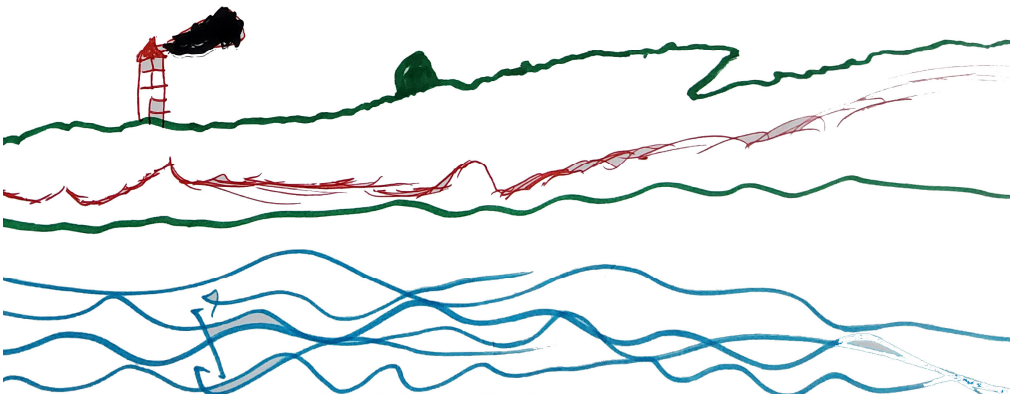


FIGURA 125: Pérez Freire, L. (2021). *Sen título*. Tintas sobre papel. 30 x 20 cm. Fotografía da autora.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5.
PRÁCTICAS ESPACIAIS DE RESISTENCIA: DESEÑO E REALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Este capítulo presenta unha selección das experiencias levadas a cabo como arquitecta, investigadora e docente da Facultade de Formación do Profesorado e que constitúen as unidades de análise da propia investigación. As propostas, organízanse en tres escenarios de acción diferenciados: prácticas espaciais inmediatas levadas a cabo con crianzas, propostas didácticas na facultade de formación do profesorado e proxectos interxeracionais e interseccionais formulados en contextos sociais de educación non formal.Todas parten da análise de conceptos espaciais e formais básicos, nun proceso continuo que intercala os tres escenarios propostos de forma simultánea. Unha aprendizaxe rizomática, que se expande creando novas canles e conexións (Irwin, 2016, p.16) entre as experiencias realizadas con crianzas e as realizadas con persoas adultas, en grupos mixtos interxeracionais.

O concepto de *prácticas espaciais de resistencia* alude a esa necesidade de propoñer alternativas sinxelas que evidencien a ruptura contra os estereotipos formais que dominan o deseño, uso, funcionalidade e convivencia dos espazos cotiás. Son prácticas de reflexión e análise que parten literalmente da acción mesma de proxectar situacións. Os espazos deseñados desde esta perspectiva convértense en lugares resistencia, "formas de resistencia" (Blanco & Cidrás, 2019, p.12) contra os relatos únicos. Fronte á situación actual da crise dos coidados, pódense desenvolver, como vimos, infinitos modos de actuación co obxectivo de impulsar a creación de novas entornas educativas, lúdicas e respectuosas. Debemos actuar desde unha visión estética, social, activa e integradora aportando alternativas sostibles, sensibles e ecolóxicas fronte ao inmobilismo político-económico do momento. Estas *prácticas de resistencia* desenvólvense coa idea de contribuír á creación de linguaxes comúns desde onde mellorar as relacións entre as comunidades e os contextos que habitan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Traballar na consolidación do imaxinario arquitectónico, cultural e social ligado á experiencia vital do espazo implica a reflexión consciente sobre a propia experiencia espacial. Somos seres espaciantes (Yory, 2006) e a reflexión sobre o espazo que compartimos é necesaria para poder comprender(nos) e comunicar(nos) na nosa contorna inmediata. Estas prácticas parten de experiencias inmediatas que parten da análise de conceptos espaciais básicos e que se van convertendo en procesos máis complexos de deseño a medida que se extrapolan e combinan nos tres escenarios presentados. De estudos sinxelos sobre a ambigüidade da forma, pásase á definición de espazo mediante o proceso creativo e posteriormente á acción e á experiencia colectiva sobre o lugar. As experiencias educativas presentadas traballan sobre o establecemento dun marco de apoio que relacione os diferentes contextos educativos (formais e non formais) e os diferentes grupos de idade, presentándose como un abano de prácticas espaciais dirixidas á aprendizaxe en comunidade e en comuñón co contexto.



FIGURA 126: Freire Pérez, E. (2018). *Esquema para o deseño de propostas.* Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.1. CONTEXTOS E GRUPOS DE ACCIÓN: EXPLORAR, REFLEXIONAR, COMPARTIR

Nos seguintes apartados preséntanse a relación de experiencias realizadas ao longo destes anos deseñadas co obxectivo de aportar datos e respostas ás miñas inquedanzas como nai, arquitecta, investigadora e docente. O deseño das propostas caracterízase por:

- explorar a relación co contexto desde unha forma háptica, conectando mente e corpo, entendendo a arquitectura, o deseño e a educación artística como ferramentas sociais para a análise e a construción dun sentido de pertenza desde o común.
- reflexionar sobre os procesos de transformación dos lugares que habitamos e as problemáticas que padecen mediante a análise da memoria do lugar, afondando na necesidade de fortalecer a identidade grupal para poder transformar a realidade de forma comunitaria.
- cuestionar o papel e o entendemento da arquitectura e da educación, para revisar dunha forma consciente as hibridacións en tre as diferentes disciplinas e poder presentar alternativas ao respecto.
- transformar a visión colectiva a partir da construción novos imaxinarios e narrativas afastados de estereotipos e estándares de deseño, aportando novas formas de aproximacións ao contexto construído desde unha perspectiva lúdica da aprendizaxe.

O esquema presentado na *figura 126* relaciona as accións principais de *explorar, reflexionar e compartir*, cos contextos e grupos de accións propostos:

A capacidade innata das crianzas para a construción de espazos efémeros de lecer e benestar compartido senta un referente para a análise destas mesmas accións levadas a cabo con persoas adultas na súa formación como mestras de infantil e primaria. Extrapolar as experiencias realizadas no contexto académico a outros contextos permite pois indagar sobre novas formas de construción de grupos de aprendizaxe mixtos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os currículos neoliberais estendidos no sistema educativo, como vimos, teñen outros intereses. Cuestionar a norma establecida permite transformar e transformar(nos) mediante a acción colectiva. Cuestionar a realidade inmediata implica pasar do individual ao colectivo, da perspectiva topolóxica á perspectiva sociolóxica, "da conciencia cotiá á conciencia crítica" (Freire, 1970, citado en De Cock & Pereira, 2020, p.37). Recuperar esa relación háptica, espacial e estética das crianzas na súa relación co contexto inmediato supón traballar desde a deconstrución de accións e pensamentos adquiridos como adultas durante o proceso de aprendizaxe. A elección dos diferentes emprazamentos de observación cínguese a contextos comparables entre si onde podamos evidenciar as problemáticas detectadas en diferentes situacións de aprendizaxe (Angrosino, 2012, p.52).

O grupo de *Accións inmediatas sobre o espazo* responde principalmente ás accións levadas a cabo con crianzas en contextos formais e non formais. Os seus obxectivos principais son:

- Evidenciar a naturalidade con que as crianzas desenvolven propostas espaciais inmediatas onde implican o corpo como unidade de medida e relación con nós mesmas, co lugar e coas outras persoas.
- Identificar aquelas accións e ferramentas de creación que permiten traballar os conceptos espaciais básicos como movemento, límites, luces, cheos, baleiros...
- Identificar procesos de relación de unión e composición a partir de material non estruturado presentes en calquera proceso de deseño.
- Valorar o imaxinario formal e espacial infantil e a compoñente lúdica que se desprende do seu proceso creativo e tomalo como referente para o deseño de propostas educativas con persoas adultas.
- Evidenciar a potencialidade do xogo simbólico como acción proxectiva.
- Poñer en valor a capacidade crítica e de reflexión das crianzas nos procesos de transformación da súa contorna inmediata, sempre co obxectivo de xerar espazos de aprendizaxe, benestar e lecer compartido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O grupo *Procesos de análise do contexto* inclúe propostas realizadas co estudantado da facultade de Formación do Profesorado (tanto en infantil como en primaria). Son propostas que combinan accións inmediatas no espazo con procesos de reflexión crítica, partindo da análise da memoria e da experiencia sobre o lugar. Estas propostas están deseñadas para que as futuras e futuros docentes sexan capaces de reformular a súa práctica incorporando novas aprendizaxes baseadas nos procesos creativos entendidos como ferramenta interdisciplinar. Os obxectivos principais son:

- Analizar e valorar os procesos de exploración das crianzas, baseados na compoñente lúdica.
- Incorporar como ferramenta de aprendizaxe a compoñente de inmediatez e axilidade proxectualdas crianzas que permite explorar unha grande cantidade de alternativas diversas e múltiples baixo unha premisa común de partida.
- Analizar o contexto sociocultural e educativo do momento para ser conscientes das problemáticas que o dominan desde diferentes perspectivas.
- Traballar sempre desde o contexto local, partindo da análise da memoria do lugar e da identidade como ferramenta para adquirir un coñecemento argumentado de reflexión sobre o contexto**.**
- Comprender a necesidade de reformular o proceso educativo desde o proceso creativo do facer compartido.

Durante o desenvolvemento das diferentes propostas realizadas coas crianzas e cos futuros docentes, preséntase a necesidade de trasladar as cuestións analizadas e as experiencias vividas a un escenario real, fóra das aulas. As experiencias presentadas no grupo denominado *Proxectos de acción no común,* combinan contextos e comunidades en procesos colectivos e participativos de reflexión sobre os lugares que habitamos. Os seus obxectivos unifican os presentados para os grupos anteriores, afondando no seguinte:

- Xerar unha conciencia social e crítica sobre o tratamento e conservación da nosa contorna potenciando a investigación artística no territorio a través das experiencias propostas.
- Adquirir vocabulario e formas de expresión precisas para traballar e cuestionar as características e calidades da nosa contorna.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Fortalecer o sentido de pertenza mediante a transmisión interxeracional e interdisciplinar dos saberes que conforman a nosa identidade.
- Deseñar e desenvolver propostas baseadas na experiencia e nos métodos analíticos de resolución de problemas propios dos procesos creativos.
- Educar o gusto estético e a capacidade de observar, imaxinar e identificar situacións de oportunidade mediante a reflexión crítica.

Cómpre sinalar que a terminoloxía elixida de *accións, procesos e proxectos* non é algo casual, senón que responde ás liñas de partida sinaladas: explorar (pensar) mediante accións, cuestionar (deseñar) mediante procesos e transformar (compartir) mediante o proxectar compartido.

5.2. EXPERIENCIAS REALIZADAS CON CRIANZAS: ACCIÓNS INMEDIATAS SOBRE O ESPAZO

A semente desta investigación xurde en 2014, coincidindo cun momento vital ligado á maternidade onde o mundo se cambalea para reorganizarse, onde todo se cuestiona, e onde se pensa en como poder mellorar e mellorarnos nesta nova vida compartida. Descubrir e potenciar a función socializadora da arquitectura convértese nunha obriga. Ao mesmo tempo, a finalización do curso superior de Artes Aplicadas á Escultura na EASD Mestre Mateo e a realización do Mestrado en Profesorado Secundario pola especialidade de Educación Artística amosa a necesidade de conectar a educación e a investigación co facer dos procesos creativos.

Unha primeira proposta realizada en 2015 denominada *Aulas de Arquitectura Cotiá* presenta as miñas reflexións iniciais sobre a importancia de xerar espazos de interacción e desfrute colectivo a partir de pequenas experiencias que exploran a visión da arquitectura e da contorna que nos rodea desde a perspectiva da infancia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Da preparación deste primeiro material didáctico, unha maleta con caixas de cartón, xurdiron tamén os primeiros obradoiros realizados na *Escola Semente Compostela,* que constitúen os indicios desta investigación.



FIGURA 127: Freire Pérez, E. (2015). *Aulas de arquitectura cotiá.* Material de presentación. Fotografías da autora.

Esta perspectiva antropolóxica e social da arquitectura, fora esquecida nos anos de estudo académico, centrados na arquitectura como obxecto visual, na estética do momento, e nun proceso de aprendizaxe de supervivencia e abandono xeral no acompañamento docente. Non conseguía conectar coa maioría dos proxectos propostos e, nese sentido, a visión da arquitectura como algo tan conceptual, non casaba coa sensibilidade e o lecer que percibía desde nena na experimentación dos lugares.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O interese da "infancia como lugar onde todo é aínda posible" (Meneguzzo, 2022, p.54) está presente en moitos autores de referencia. Bruno Munari na súa investigación constante sobre o valor proxectual do xogo, reivindica e pon en valor o xeito natural con que as crianzas viven, perciben, imaxinan, comparten e exploran as variables do proceso creativo (Sperati, 2022, p.119). Tal e como citan Cabanellas e Eslava na súa publicación *Territorios de la infancia* (2005) :

> non é nada casual que algúns dos movementos máis belixerantes na reconsideración en chave creativa das formas de apropiarse da cidade puxesen ese énfase na necesidade de reinfantilizar os contextos da vida cotiá. Reinfantilizar no sentido de restaurar unha experiencia infantil do urbano. (p.13)

A observación continuada da forma con que as crianzas practican o espazo cotiá amosa marcas e accións que significan o lugar configurando, como afirma Perec (2001) novas *especies de espacios*. Segundo o autor o lugar practicado convértese en pregunta, en dúbida, nun espazo de que precisa ser marcado, designado e conquistado (p.139). Estas accións instantáneas que derivan da exploración, do movemento e do xogo dan lugar as denominadas por Clara Eslava como *formas primixenias do habitar* (2015).





FIGURA 128: Freire Pérez, E. (2018). *Formas de exploración do espazo urbano.* Fotografías da autora. Santiago de Compostela.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Da observación continuada das formas de exploración dos espazos cotiás por parte das crianzas derivan estratexias de apropiación que transforman o espazo vital en espazo compartido. Basta só con ofrecer algún tipo de material ou estratexia (fíos, paus, cordas, papel continuo, etc...) para propiciar unha batería de accións que farán do lugar común un lugar de lecer e aprendizaxe colectiva.

> Instalarse: Limpar verificar probar mudar acondicionar firmar agardar imaxinar inventar inverter decidir ceder dobrar curvar enfundar equipar espir partir enrolar sombrear modelar protexer entoldar conectar agochar accionar instalar atar apilar amontoar consolidar ordenar marcar andar de aquí para alá facer tensar xustapoñer recomezar intercalar estender instalarse. Habitar. Vivir. (Perec, 2001,p. 62)

Indagar no modelo de espazo vital é recoñecer todo o armazón de rituais cotiás, apreciacións e interaccións que xorden do habitar compartido . Os deseños e representacións espaciais das crianzas son mostra da súa particular visión sobre o mundo que perciben no seu día a día. As formas simbólicas e as relacións que se establecen entre elas contribúen á construción dun imaxinario propio que é además compartido mediante o xogo. Son *formas-accións* xeradas que determinan novos espazos de lecer colectivo.



FIGURA 129: Freire Pérez, E. (2018). *Formas de exploración do espazo compartido*. Fotografías da autora. Agronovo. Vedra.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As experiencias presentadas dan mostra e evidencia de todas estas formas de ocupación e representación espacial desde a visión das crianzas. A súa organización, non responde a unha secuencia temporal, senón a unha clasificación que vai desde experiencias inmediatas de creación deses espazos primixenios do habitar (cabanas e outras formacións) ao estudo das relacións simbólicas existentes na contorna inmediata, con propostas que analizan as nosas casas, barrios e cidades e propoñen novos espazos de lecer compartido.



FIGURA 130: Freire Pérez, E. (2021). *Habitar nun anaco de papel*. Fotografías da autora. Parque Vista Alegre. Santiago de Compostela.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1. Espazos primixenios

En *El niño conquista el medio*, Hannoun (1977) estrutura a formación dos conceptos espaciais fundamentais (aprender a situar e situarse) en tres etapas: o vivido, o percibido e o concibido. Autores como Piaget (1995) empregan a mesma clasificación en *La construcción de lo real en el niño* que máis tarde, redefinirá Lefebvre (2013), en *La producción del espacio*.

As primeiras construcións espaciais derivadas da combinación simple de material non estruturado constitúen en si mesmas unha práctica performativa e procesual que combina os conceptos do vivido, do percibido e do imaxinado. Recrear espazos coñecidos e proxectar novas situacións é unha constante na actividade diaria das crianzas. Existe en todas estas manifestacións o obxectivo do xogo común, que implica ao grupo na resolución de problemas técnicos e estéticos, na "transmisión dun lecer por inventar novas formas e compartilo" (Huerre, 2006, p.25). Todas estas manifestacións implican unha forte sociabilidade, unha reflexión sobre o tempo e o espazo onde a imaxinación e a compoñente simbólica constitúen un desafío ás convencións establecidas. Vivir, percibir e concibir o espazo son tres accións intimamente ligadas ás propostas sobre explorar, cuestionar e imaxinar lugares, algo que nas crianzas se produce de forma natural e progresiva.



FIGURA 131: Freire Pérez, E. (2018). *A maciñeira na escola.* Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1.1. Tecer espazos: cordas, teas, límites

Ramaxes
reunídeos, atádeos
unha cabana.
Desatádeos:
a chaira de novo.
(Tanizaqui, 2010, p.69)

As *formas primixenias do habitar* (Eslava, 2015) que describiamos no apartado anterior, son consideradas nesta investigación, como principais categorías de análise das diferentes accións articuladas no espazo. Estas experiencias son determinantes para a definición do acto mesmo de habitar, xa que conectan coas nosas raíces existenciais no que Pallasmaa denomina "arquetipos arquitectónicos das imaxes primixenias" (Pallasmaa, 2016, p. 102).

Esta primeira práctica xorde da observación do momento de xogo nunha zona verde xunto a un río, onde unhas cordas e uns panos serviron como elementos facilitadores da delimitación do espazo (Figura 129). Da creación deste espazo compartido derivan as interaccións do grupo á hora de proxectar novas situacións. Estas relacións non son casuais, responden a uns parámetros claros: dentro, fóra, sol, sombra, aberto, pechado...

Antonio Toca (2006) reflexiona sobre a orixe téxtil das paredes (p.67) remitíndose ás achegas de Gottfried Semper sobre como o tecer primixenio das estruturas de feche e protección derivou na construción de paredes móbiles de elementos vexetais para consolidar os límites da propiedade. O emprego de teas para establecer e delimitar espazos, para protección contra o frío e contra o calor, é segundo o autor anterior á albanelaría.

A construción inmediata dun espazo de sombra, acotado, delimitado e protexido, constitúe unha acción que nos remite ás orixes mesmas do habitar compartido. A creación dunha estrutura simple e estable mediante paus de diferentes tamaños combinados cun elemento

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

facilitador da súa unión permite pendurar as teas e establecer outros planos configuradores de novos espazos.

Estas estruturas dan lugar a novas formas simbólicas que non só aluden ao concepto de refuxio, senón que abren as portas a todo un mundo de representacións. A xénese destas primeiras construcións amosa que, por encima dos materiais e incluso das técnicas, son as ideas as que determinan as formas (Toca, 2006, p.68).



FIGURA 132: Freire Pérez, E. (2019). *Cabanas I. Obradoiros na Escola Semente Compostela. Fotografías da autora.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

É importante incidir nas posibilidades de transformación do espazo, e en concreto do espazo escolar, facendo partícipes ás crianzas do seu deseño. Fronte ao mobiliario de xogo predeseñado, imponse a versatilidade do efémero, na construcción inmediata de lugares para estar e compartir.



FIGURA 133: Freire Pérez, E. (2019). *Transformar o patio I. Obradoiros na Escola Semente Compostela. Fotografías da autora.*

A reflexión sobre a necesidade de incluír o uso de material non estruturado como xerador de novas formas de desfrute e lecer permitiu levar á práctica esta proposta no patio da Escola Anexa de Lugo. A construción destes espazos contribúe á concienciación das crianzas sobre as múltiples posibilidades de reconfiguración do patio, creando novos puntos de actividade distribuídos por toda a superficie.



FIGURA 134: Freire Pérez, E. (2019). *Transformar o patio II. Obradoiros na Escola Anexa de Lugo. Fotografías da autora.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 135: Freire Pérez, E. (2019). *Espazos de sombra e acción. Obradoiros na Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1.2. Espazo-corpo

A relación do corpo entendido como ámbito primixenio é evidente en todas as representacións espaciais na infancia. A citada tese *Huellas de la infancia en el impulso creativo. Ámbitos Primigenios*, Clara Eslava (2015) explora a construción de significados en relación ao desenvolvemento da cognición espacial. Segundo a autora:

> Todo comeza no corpo. Todo é vínculo co mundo. Facemos corpo co mundo que imaxinamos desde os nosos corpos. Un corpo que é fonte e receptor da experiencia, un corpo que é ámbito e obxecto, envolvente e envolto. Resulta primordial o percorrido táctil polos ámbitos topolóxicos que nos envolven. (p.132)

Do casual de atopar un anaco de plástico de embalaxe, xorden relacións espaciais e corporais que traballan co efémero como metamorfose continuada de espazos posibles. Son repetidos os xogos do mirar a través, do envolverse e transformarse mediante unha segunda pel translucida, buscando ao outro entre os matices de luz e entre os límites difusos entre interior e exterior.

Estas experiencias topolóxicas conforman mundos orgánicos en continua transformación. Son territorios oníricos que lembran aos experimentos de Frederick Kiesler para a *Endless House* e ás propostas de Helio Oiticica e Lygia Clark, *Eden* e *A casa é o corpo*. (Figuras 89-92). O rexistro que imprime a figura humana no material impónse contra a ditadura das formas planas. Estes espazos polidimensionais permiten explorar a representacións dos reflexos da luz no teito translúcido, pendurando elementos que xeran sombras e contrastes, xerando un espazo en continua transmutación. Unha casa sen fin, un espazo fluído onde debuxar sen discriminación entre chan e paredes. A xeración de pequenos espazos de acción adecuados á escala das crianzas permite a realización de novas experiencias consecutivas que van complementando o espazo a medida que se desenvolve o xogo e o facer creativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

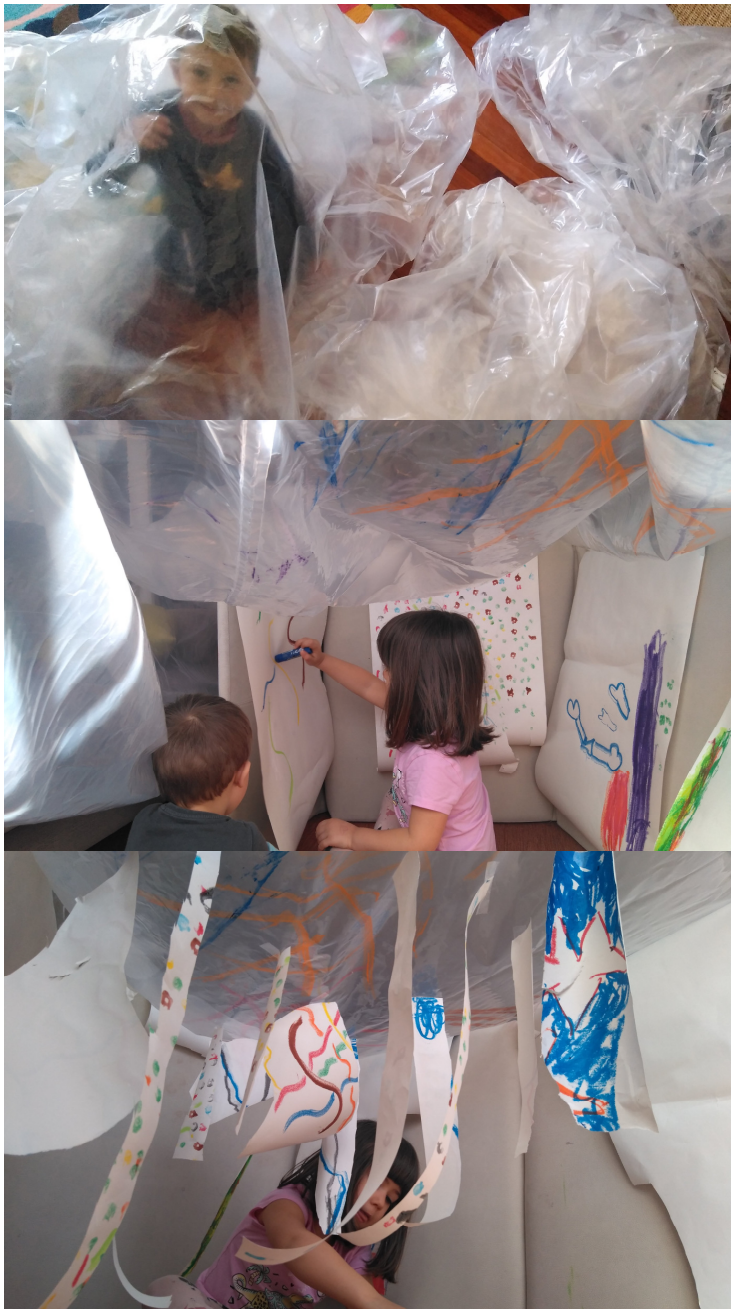


FIGURA 136: Freire Pérez, E. (2020). *Espazo-corpo*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1.3. Estruturas xeneralivas

Outra práctica sinxela de exploración sobre espazos xenerativos é a realizada a partir da análise das construcións dos animais. En *Animales Arquitectos*, Pallasmaa (2020) analiza os hábitos construtivos de diferentes animais, as súas estruturas e as súas funcións. Desde niños de paxaros ata tobas e outros refuxios, estas construcións son un exemplo claro de transmisión de coñecemento entre xeracións. Son estruturas que responden a principios arquitectónicos complexos e ao igual que as realizadas polas persoas, "modifican, para o beneficio das especies, o mundo inmediato, incrementando a predictibilidade e a orde do habitar "(Pallasmaa, 2020, p.15).



FIGURA 137: Freire Pérez, E. (2019). *Estruturas vexetais I*. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As prácticas realizadas para a análise dos diferentes tipos de niños, desencadean novas propostas de investigación sobre a creación de espazos con fibra vexetal. As construcións responden a ese criterio orgánico e metamórfico das estruturas naturais. Esta relación da orde do habitar coas estruturas e xeometrías presentes na natureza é unha constante na obra de moitos artistas referentes. A premisas para construír unha *estrutura vivinte* de Cristopher Alexander (2002, p.177) ao igual que as aportadas por Dalisi (2006) nas súas *arquitecturas de animación*, constitúen oportunidades creativas de traducir no espazo as tensións e combinacións presentes no desenvolvemento das estruturas vexetais.



FIGURA 138: Freire Pérez, E. (2022). *Estruturas vexetais II*. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.2. Formas de cartón

Como material non estruturado de base elexiuse o cartón para elaborar pequenos módulos que permitisen a unión, a superposición e a configuración de formas mediante regras sinxelas de combinación espacial. A creación de estruturas tridimensionais a partir da ensamblaxe de elementos bidimensionais abre un mundo de posibilidades de xogo e combinación que desemboca nun proceso de deseño complexo. O mesmo material a diferentes escalas permite desde a creación de pequenas pezas para o xogo simbólico, ata a configuración de mobiliario ou a representación de lugares imaxinados de convivencia e lecer. Preséntanse dúas accións levadas a cabo en dous contextos diferenciados pero que parten da mesma premisa: actuar e modificar o espazo da aula mediante material non estruturado.



FIGURA 139: Freire Pérez, E. (2019). *Prototipos formas ensambladas. Microescalas.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 140: Freire Pérez, E. (2019). *Prototipos formas ensambladas. Macroescalas.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.2.1. A aula dos cartóns

De que espazos gostamos na nosa cidade? Como son os espazos onde brincamos? Que desexariades que fora esta sala? Como a chamamos? Cómo a construimos?

Esta proposta parte dunha asemblea na que se propón ás crianzas a configuración dun espazo común de xogo e lecer para unha aula sen mobiliario na *Escola de Ensino Primario Semente Compostela.*

Unha vez presentado o material, as primeiras accións son as de medirse co material e co espazo. Son accións de autoexploración das posibilidades do material en relación co espazo que ocupa e as interaccións que permite cando intervimos nel. Desta primeira fase de exploración pásase á parte selección do material validado e elección do lugar para o comezo da construción colectiva. Aparecen pequenas formacións de labirintos, percorridos, e torres de caixas apiladas en espazos de borde, así como pequenos túneles no espazo central da construción. Por último determinan importante a construción dunha cuberta coa caixa grande que delimita o espazo interior e o fai medrar en entidade e significado.

Este espazo central constitúe o nodo principal de actividade en torno ao que xorden pequenas accións individuais periféricas. O desenvolvemento do xogo establece tamén a consolidación de grupos e espazos. As crianzas implícanse na execución dun valado: amarran e sosteñen con fita, distribúen o espazo por dentro, experimentan os túneles do dobre valado, etc. A construción vai mudando cara formas máis orgánicas**,** aproveitando o pregado que posibilita o cartón xa manipulado.

Os cartóns permaneceron nesta aula case tres meses. Cada día o espazo era redefinido, adaptándoo ás necesidades do momento e empregándoo como soporte para outras actividades educativas. O nome, *A aula dos cartóns,* trascendeu á propia acción, e unha vez baleirada a sala e incorporado o novo mobiliario, esta denominación seguiu vixente e empregada por toda a comunidade educativa ano tras ano.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 141: Freire Pérez, E. (2018). *A aula dos cartóns I. Obradoiros na Escola Semente Compostela*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 142: Freire Pérez, E. (2018). *A aula dos cartóns II. Obradoiros na Escola Semente Compostela*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.2.2. Espazo-caixa

Esta práctica levouse a cabo co grupo de infantil pertencente á mesma escola (*Escola Semente Compostela*). O material elixido, caixas de cartón de diferentes tamaños, proporcionou un módulo construtivo base a partir do cal analizar as interaccións entre o grupo e as novas configuracións espaciais xeradas. A secuencia de accións dan mostra do propio proceso de deseño: observar o material, poñerse en relación, analizar, seleccionar, definir un centro de acción, tratar os bordes e por último consolidar o xogo simbólico.

Do mesmo xeito en que Paul Nielsen modificou o espazo do Moderna Museet en Estocolmo coa súa proposta *Modelo para unha sociedade cualitativa* (Figura 102), a aula foi reconfigurada nun espazo aberto a novas posibilidades de creación de espazos de xogo compartido. A proposta estrutúrase nestas dúas accións principais e nas correspondentes fases que as acompañan:

Acción 1. Estados previos de interacción directa e manipulación do material:

Fase1. Exploración do material. Interacción co material e as súas posibilidades (relación espazo-caixa-corpo).

Fase 2. Amorear o material. Relación entre os diferentes elementos e a súa escala.

Fase 3. Selección e análise do material.

Acción 2. Da exploración ao xogo: Proceso de deseño e configuración espacial:

Fase 4. Definir un centro mediante os obxectos de maior tamaño. As caixas son colocadas de forma que se poda establecer un diálogo grupal, en semicírculo.

Fase 5. Tratar os bordes. Delimitar este espazo central dotándoo de certa intimidade mediante un paramento vertical de caixas superpostas

Fase 6. Matizar os bordes e crear novos espazos intersticiais de acción. Se o lugar central é un lugar estático, os bordes son espazos dinámicos onde continúa a exploración.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 143: Freire Pérez, E. (2017). *Espazo-Caixa I. Obradoiros na Escola Semente Compostela*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 144: Freire Pérez, E. (2017). *Espazo-Caixa II. Obradoiros na Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.3. (Des) cartografar a cidade

Este bloque agrupa experiencias en torno á análise da contorna inmediata na que vivimos mediante a realización de cartografías e maquetas. Traducir os coñecementos e experiencias previas que temos sobre o espazo vivido a novas cartografías colectivas permite compartir signos, símbolos e formas nunha representación simbólica do imaxinario colectivo. A interpretación das producións da mostra da cantidade de puntos de vista que temos sobre a utilización do espazo compartido. (Des)cartografando a cidade (Freire Pérez e Mociño González, 2021), fai referencia a este tipo de estratexias de análise que parten da experiencia vivida do mundo cotiá e imaxinan novos escenarios para a vida en común.



FIGURA 145: Freire Pérez, E. (2015). *O noso barrio. Obradoiro na Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.3.1. Cidades imaxinadas: mapeamentos colectivos e outras cartografías

Para a realización deste mapeamento colectivo partiremos da (re)construción dun imaxinario común ligado aos espazos que as crianzas experimentan de forma cotiá. Partiuse da realización dun colaxe individual para a representación dunha cidade imaxinada. Máis tarde, os diferentes núcleos de poboación foron postos en relación, elaborando unha cartografía conxunta onde as crianzas reflexionaban e deseñaban os espazos compartidos que precisaban (vías de comunicación, espazos de lecer, equipamentos…).

As cidades resultantes son a mostra do tecido social que as crianzas experimentan na súa actividade cotiá. O mosaico cartográfico realizado presenta alternativas de uso dos espazos que responde ás necesidades inmediatas e reflexións conxuntas do colectivo sobre outras formas de vivir en sociedade. A materialización conxunta do territorio compartido ofrece unha lectura sobre as demandas que as crianzas perciben no seu contexto inmediato. As interpretacións das composicións realizadas mediante os colaxes establecen claras referencias simbólicas cos lugares de orixe das crianzas, destacando os elementos máis significativos da súa contorna. A relación entre os recortes das imaxes evidencia as potencialidades e carencias dos lugares que compartimos e imaxina novas formas de habitalos.



FIGURA 146: Freire Pérez, E. (2017). *Cidades Imaxinadas I. Obradoiros na Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC)*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 147: Freire Pérez, E. (2017). *Cidades Imaxinadas II. Obradoiros na Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC)*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.3.2. Cidades de papel

A manipulación directa sobre o papel mediante resgados, recortes, dobramentos, etc…, permite pasar de forma inmediata das dúas dimensións ás tres dimensións. Este recurso sinxelo facilita a creación de pequenas maquetas ou cartografías en relevo onde seguir experimentando coas formas e as cores que configuran a nosa contorna inmediata. Nesta proposta, partíase da lectura do álbum ilustrado, *En la ciudad*, de Dominika Lipniewska (2019) e *Siga a esa Seta!* de Isabel Minhós Martins e Andrés Sandoval (2010). As representacións que as autoras empregan para describir diferentes escenas cotiás na cidade, foron tomadas como referencia para a creación dunha cartografía en relevo. A reflexión sobre a necesidade de explorar os espazos desde a dimensión simbólica das formas, permite establecer novas relacións e interaccións espaciais que quedan presentes neste tipo de propostas.



FIGURA 148: Freire Pérez, E. (2019). *Cidades de Papel I*. Fotografías da autora.

Primeiro exploramos mediante pequenos cortes nunha cartolina como podiamos representar os diferentes tipos de agrupación de vivendas. Máis tarde incluímos a cor e o pregado do material, xerando dobreces para a configuración de novos espazos que se convertían en escorregas, parques infantís, montañas, etc...

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 149: Freire Pérez, E. (2019). *Cidades de Papel II*. Fotografías da autora.

Destas primeiras experiencias pasamos a unha escala maior. Colocamos un papel continuo branco baixo o que dispoñíamos diferentes cartolinas de cores coa idea de xogar á sorpresa que producía levantar o recorte e atopar a cor no baleiro. Pouco a pouco o papel íase enchendo de elementos e trazos que combinaban as cores das formas levantadas cos trazos en cera. Ao final ofrecéronse pequenas pezas de madeira, novas habitantes da cidade, convidando ao xogo simbólico da interacción espacial.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

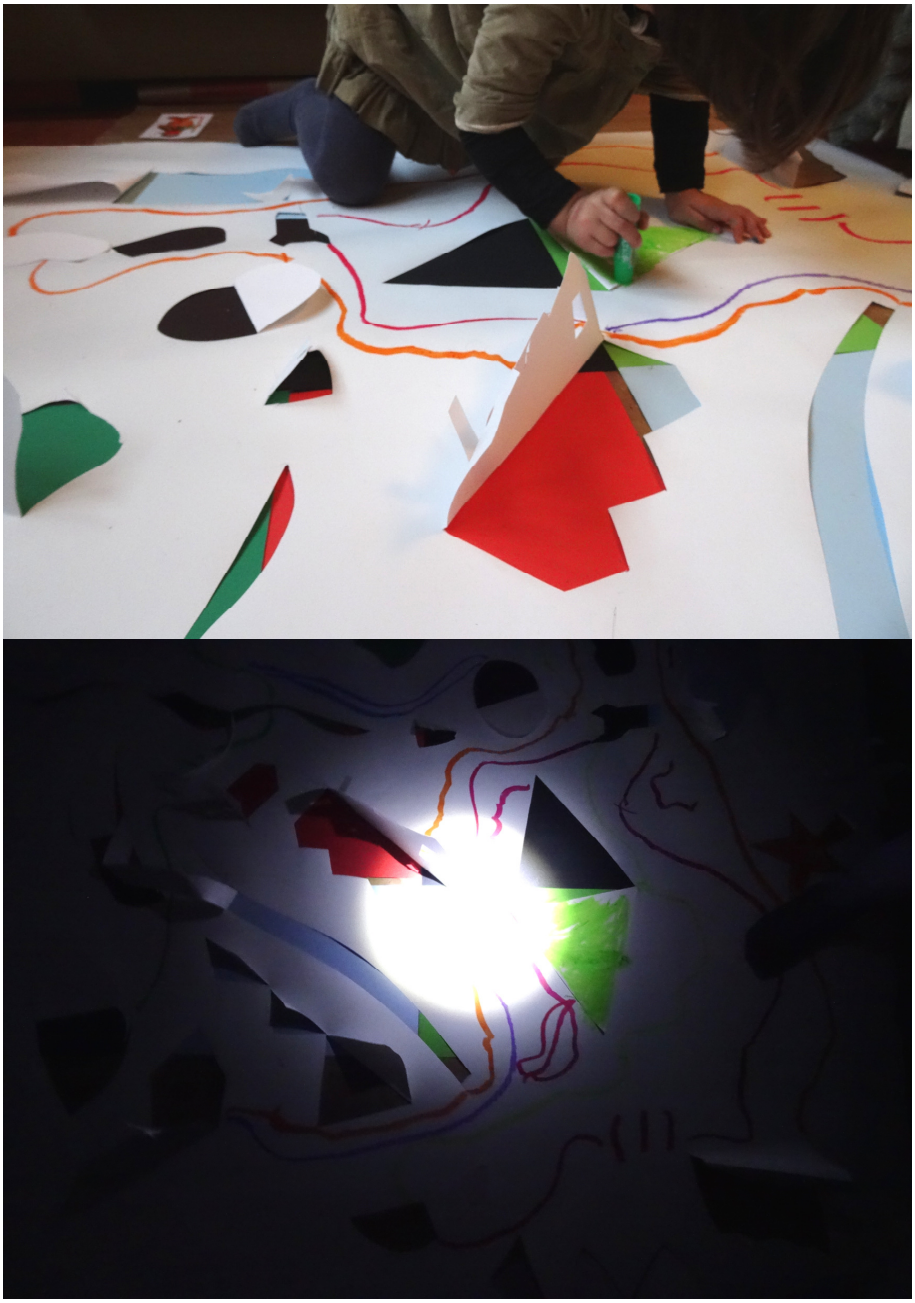


FIGURA 150: Freire Pérez, E. (2019). *Cidades de Papel: día e noite*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.3.3. Cartografías modulares: barrios de cartón

Barrios de Cartón foi unha proposta levada a cabo nun obradoiro dentro do programa das festas do barrio de San Pedro 2015, en Santiago de Compostela. Xuntáronse case 500 caixiñas entre toda a veciñanza para elaborar unha maqueta conxunta do barrio. As persoas transeúntes eran convidadas a escoller unha caixa, representar a súa vivenda e colocala sobre o plano en relación ás demais edificacións e elementos. O obxectivo era que cada familia puidese aportar unha visión particular sobre a súa vivenda e a relación que establecía coa rúa. A idea era poder reflexionar sobre os usos do barrio e as súas necesidades. Na base de cartón marcáronse mediante cortes as rúas, os espazos libres e os elementos máis significativos co obxectivo de guiar á xente no emprazamento da súa propia vivenda.

Unha vez rematada a maqueta, falamos dos puntos fortes e frouxos do barrio, de como poderiamos melloralo, das necesidades reais das persoas que o habitan. Empregamos a maqueta para situarnos, para localizar, a vista de paxaro a casa da nosa avoa, a tenda da esquina, os espazos que utilizamos no noso día a día, sinalamos o itinerario ao cole, ás clases de música, ao parque…. Xogamos cos espazos que conforman a nosa contorna para así poder comprender mellor a relación entre espazos públicos e privados.



FIGURAS 151-152-153: Freire Pérez, E. (2015). *Barrios de Cartón. Obradoiros no barrio de San Pedro. Santiago de Compostela*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.3.4. O meu refuxio

tratar de imaxinar, no marco mesmo do inmoble,
as bases dunha existencia colectiva,
verificar ou desmentir
a homotopía das vivendas.
(Perec, 2001, p.76)

Nesta proposta empregamos o debuxo modular (Cidrás, 2020, p.284) e o colaxe para imaxinar a partir do deseño dun habitáculo persoal, as posibles combinacións cos habitáculos do resto de compañeiros.

Ao ensamblar as pequenas pezas individuais, xurdían accións conxuntas de mellora dese habitat colectivo: poñer un teito, deixar un espazo común central aberto a onde desen as zonas verdes… As diferentes interpretacións que as crianzas fan das súas vivendas tradúcese nas relacións de convivencia que establecen nestes espazos. Falar do noso refuxio, da nosa habitación, e da nosa vivenda implica reflexionar sobre conceptos básicos de deseño e habitabilidade. A análise destes conceptos mediante a representación de novos refuxios e espazos persoais, permite extrapolar e subir de escala, falar do barrio e da cidade como conxunto de refuxios colectivos.

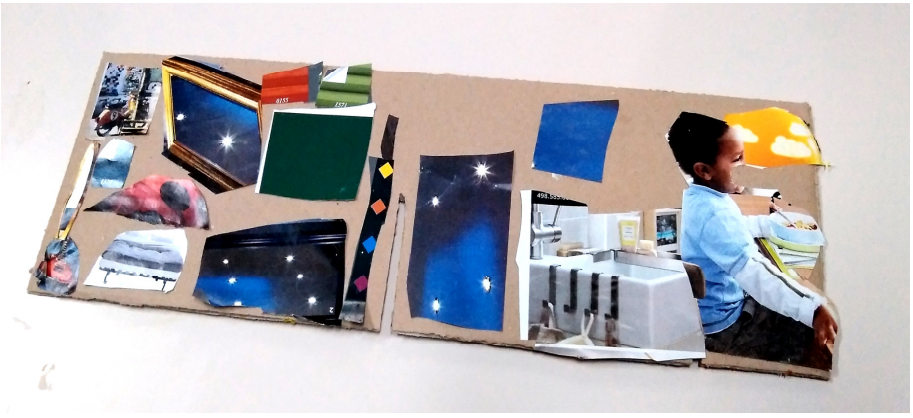


FIGURA 154: Freire Pérez, E. (2017). *O meu refuxio I. Obradoiros na Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC)*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

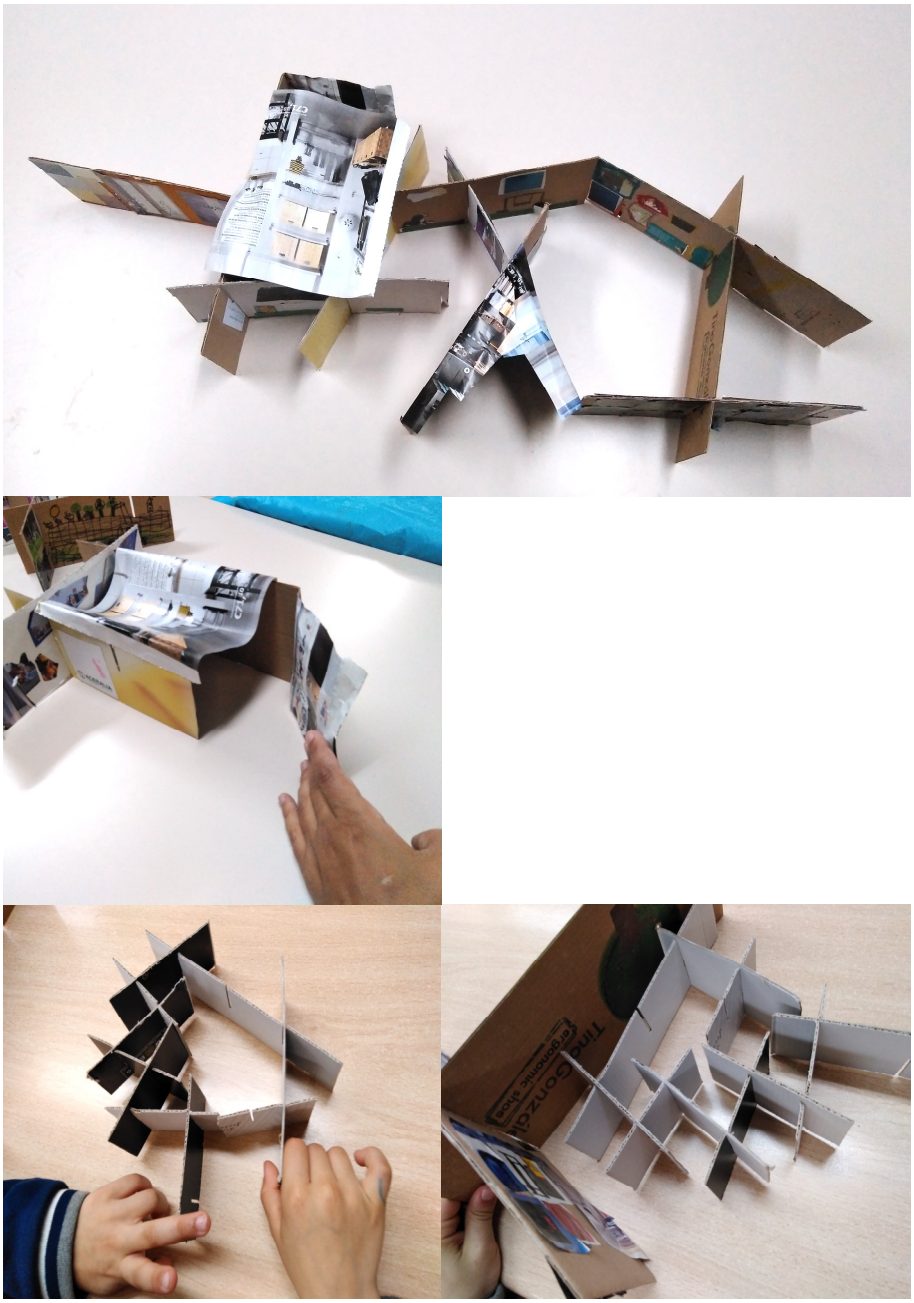


FIGURA 155: Freire Pérez, E. (2017). *O meu refuxio II. Obradoiros na Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC)*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.3.5. Casas-árbores

Partindo da idea de módulo e das súas posibilidades de combinación preséntase unha proposta de creación dunha cidade en altura baseada na teoría das pezas soltas (Nicholson, 1971). A combinación das diferentes pezas da lugar á reflexión sobre conceptos chave de equilibrio, volume, unións.... O material non estruturado supón a posibilidade de reinventar novas combinacións formais nas que as crianzas exploran a relación entre elementos deseñando novos espazos conectados e superpostos. A utilización dos *stick-lets* e doutras pezas de madeira como elementos de unión permite crear bases estables sobre as que pendurar a nosa casa-árbore. Refuxios e labirintos onde agocharse e imaxinar a vida nas alturas.



FIGURA 156: Freire Pérez, E. (2020). *Casas-árbore. Explorando o material*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 157: Freire Pérez, E. (2020). *Casas-árbore. Refuxios conectados en altura.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 158: Freire Pérez, E. (2020). *Casas-árbore. Detalle refuxios pareados.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.4. Espazos de confinamento: unha habitación baleira como oportunidade

As prácticas que se presentan a continuación foron realizadas no ámbito doméstico e familiar durante os períodos de confinamento derivados da situación de pandemia por COVID. A creación dun espazo neutro de xogo dentro da vivenda (liberando unha das habitacións para o uso exclusivo de xogo e lecer), permitiu levar a cabo multitude de experiencias espaciais. Selecciono estas dúas por constituír en si mesmas un referente clave á hora de analizar o proceso creativo. Da observación e documentación continuada ao longo dos días, extráense conclusións claras sobre as fases principais do proceso de deseño do espazo e dos diferentes modos de habitalo. Todas as accións foron realizadas con dúas crianzas de 7 e 5 anos, co único obxectivo de convidalos a explorar novas posibilidades de xogo e aprendizaxe nun momento vital en que todo sucedía dentro das catro paredes da vivenda. A memoria, as lembranzas das experiencias vividas coas amigas nos xogos na rúa e a reflexión sobre a necesidade constante de acción compartida son as premisas de partida para a (re) configuración destes espazos de confinamento.



FIGURA 159 : Freire Pérez, E. (2020). *Unha habitación baleira como oportunidade*. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.4.1. Da liña ao tecido habitable[1]

A secuencia de accións presentadas define o proceso de deseño dunha especie de cabana ou refuxio central realizado a partir do tecido do espazo mediante fíos. A exploración primeira dos planos delimitados polas liñas desemboca na creación de novos espazos xenerativos e efémeros cando se introduce un segundo material: planos de cartón continuo. Estas primeiras estruturas tridimensionais configuran novos límites, e contrastes entre cheos e baleiros, luces, cores e sombras. De novo a referencia á composición téxtil partindo do anudado do espazo. A concatenación de accións realizadas permite identificar diferentes fases no proceso creativo: dos debuxos previos no espazo á experimentación formal das estruturas tridimensionais que converten o contexto en contido.



FIGURA 160: Freire Pérez, E. (2020). *Da liña ao tecido habitable*. Fotografía da autora.

[1]Freire Pérez, E. (2021b). Espacio, diseño y creación artística: de la línea al tejido habitable. 9th International Congress of Educational Sciences and Development.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A investigación entre espazo e volume de Aurelia Muñoz mediante o tratamento e a manipulación de fibras establece unha relación directa entre corpo, hapticidade e lugar. A obra de Eva Hesse, tamén é de referencia obrigada cando se trata de evidenciar as relacións entre as calidades corporais e as superficies de acción táctil. As topografías corporais da obra da artista, amosan formas e estruturas que son á vez orgánicas e xeométricas, entrando en constante diálogo construtivo. Son formas efémeras que xorden da espontaneidade da interacción. As composicións creadas constitúen novas posibilidades de lugares de xogo e experiencia nun intento de revalorización da actividade lúdica cotiá como forma natural de adquirir competencias críticas e espaciais a través da educación artística. Como resumo deste proceso cómpre destacar as seguintes conclusións:

- Presenta accións e relacións xeradas sobre o propio espazo, ampliando o campo da experimentación e coñecemento máis aló da produción como resultado final.
- Evidencia a relación entre o corpo e a simboloxía do lugar, mediante a instalación de espazos suspendidos que convidan ao xogo e á experiencia compartida.
- Amosa a capacidade innata das crianzas para construír espazos de benestar e lecer. A casa é reconstruída e rehabitada a través de espazos versátiles abertos á exploración inmediata.



FIGURAS 161-162: Freire Pérez, E. (2020). *Da liña ao tecido habitable. Composicións I*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 163: Freire Pérez, E. (2020). *Da liña ao tecido habitable. Composicións II*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.4.2. Prácticas espaciais de resistencia[2]

Neste caso, partíase do deseño dun espazo de xogo e lecer no interior da vivenda que podía ser extrapolado e instalado no exterior, unha vez finalizado o período de confinamento.

A proxección na parede de lugares e lembranzas dos paseos pola praia, polo monte, das merendas compartidas no verde, e moitos máis momentos no exterior, derivou nun novo escenario onde recuperar todas esas experiencias.



FIGURA 164: Freire Pérez, E. (2020). *Espazos de confinamento. Proxeccións dos lugares compartidos*. Fotografías da autora.

A medida que os días pasaban, o mesmo espazo adquiría significados diversos a través de imaxes, accións e pequenas intervencións con elementos cotiás (teas, cadeiras, caixas…). Máis tarde, presentouse como material de experimentación, un rolo de 20 m de cartón continuo que deu pé ás primeiras composicións espaciais e á análise de conceptos formais sinxelos como baleiro, forma, volume, luz, dentro, fóra.... A combinación das diferentes producións consolidou estruturas de maiores dimensións que convidaban ao encontro compartido, ao lecer e ao xogo.

[2]Freire Pérez, E. (2021a). Infancia y Confinamiento. Prácticas Espaciales de Resistencia. En *Arte, Individuo y Sociedad*, *33(2),* pp. 553-570.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 165: Freire Pérez, E. (2020). *Espazos de confinamento. Proceso.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estas accións foron agrupadas segundo as fases de desenvolvemento do proceso:

- Un primeiro momento no que prevalecen as relacións visuais e hápticas co espazo en relación ás experiencias vividas nos lugares da infancia.
- Un segundo momento de configuración de esquemas espaciais sinxelos mediante a exploración das posibilidades inmediatas que ofrece o material aportado como facilitador, mediador e soporte de acción.
- Un terceiro momento no que se evidencia a necesidade de crear espazos a partir da manipulación consciente do material mediante superposicións, cortes, unións...
- Un cuarto momento no que as formas son ensaiadas, probadas e postas en común para a configuración de diferentes escenografías de xogo.



FIGURA 166: Freire Pérez, E. (2020). *Espazos de confinamento. De novo a habitación baleira*. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 167: Freire Pérez, E. (2020). *Espazos de confinamento. Fases-Accións secuenciais.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

5.3. PROCESOS DE ANÁLISE DO CONTEXTO: EXPERIENCIAS NA FACULTADE DE FORMACIÓN DO PROFESORADO

Coa segunda maternidade, a principios de 2017, comeza a miña experiencia como profesora asociada no Departamento de Didácticas Aplicadas de Expresión Plástica e Visual na Facultade do Profesorado de Lugo. Todo o anterior cobra aquí un sentido claro. As artes plásticas e aplicadas, a relación co lugar e sentido de pertenza, a visión como muller e nai sobre e a concepción feminista da cidade e a metodoloxía de aprender a través das artes, converxen nunha oportunidade única para formarme e seguir desenvolvendo o meu traballo e investigación. Este mesmo ano presento a proposta para o Plan de Investigación co título inicial de *Espazo-soporte. Espazo-Identidade,* un termo que proviña dun estudo anterior realizado no traballo fin de grado do mestrado en educación secundaria e que definía como:

> unha ferramenta de transformación para ampliar as perspectivas educativas, as relacións entre os diferentes colectivos da comunidade educativa e a sensibilización co seu contexto inmediato (...). Os espazos preséntanse pois como recursos educativos de primeira orde ligados á construción da identidade propia tanto do alumnado como da comunidade educativa. (Freire Pérez, 2016, p.143)

Crear soportes e novas formas de representación que axuden ao cuestionamento e reflexión en aula sobre os espazos que habitamos é o obxectivo principal da relación de experiencias que se presentan a continuación. Todas as propostas foron levadas a cabo en anos consecutivos nas materias de Educación Visual e Plástica I e II co estudantado da Facultade de Formación do Profesorado de Lugo.

Estas experiencias estrutúranse nos seguintes bloques de análise: *Lugares do Lecer: relacións entre estética e ideoloxía*, *Propostas para unha Cidade Ideal* e *Deseño, construción e memoria local.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A premisa principal de partida é a de incorporar o proceso creativo na realización de experiencias ou *microproxectos* interdisciplinares de análise do contexto inmediato. Todas as propostas parten do seguinte esquema:

- Mapeamentos colectivos (Reflexionamos):

  Posta en común para contextualizar a problemática a tratar e as perspectivas posibles de análise. Trátase dunha primeira investigación sobre referentes e identificacións históricas, sociais e culturais, que realizamos mediante asembleas, mapas conceptuais, *imaxes xeradoras* (Freire, 1982, p.101), ou *debuxos de hipótese (*Cidrás, 2020, p.324). O obxectivo é o de desenvolver paralelamente narrativas plásticas e visuais que se complementen permitindo novos significados e relacións.

- Utopía das formas (Facemos):

  Fase central de desenvolvemento do proceso, xeralmente baseado na composición de formas, que permite, por unha banda, relacionar a experiencia previa da persoa en relación ao contexto de análise e por outra, observar o grao de implicación coa proposta e en consecuencia co interese na reflexión sobre a contorna inmediata.

- Motor de mudanza (Transformamos):

  As exposicións conxuntas das producións derivan nunha reflexión colectiva de feche e conclusións que será documentada polo alumnado no seu cartafol coa idea de servir como guía para a implementación da proposta en futuras ocasións.



FIGURA 168: Freire Pérez, E. (2019). *Qué é un microproxecto? Fases do proceso .* Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.1.Lugares do lecer: estudo das relacións entre estética e ideoloxía

Un dos obxectivos centrais desta proposta é explorar en qué medida cambia a percepción que teñen os futuros docentes sobre a estética e o entendemento do espazo como lugar de aprendizaxe. Neste caso, os espazos cuestionados eran as zonas de xogo e lecer tanto dentro do centro educativo (patios escolares) como fóra na cidade (parques urbanos e outros espazos de lecer). Pediuse ao alumnado que seleccionase imaxes que representasen a idea de xogo na súa infancia e os espazos de xogo presentes na actualidade coa intención de establecer unha comparativa e unha reflexión grupal sobre as relacións entre estética e ideoloxía, dentro e fóra das aulas.



FIGURA 169: Freire Pérez, E. (2020)- *Espazo virtual en Pinterest de intercambio de imaxes*. En Freire Pérez, E. *Análise dixito-fotográfica sobre a relación estética e ideoloxía nos espazos de uso compartido. Cadernos CIPPCE*. (aprobado pendente de publicación).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A creación dun espazo comunitario virtual de intercambio e reflexión mediante unha aplicación na rede, compartida tanto nos dispositivos móbiles como na pantalla da aula, permite o intercambio continuado das procuras e as producións. Esta ferramenta posibilita a difusión da proposta e conforma unha base de datos que se retroalimenta con cada achega ano tras ano.

Nesta primeira fase os obxectivos principais a traballar son os seguintes:

- Avaliar o nivel inicial no que se atopa o estudantado cando se propón a reflexión sobre a relación estética-ideoloxía e a súa ligazón co deseño de espazos.
- Analizar as reflexións sobre as cuestións anteriores, nunha comparativa fotográfica sobre a evolución dos criterios de deseño e uso dos espazos propostos.
- Presentar accións e proxectos de transformación de espazos levados a cabo por diversos artistas onde a relación estética e ideoloxía sexa a premisa de partida do proceso de deseño.
- Reflexionar a través das producións artísticas sobre a importancia que os espazos teñen na construción de relacións interpersoais dentro do ámbito educativo.
- Analizar a relación entre o estudantado e os espazos de uso compartido asociados á súa identidade a través das narrativas e das producións artísticas derivadas da investigación.
- Valorar en que medida, logo da realización da proposta, as reflexións do estudantado ligan gusto estético e ideoloxía, forma e función, e constitúen unha reflexión crítica de cara ao deseño dos espazos da nosa contorna.

Das narrativas extraídas dos seus cartafoles en relación ás imaxes presentadas conclúese que é importante partir da experiencia vivencial do alumnado para implicalo activamente no proceso. As reflexións do alumnado, van máis alá do ámbito educativo, transcendendo á cidade como instrumento didáctico: "os nosos parques adoitan ser pequenos espazos pechados, espazos non adaptados para que as crianzas desenvolvan os seus propios xogos, experimenten e enriquezan o seu imaxinario a través das experiencia" (alumna EVPI, comunicación persoal, decembro, 2018).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao ter un vínculo persoal cos espazos que se analizan e vivir de primeira man as problemáticas que lles afectan, as persoas son capaces de recoñecerse como axentes activos para a súa transformación. Tal e como recoñece esta alumna:

> é importante adaptar o espazo da aula ás crianzas, convertilo nun facilitador da aprendizaxe. Tamén debemos buscar que o mobiliario teña múltiples opcións de uso, non debe ser un obstáculo, ten que ser un espazo aberto á investigación e á experimentación, onde o espazo e todo o que contén sexa un recurso máis. (alumna de EVPII, comunicación persoal, decembro de 2018)

Durante o desenvolvemento do proceso, traballamos a partir da creación de formas inmediatas resultado da experimentación aberta do material. Un folio e un cúter ou tesoira, son suficientes para comezar a rachar, dobrar e definir novos volumes. Coa idea de traballar a relación forma-significado, pídese ao alumnado que defina uns usos e accións de xogo e lecer nas producións creadas.

As técnicas e os instrumentos de recollida de datos (as producións artísticas e as narrativas do cartafol) axudan a conectar abstraccións ideolóxicas con situacións específicas, ao empregar tanto elementos persoais como colectivos da experiencia cultural. As composicións resultantes funcionan como maquetas ou prototipos de ensaio de diferentes situacións e contextos. Nesta segunda fase os obxectivos principais son os seguintes:

- Traballar desde a dimensión simbólica da forma a través da creación continuada de hipóteses volumétricas, nun proceso continuo e xenerativo.
- Aprender a aprender a través da experimentación directa, desenvolvendo un proceso de definición dun estilo persoal que sexa capaz de apreciar a calidade e a diversidade nas producións propias e alleas.

Coa práctica na aula cuestionamos a forma de construír un lugar, xerando novas propostas de deseños urbanos. Traballamos con material simple de forma que estas accións podan ser extrapoladas a outro tipo de propostas educativas, a outras dimensións e contextos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

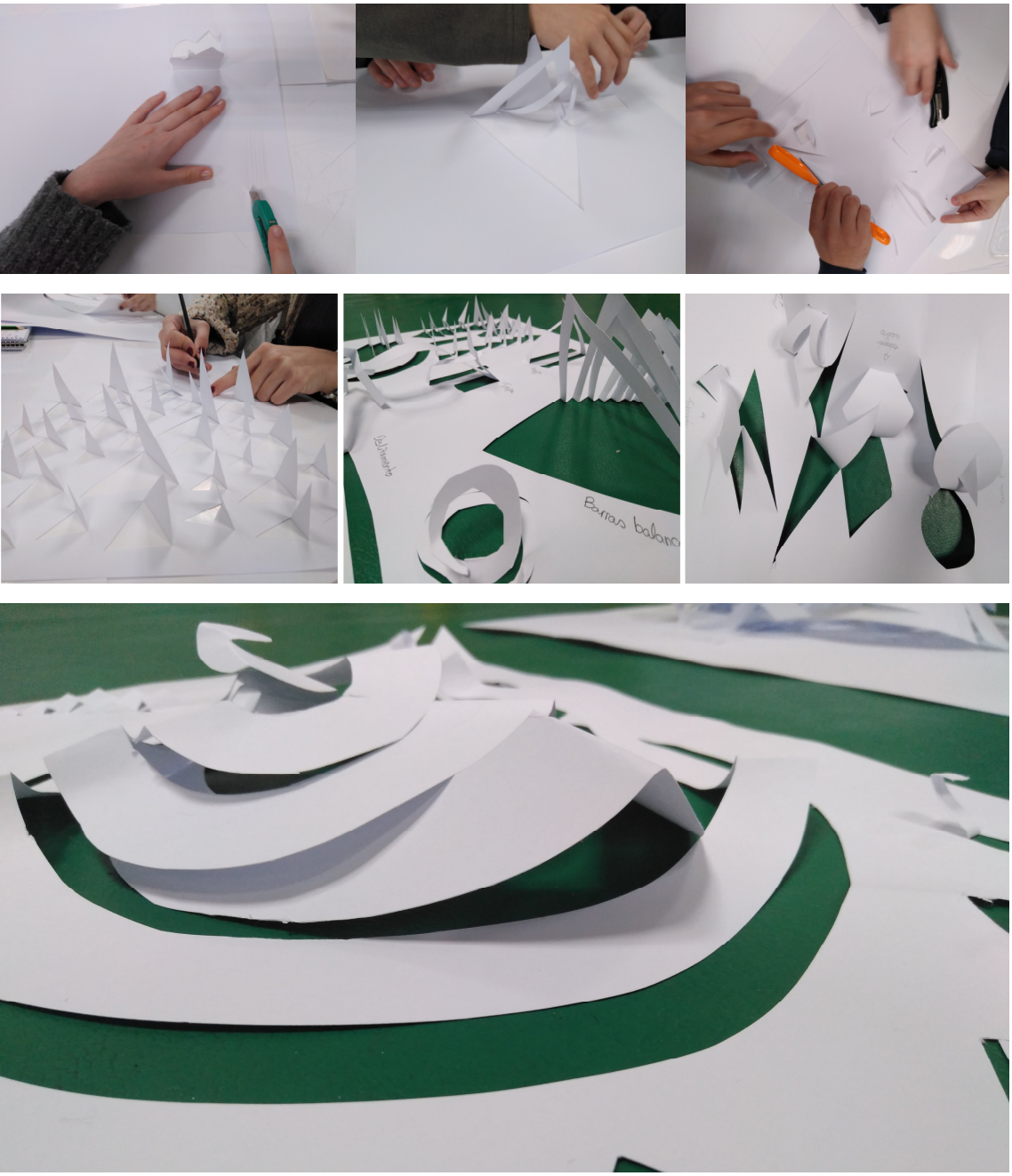


FIGURA 170: Freire Pérez. E. (2018). *Espazos de lecer*. *Proceso*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA







FIGURAS 171-172: Freire Pérez, E. (2019). *Obradoiro co profesorado da Escola Semente Compostela*. Montaxe. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Da posta en común das producións xorden liñas de pensamento e reflexións sobre diferentes cuestións que van máis alá da premisa de partida, e que amplían o propio proceso implementando as súas posibilidades e adaptacións pedagóxicas. Estas prácticas ligan arte e transformación do espazo desde a creación colectiva, expoñendo alternativas de uso e deseño dentro e fóra da aula.

As referencias amosadas sobre a construción de espazos de lecer por colectivos e artistas como *Isamu Noguchi ou Basurama*, permiten extrapolar esta mesma práctica a espazos concretos onde as formas cobren entidade. Esta experiencia foi trasladada ao contexto real co alumnado de infantil da *Escola Anexa de Lugo,* na proposta *Transformando o patio* e, máis tarde, como parte dunha formación do profesorado na *Escola Semente Compostela.* Tanto no espazo exterior do patio como no espazo interior da aula, a construción colectiva destas formas simbólicas a grande escala, permiten imaxinar outros lugares posibles, actuando como elementos mediadores (motores de mudanza) de transformación no contexto.





USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 173: Freire Pérez, E. (2019). *Transformando o patio. Escola Anexa de Lugo* . Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.2. Propostas para unha cidade ideal

> Unha paisaxe que se crea de forma esteticamente consciente
> xera unha contorna esteticamente experimentable
> que pode chegar a influír de forma decisiva
> na conciencia moral.
> (Nogué, 2017, p.28)

A premisa de partida da proposta é pensar no deseño da cidade en termos de coidado, substituír o termo de *Plan Xeral de Ordenación Urbana* por *Plan Xeral de Coidados Urbanos*, identificando o uso ao que se destinan os espazos do común. A análise da contorna construída parte da análise do que foi para entender o que é, e poder así anticiparse ao seu desenvolvemento futuro. Unha das propostas de análise que se formula é a recollida de información en imaxes de arquivo e historias de vida sobre os lugares que habitamos. As cidades, as vilas, os barrios e os espazos públicos que as conforman deben ser presentados como espazos pensados para o uso compartido, espazos coidadores que arroupan, que convidan á fala, á xuntanza e ao intercambio de experiencias.

Para a análise sobre os usos da cidade, realizamos unha primeira reflexión conxunta sobre o antes e o despois nas vilas, cidades, rúas e barrios que coñecemos. Recollemos imaxes significativas dos nosos lugares de orixe e elaboramos un mapa conceptual de análise das diferentes problemáticas detectadas.

Os procesos creativos de análise do contexto local son exercicios comunitarios que crean e recrean relacións e accións, cuestionando e reivindicando lugares diferentes na vida e na arte. Traballar a memoria do lugar a través de cartografías, mapas conceptuais, *colaxes* ou maquetas desemboca nun ensaio multimetódico que presenta diferentes procesos de investigación e amplía as posibilidades de indagación. Estas prácticas interrogan os espazos da educación e os espazos da arquitectura, procurando novas vías de encontro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 174: Freire Pérez, E. (2022). *Mapa conceptual de estudo do noso contexto inmediato.* Fotografía da autora.

Os obxectivos principais comúns a todas elas son os os seguintes:

- Afondar e reflexionar sobre o deseño da nosa cidade, do noso contexto e da nosa contorna inmediata.
- Desenvolver a sensibilidade de cara ao contexto visual que nos rodea, partindo das nosas experiencias cotiás e da nosa creatividade para poder para transformar iso que cuestionamos.
- Pensar os espazos desde unha dimensión emocional e social, como axentes coidadores e educadores, portadores de patrimonios materiais e inmateriais.
- Incidir na importancia da creación de redes comunitarias ligadas ao coidado dos espazos do común, entendendo o barrio, a comunidade e a veciñanza como unidades principais do tecido urbano.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.2.1. Cidades posibles

- Cidades posibles I: A cidade ideal.

Esta experiencia levouse a cabo durante anos consecutivos nas materias de Educación Visual e Plástica I e II iniciando o bloque temático sobre *Educación Cívica en Arquitectura*. A secuencia de variacións da mesma actividade reflicte a nosa intención por implementar e mellorar a proposta, presentando diferentes formas de abordar as mesmas problemáticas. Unha primeira proposta partía da representación por grupos dun prototipo de barrio ideal mediante recortes e pregados nunha cartolina. O obxectivo final era o de compoñer unha cartografía colectiva dunha cidade onde todas as súas comunidades estivesen integradas e conectadas harmonicamente.



FIGURA 175: Freire Pérez, E. (2018). *Proposta Cidade Ideal I*. Fotografías da autora..

As representacións estereotipadas das vivendas, das rúas e a excesiva sectorización da cidade presente nas primeiras composicións, aludía á reprodución sistemática das tipoloxías convencionais da cidade contemporánea. Estas primeiras *cidades posibles* respondían a unha estrutura hermética que co paso do tempo mudou en estruturas máis flexibles, ligadas entre si, multiplicando as posibilidades de conectividade e relación entre as diferentes partes da cidade.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Aplicar a técnica empregada nos espazos de lecer a partir da creación de formas abstractas mediante o resgado e pregado do papel, permitiu tamén abrir o campo á experimentación de novos deseños máis orgánicos e abertos a outras interpretacións. As cartolinas de cores empregadas agora como base permitían definir, superpoñer e intercambiar usos segundo os diferentes modelos de cidade propostas. Destas últimas experiencias xorden as seguintes presentadas que traballan desde a ambigüidade da forma, achegándonos ao conceptual e o simbólico e afastándonos das representacións estereotipadas de maquetas.



FIGURA 176: Freire Pérez, E. (2019). *Proposta Cidade IdealII*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- *Cidades posibles II: A cidade surrealista.*

A técnica empregada aquí parte da combinación de dúas estratexias proxectuais sinxelas. Partiamos da experiencia previa da actividade *Dun garabato nace un* gato (Cidrás, 2020, p.258). Logo de aplicar cor e texturas diferentes ás formas atopadas, recortabamos as siluetas coa idea de combinalas na creación dunha nova estrutura territorial de base. Para a creación dos elementos volumétricos, tomabamos como referencia a actividade *De abstracto a figurativo* (Cidrás, 2020, p.232). A partir de recortes de cartolina conformabamos elementos en tres dimensións que representaban os volumes das diferentes construcións sobre o territorio.

Os procedementos metafóricos propios do surrealismo eran aplicados desde a improvisación colectiva e a ensamblaxe de obxectos e formas diversas, mudando en cada combinación os significados e as interpretacións sobre o espazo da cidade imaxinada.



FIGURA 177: Freire Pérez, E. (2019). *Proposta Cidade Surrealista.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Cidades posibles III: A cidade iluminada

Da combinación das diferentes prácticas realizadas xorden novas aproximacións de representación de formas na cidade. A partir da realización da actividade *Lámpada de papel* (Blanco & Cidrás, 2019, p.69), creamos unha nova cidade nas que as formas puras e xeométricas propias dos movementos da abstracción dan lugar a un *skyline* futurista a partir do que traballar novos conceptos de urbanismo e construción sostible. A contaminación luminosa é unha das grandes problemáticas que afectan ás megalópolis e á biodiversidade da súa contorna. Con esta actividade presentabamos unha forma de reflexionar sobre o consumo enerxético e a necesidade fomentar a consolidación de sistemas eficientes de iluminación dentro e fóra das casas. A orientación e tamaño dos ocos combinadas con sistema de produción e enerxía sostibles posibilitan outras formas de entender e vivir a cidade actual desde un punto de vista ecolóxico e respectuoso. Nunha segunda fase, as estruturas eran tratadas con diferentes técnicas ensaiando novas formas nas que as texturas e cores permitían novos efectos de iluminación e proxección de luces e sombras.



FIGURA 178: Freire Pérez, E. (2019). *Proposta Cidade Iluminada*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.2.2. A cidade modular

Nunha clara referencia aos bloques construtivos de material non estruturado e aos xoguetes de construción das primeiras vangardas presentados no capítulo 3, esta proposta emprega como técnica principal o colaxe aplicado sobre pequenos módulos de caixas de cartón. A cor plana preséntase como elemento fundamental de definición e caracterización do módulo, onde a súa superposición permite novas combinacións posibles fronte ao estereotipo convencional da casa e da vivenda habitual.



FIGURA 179: Freire Pérez, E. (2019). *A cidade modular*. Fotografía da autora.

Unha segunda versión traballa a partir da reinterpretación dos patróns xeométricos e das texturas presentes no tratamento das fachadas e paramentos das edificacións. A idea era xerar pequenas unidades habitacionais individuais que logo formarían parte dunha comunidade de veciñas. Con esta proposta formúlase a necesidade de traballar o módulo como elemento definitorio da estrutura da edificación. A *Torre Nagakin* recentemente demolida, as propostas impulsadas polo Movemento Moderno como *Habitat 57*, e os exemplos de arquitecturas tradicionais modulares como o poboado de Taos en México ou as favelas brasileiras, serviron como referentes á hora de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

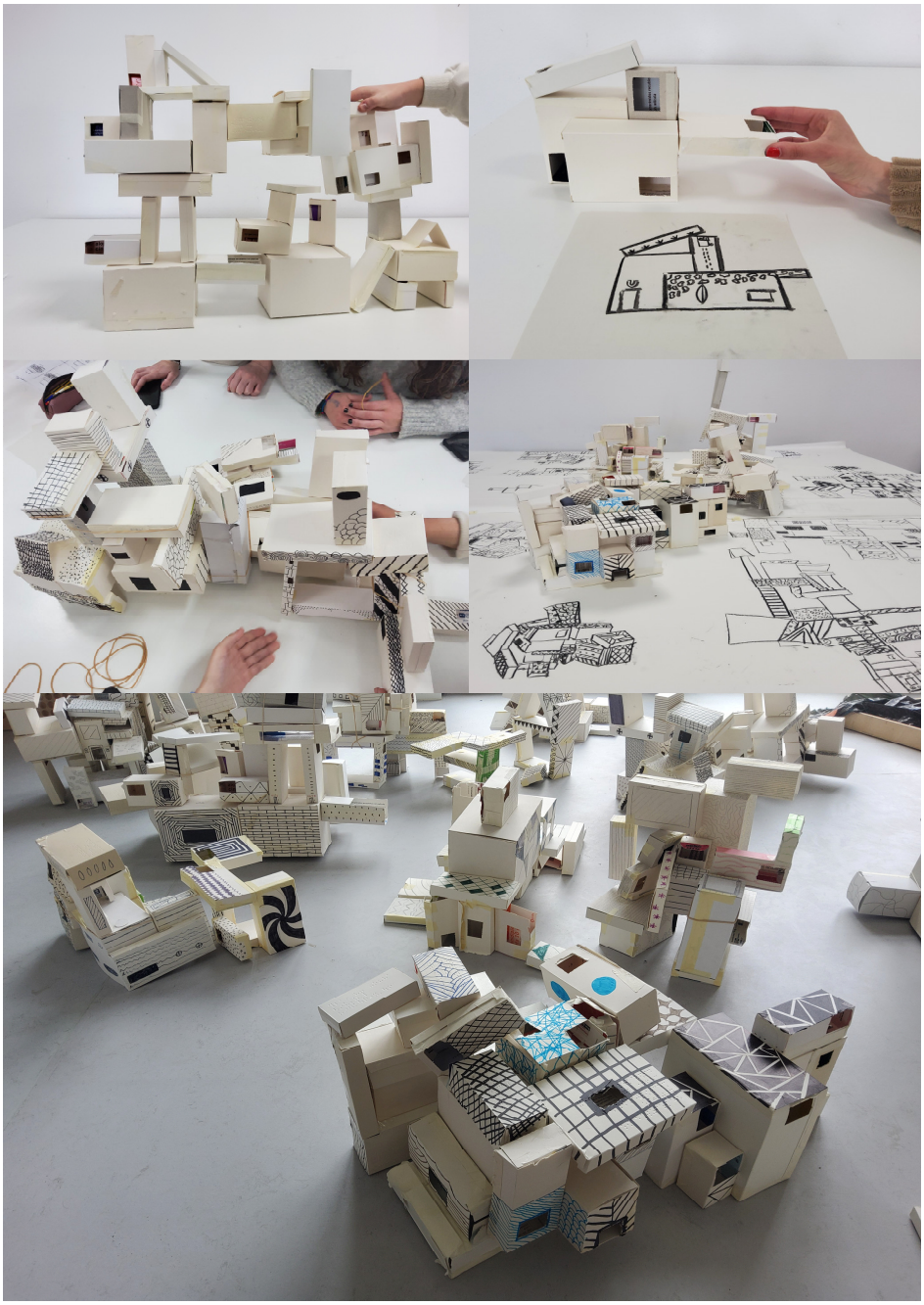


FIGURA 180: Freire Pérez, E. (2022). *Barrios modulares*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.2.3. A cidade compartida

Esta proposta realizouse nunha formación para profesorado en activo dentro das *I Xornadas de Didáctica das Artes na Galicia de hoxe: Crear para ensinar,* que tiveron lugar en setembro de 2018. Aínda que a experiencia non foi levada a cabo co alumnado da facultade, si estaba dirixida a educadores en activo, polo que considero oportuno incluíla igualmente neste bloque. O obxectivo principal era afondar na reflexión do deseño dos espazos do común a mediante a creación de cartografías colectivas.

A partir dunha folla en branco os grupos trataban de imaxinar os espazos de relación e interacción dunhas utópicas comunidades veciñais. Como elemento guía para o deseño da proposta proporcionouse unha folla complementaria que recollía algunhas das situacións presentadas por Cristopher Alexander (1980) en *Un lenguaje de patrones. Ciudades, edificios, construcciones.* Os patróns seleccionados fan referencia a aqueles lugares de uso común que combinados entre si posibilitan o deseño dunha rede de itinerarios e estancias onde prime o uso do espazo libre sobre o construído, o público sobre o privado, e a veciñanza e a comunidade local sobre o sistema globalizado.

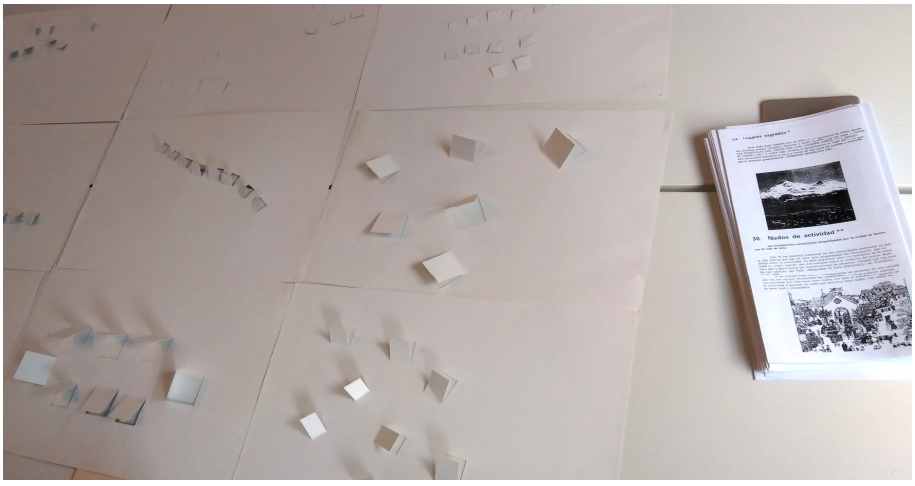


FIGURA 181: Freire Pérez, E. (2018). *A cidade compartida* Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Recuperar esta función primeira do espazo público é necesaria para consolidar precisamente o seu carácter de público, moitas veces ensombrecido polo propio deseño arquitectónico do mesmo. É necesario repensar os lugares do común desde o uso social dos propios espazos, analizalos desde a súa orixe, e pensar como afectan as transformacións e intervencións que neles se levaron a cabo. O resultado foi unha cartografía social conxunta, un mapeamento colectivo de propostas de itinerarios e usos que afondaban sobre as novas formas de relación entre comunidades diversas.



FIGURA 182: Freire Pérez, E. (2018). *A cidade compartida. Cartografías conxuntas.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.2.4. Paisaxes urbanas, paisaxes naturais

Esta proposta parte da análise e reflexión sobre aqueles espazos que configuran o noso imaxinario inmediato: a nosa rúa, o noso barrio e as paisaxes urbanas do noso día a día.

Como primeira aproximación na fase de reflexión conxunta, propúxose un *debuxo de memoria* (Cidrás, 2020, p.326) a partir da imaxe mental que temos dos diferentes elementos da paisaxe urbana que apreciamos desde a nosa xanela. A continuación, nunha tira de papel, cada estudante describiu aquelas problemáticas que apreciaba no conxunto debuxado e montamos un mapa conceptual de análise que penduramos na parede da aula. Conceptos como feísmo urbanístico, falta de verde, desaparición do patrimonio arquitectónico, contaminación e asfalto foron os máis representativos á hora da posta en común.



FIGURA 183: Freire Pérez, E. (2021). *A nosa rúa*. Fotografías da autora.

A segunda actividade deste microproxecto consistiu en realizar unha contrarrepresentación en alzado dunha rúa ideal, que partíada analizada e eliminaba ou substituía as problemáticas detectadas por solucións de mellora e acondicionamento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para esta segunda parte, empregáronse diferentes pezas rectangulares de cartón pedra como soporte e o colaxe como técnica principal. Os elementos singulares acompañábanse con diferentes anotacións e deseños resaltando a súa presenza no conxunto.

> No meu caso, mudaron varios aspectos. Agora, o espazo é máis amplo e verde, con máis paxaros e bolboretas voando. Tamén, en substitución dos coches, debuxei, cun rotulador vermello, unha persoa montada nunha bicicleta. Finalmente, non hai máscaras tiradas no chan. (alumna EVPII, comunicación persoal, xuño 2021)

Por último, mediante a incorporación de fendas nas pezas de cartón, construímos unha nova cidade ideal ensamblada que recollía as melloras e as alternativas presentadas polo estudantado.



FIGURA 184: Freire Pérez, E. (2021). *A nosa rúa. Montaxe*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O ano seguinte, recuperamos este modo de facer aplicado á reflexión sobre a paisaxe natural da nosa contorna. A partir da recompilación de imaxes sobre aqueles lugares que entendiamos necesario preservar no noso territorio, elaboramos unha representación conceptual das cores, formas e texturas que os definían. Tomando como referencia o xogo de *House of cards*, de Charles e Ray Eames, realizamos unha cartografía modular do territorio compartido que reflectía unha visión conxunta da calidade paisaxística da nosa contorna e da súa diversidade.



FIGURA 185: Freire Pérez, E. (2022). *Territorios: Texturas, formas, cores*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.3. Deseño, construción e memoria local

Profesionalmente dediquei moitos anos ao traballo de campo para a realización de Estudos do Medio Rural incluídos en diferentes Plans Xerais de Ordenación Municipal. Isto incluía a revisión e documentación do catálogo de bens naturais e inmobles, a análise e clasificación do estado das edificacións para a delimitación dos núcleos rurais, e outras tarefas ligadas ao noso patrimonio artístico e construído. Estes traballos e outros estudos específicos (como a análise do tecido urbano na elaboración de Plans Especias de Protección), foi o que fixo consolidar o meu compromiso coa arquitectura e o mundo natural que nos rodea, coa comunidade e coas identidades que conforman os lugares que habitamos**.**

A arquitectura tradicional é mostra dunha continua adaptación dos modos de habitar, das experiencias e as relacións culturais e sociais propias do contexto. A arquitectura tradicional funciona como un libro aberto sobre a historia do lugar, a identidade e a herdanza cultural, fomentando o arraigo, o sentido de pertenza, o respecto e o coidado da contorna.



FIGURA 186: Freire Pérez, E. (2021). *Mapa conceptual. Estruturas tradicionais.* Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As dúas propostas que se relacionan a continuación parten dunha mesma premisa que é a análise do deseño, a memoria e a cultura local desde diferentes perspectivas. As estruturas tradicionais preséntanse como base do habitar colectivo, e os oficios e xogos populares, como exemplo da unión entre memoria, facer e lecer compartido. A comparativa establécese sobre a reflexión do patrimonio etnográfico esquecido ou en desuso en relación directa coa desaparición dos oficios tradicionais. A unión entre arte, artesanía e modos de vida queda reflexada en conceptos como: autoconstrución, uso de materiais naturais, transmisión xeracional de coñecementos, adaptación entre técnica e material mediante o proceso creativo, e sobre todo conciencia ecolóxica e respecto pola contorna natural.

As referencias para o desenvolvemento da proposta na materia Educación Visual e Plástica II centráronse nestas dúas liñas de investigación:

- A memoria do lugar e o estudo do contexto a partir dunha investigación individual de recollida de imaxes, narrativas e vídeos de elementos patrimoniais materiais e inmateriais das vilas e pobos da Galiza.
- A relación arte-artesanía como necesidade de recuperación da tradición cultural e artística dos modos de facer tradicionais.



FIGURA 187: Freire Pérez, E. (2021). *Mapa conceptual. Oficios e xogos tradicionais.* Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.3.1. Estruturas tradicionais

Esta proposta céntrase na análise e construción de estruturas colaborativas a partir de técnicas sinxelas de unión e superposición de pezas. O material a empregar eran principalmente, anacos e bloques de madeira, cordas e paus. A teoría das partes soltas de Nicholson (1971) aplicada na análise das construcións tradicionais, desemboca nun proceso creativo onde traballar conceptos básicos como equilibrio, estabilidade, distribución de forzas, estudo dos elementos de unión, contraste e harmonía.

A primeira acción consistía en reflexionar mediante un mapa conceptual sobre aquelas construcións tradicionais presentes na nosa contorna local. A relación co medio, as transformacións sufridas ao longo dos anos ou a adaptación dos usos orixinais, foron algunhas das liñas principais a partir das cales estruturar a investigación. O primeiro paso foi a realización de esbozos previos de análise ou *debuxos de hipótese* (Cidrás, 2020, p.324), para establecer unhas bases centrais sobre composición, equilibrio e forma.

Levar a cabo o que mentalmente deseñamos non é unha tarefa doada. A estabilidade que dan as dúas dimensións do papel non se materializa nos primeiros modelos e prototipos en tres dimensións. Era preciso traballar os métodos de unión e colaboración entre partes.

Seguindo o esquema de Bruno Munari en *Cómo nacen los objetos* (1981), o alumnado centrouse na realización e posterior verificación dos prototipos estruturais co obxectivo de conseguir manter o equilibro de todo o sistema igualando e neutralizando forzas.

As producións finais dan mostra de todo un proceso de deseño consciente e adaptativo dunha construción sinxela, que combina elementos estruturais principais e secundarios e inclúe o tratamento da cor de forma reflexionada. Aparece tamén o tratamento de superficies verticais e horizontais como límites a partir da combinación doutros pequenos elementos tecidos e incorporados á estrutura (tiras de papel, cordas, paus de madeira superpostos...).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Finalmente elaboramos un *debuxo de rexistro* (Cidrás, 2020, p.326) da experiencia realizada que comparamos cos esbozos previos e colocamos ao pé de cada produción nunha mostra final conxunta. Pediuse tamén que cada persoa describise o proceso de deseño en cinco palabras. Harmonía, conciencia da cor, unión, equilibrio ou utilización de materiais naturais foron algunhas das máis repetidas.

Unha variación desta proposta foi realizada con outro dos grupos interactivos, esta vez centrada na construción de espazos de xogo e lecer. O desenvolvemento da proposta estaba estruturado nas mesmas fases que a anterior: análise, esbozos previos, realización de prototipos, consolidación da estrutura e posta en común das producións. Os enunciados, palabras e narrativas coas que respondía o alumnado na fase de análise evidenciaban de novo a necesidade de reflexionar sobre o deseño e configuración dos espazos compartidos.

As producións e deseños finais, derivadas do proceso dan mostra da implicación na realización da proposta, así como da reflexión continuada sobre a problemática.



FIGURA 188. Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas tradicionais. Primeiros prototipos.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 189: Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas tradicionais. Construcións e deseños finais* . Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3.3.2. Oficios e xogos tradicionais

Da análise sobre os oficios tradicionais e as ocupacións das nosas xeracións anteriores, a proposta derivou na construción de xogos e obxectos a partir de material non estruturado. Ao igual que na experiencia anterior, caixas, anacos de madeira, teas e cordas foron os elementos seleccionados.

O referente era o libro de *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* (Fontal del Junco, M., Bordes, J. & Capa, 2019) e as súas achegas sobre a documentación dos xoguetes das vangardas. Presentouse en aula unha selección de imaxes sobre a investigación que sobre o xoguete fixeron diferentes artistas e que comentamos e analizamos de forma colectiva. Formas puras, equilibrio, composicións harmónicas, estudo da cor plana, contraste, tradición cultural e memoria. Todos estes conceptos foron traballados na proposta.

Contra os estereotipos formais presentes nos xoguetes e no material educativo actual, estas propostas presentaban un material aberto a novas interpretacións e usos, e partían dunha premisa pedagóxica moito máis relevante: a construción de material educativo por parte de crianzas e educadoras. O resultado foi a creación dunha ampla gama de xoguetes e propostas educativas que partían do lúdico como experiencia de aprendizaxe e da combinación de formas como proceso xerador de novas imaxes e narrativas visuais.

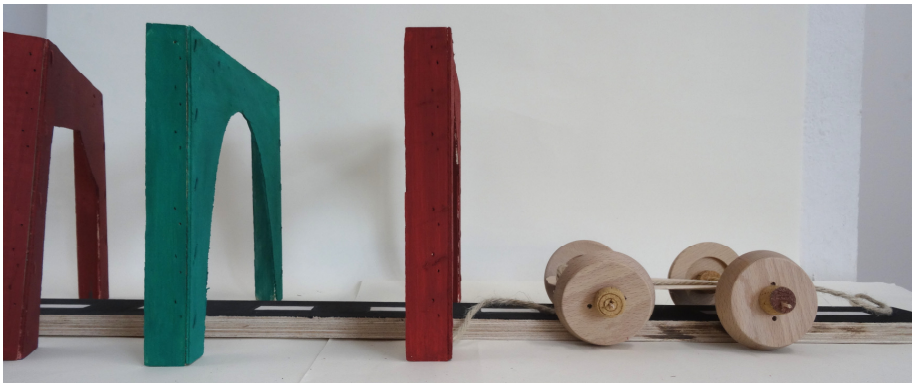


FIGURA 190: Freire Pérez, E. (2021). *Detalle de xogo*. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 191: Freire Pérez, E. (2021). *Oficios e xogos tradicionais. Caixas-xogo.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cómpre destacar dentro desta selección de xogos e brinquedos tradicionais a realizacíón de pequenas figuras, títeres ou monicreques presentes en toda cultura tradicional e ligadas indiscutiblemente á narración oral e á representación de escenas e celebracións sinaladas.

As marionetas de artistas como Alma Siedhoff-Buscher ou Hanna Höch, serviron como referentes para a realización desta proposta coa que o alumnado presentaba outras formas de contar, de *xogar a ser outro*[1], a través da realización de personaxes combinando os diferentes materiais.

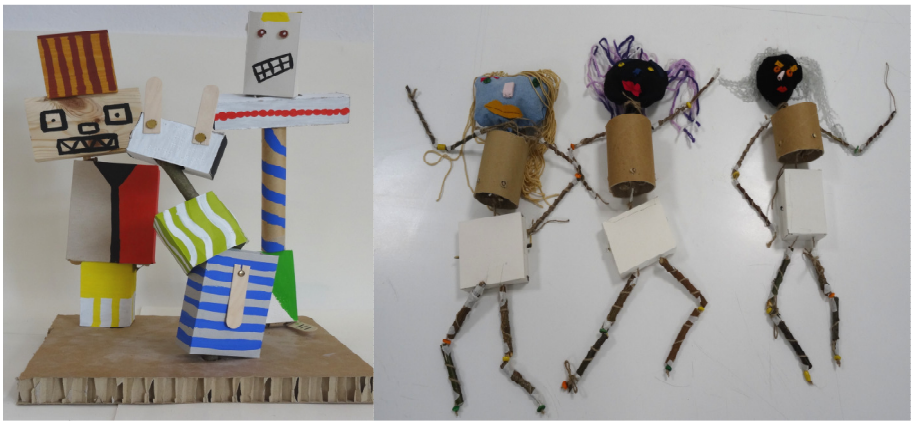


FIGURA 192: Freire Pérez, E. (2021). *Monicreques*. Fotografías da autora.

Neste sentido, o entroido constitúe unha das festas tradicionais máis complexa e abundante en contidos etnográficos e identitarios. Traballar a partir da investigación sobre o entroido tradicional galego permite reflexionar sobre a ampla diversidade de formas de representación (tanto plásticas como visuais e narrativas) e adentrarse no estudo da relación harmónica vida-contexto. A experiencia que se presenta a continuación parte da análise dos diferentes traxes tradicionais galegos para centrarse no facer construtivo dunha figura a pequena escala. Esta mesma proposta lévase a escala real, propoñendo a elaboración de diferentes elementos construídos mediante a unión de pezas de cartón. A imaxe final, no día último de aulas do pasado curso, remite ás propostas do ballet triádico de Oskar Schlemmer (Figura 64), e á necesidade de entender a educación dende a compoñente lúdica da aprendizaxe e o facer compartido.

[1] en referencia á entrada do blog *escolaimaxinada.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURAS 193-194: Freire Pérez, E. (2022). *Marionetas de Entroido e Ballet triádico.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 195: Freire Pérez, E. (2014). *(Sen) Portas*. Collage. Elaboración propia.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4. EXPERIENCIAS COLABORATIVAS: PROXECTOS DE ACCIÓN NO COMÚN

Neste apartado preséntase o terceiro grupo de propostas que recolle o facer de todas as experiencias anteriores, estruturándoas en propostas presentadas e realizadas en colaboración con diferentes institucións.

As experiencias foron levadas a cabo de forma continuada entre os anos 2017-2022. Son propostas interxeracionais de enfoque socioeducativo que traballan con diferentes colectivos cidadás e que parten da análise e posta en común das problemáticas do contexto inmediato. O obxectivo principal é o de apoderar á comunidade na busca de alternativas de cambio mediante procesos creativos, lúdicos e participativos.



FIGURA 196: Freire Pérez, E. (2017). *Espazos Resistencia. Obradoiro no Centro Xove da Almáciga*. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.1. Espazos resistencia

Espazos Resistencia. Humanización de espazos, foi un proxecto seleccionado dentro da convocatoria dos *Orzamentos Participativos de 2017, propostas para a Mocidade* do Concello de Santiago de Compostela e presentado na *I Bienal de Ludantia en maio de 2018*[1]. Ademais esta experiencia foi traducida en comunicación para o *III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI* co título *Espazos resistencia, Espazos de integración* (Freire Pérez & Rajal Alonso, 2018b).

Trátase dun proxecto de accións colaborativas para a humanización de espazos en edificios de uso público, coa colaboración do *Centro Xove da Almáciga* e a *Asociación Arela* en Compostela. Os obxectivos principais da proposta son os seguintes:

- Comprender o proceso de aprendizaxe en termos de aprendizaxe-servizo onde o alumnado aprende sendo útil á sociedade, mediante accións significativas para a comunidade.
- Entender os espazos como recursos educativos de primeira orde en constante transformación.
- Formar unha opinión crítica sobre a contorna e os espazos que nos rodean.
- Promover unha concienciación sobre o seu tratamento que dea resposta ás necesidades reais que as persoas demandan.
- Traballar o potencial e a capacidade creativa e emprendedora, a través de procesos-proxectos empregando a educación artística como principal ferramenta de transformación.
- Consolidar unha metodoloxía de actuación extrapolable a outros espazos e outras situacións similares.
- Potenciar o papel do adolescente como axente activo en propostas para o cambio.

O espazo central comunitario do Centro Xove é o espazo elixido para levar a cabo as accións propostas. Esta zona funciona como un espazo de paso e parada das actividades que se desenvolven no CX e das que se realizan no local veciñal situado no andar superior.

[1]https://ludantia.wixsite.com/bienal-internacional/espazos-resistencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Logo dunha visita colectiva de análise do local, preparouse un taboleiro onde as usuarias podían deixar as súas opinións sobre as melloras necesarias no espazo. Propuxéronse varios puntos de actuación dentro do espazo que respondían ás diferentes necesidades detectadas: unha zona de intercambio de libros, unha zona de estar, unha zona expositiva na rampla, un punto de té, un punto de préstamo de paraugas, unha proposta de levar o verde ao interior do edificio, e un bebedoiro para as cadelas no acceso principal. O propio colectivo elixiu os materiais a empregar, respectando a estética de orixe do edificio (formigón) e combinándoa con materiais máis amables que contribuían á súa humanización (madeira).



FIGURA 197: Freire Pérez, E. (2017). *Espazos Resistencia. Obradoiro no Centro Xove da Almáciga*. Proceso. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As fases de acción estrutúranse segundo o seguinte esquema:

- (re) coñecer-identificar-inventar (nos)_reflexión:

Colaxe de propostas para a redefinición de espazos, en función das necesidades detectadas nunha asemblea previa de intercambio de información.

- (re)construír (nos) _ investigación:

Análise das propostas e definición do modelo de actuación.
Elaboración da relación do material necesario para a realización dos obradoiros de mobles e coordinación da colaboración conxunta entre Arela e o Centro Xove.

- (re)deseñar (nos)_realización:

Obradoiro de creación de mobiliario.
Obradoiro de deseño dunha zona expositiva na rampla central.
Obradoiro de deseño dunha nova sinalización para as distintas zonas propostas.
Obradoiro de deseño de cadernos-diarios para recoller as historias de vida dos paraugas

- (re) habitar (nos)_análise

Presentación do espazo despois da intervención. Avaliación do seu uso e funcionalidade.



FIGURA 198: Freire Pérez, E. (2017). *Espazos Resistencia. Obradoiro no Centro Xove da Almáciga*. Espazos xerados. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.2. Lugares resistencia

Esta experiencia parte das realizadas co alumnado da Facultade de Formación do Profesorado sobre a reflexión entre estética e ideoloxía presentes nos espazos que compartimos. A proposta foi presentada no programa *A Ponte Entre o Ensino Medio e a USC* (2018-19) co obxectivo de achegar estas cuestións ao alumnado e profesorado en activo dos centros de secundaria. Os obradoiros foron realizados en tres escenarios diferentes: no IES Rosalía de Santiago de Compostela co Ciclo Superior de Animación sociocultural e Turística, no IES Porto do Son co estudantado de 1ºBACH e no IES Camilo José Cela de Padrón co alumnado de 4º ESO. Os obxectivos principais son:

- Situar e identificar as problemáticas concretas do seu contexto escolar.
- Evidenciar as necesidades comúns dos espazos compartidos que a sociedade moitas veces desatende e que é preciso traballar no ámbito educativo, social e cultural.
- Aprender que a práctica reprodutiva de sistemas estandarizados de deseño urbano non responde aos verdadeiros problemas de uso, contribuíndo á anulación da súa función principal.

A primeira fase é unha asemblea grupal onde sentar a problemática a tratar: edúcase o gusto estético?, están deseñados os espazos para o uso para o que se propoñen?, existe unha relación entre estética e ideoloxía?, inflúe o espazo nos procesos de aprendizaxe?. Para comezar o debate, preséntase unha pequena análise comparativa entre deseños de espazos baixo o criterios de boas prácticas estéticas, e de espazos en uso que distan de responder a unha relación harmónica persoa-contexto-uso-función. Máis tarde, analizamos o contexto concreto de acción onde nos atopamos, a partir de imaxes de arquivo que amosan a memoria e a historia do lugar:

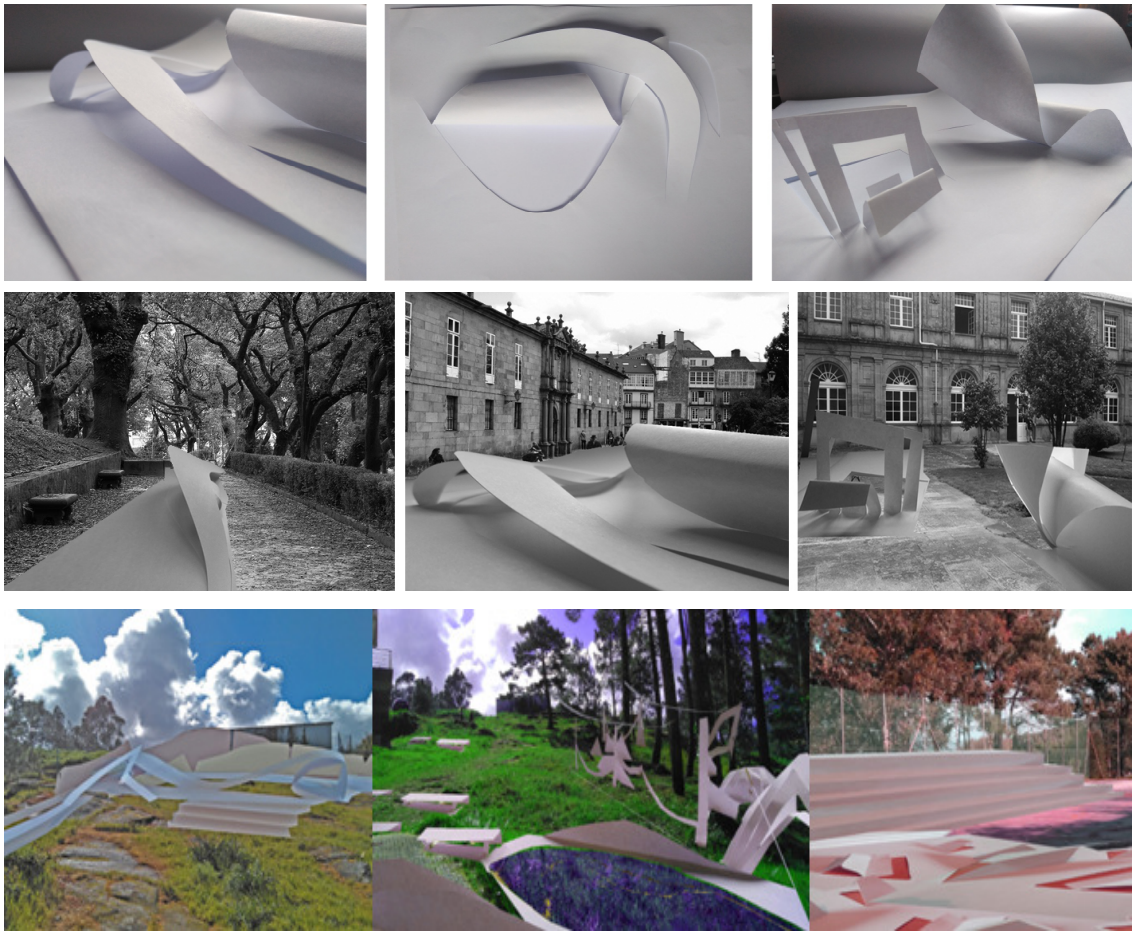
- No IES Rosalía demandábase un maior uso do claustro central do s. XVII e o tratamento peonil de parte da Rúa de San Clemente como conexión coa Alameda no punto de acceso principal.

- No IES de Porto do Son, propuxéronse alternativas de uso para a contorna do patio escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- No IES Camilo José Cela de Padrón pedíase unha maior conexión do centro coa zona do río e do Campo do Souto (actual Plaza de Abastos).

Todas as propostas desenvolvéronse seguindo o esquema das experiencias realizadas na facultade, incluíndo como proposta final, unha fotomontaxe realizada mediante a aplicación *Snapseed*. As imaxes propostas responden e formulan alternativas ás problemáticas analizadas desde unha concepción da forma como elemento narrativo e simbólico, mediador de significados.



FIGURAS 199-201: Freire Pérez, E. (2019). *Espazo-acción. Reflexión sobre os espazos de lecer*. En Freire Pérez, E. (2019b). Espazo-Acción. Un estudo sobre as relacións entre estética-ideoloxía e forma-acción aplicadas ao deseño dos espazos de uso comunitario.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.3. Casas veciñas

Casas Veciñas: Accións de transformación e humanización dos lugares do común é unha proposta presentada ás *Axudas para o desenvolvemento de procesos e actividades culturais do Concello de Santiago* no ano 2018. Foi unha proposta interxeracional realizada coa veciñanza do barrio dos Pelamios, en colaboración directa co Centro Socio Cultural Brañas de San Andrés. Partía da análise do curso do Regato do Corgo e dun antigo lavadoiro do que só se conserva a cuberta. A idea principal era presentarlle ás crianzas do barrio as experiencias e memoria viva das mulleres veciñas e lavandeiras (Freire Pérez & Rajal Alonso, 2020) e a súa visión sobre as transformacións urbanas e sociais das rúas e dos espazos que o compoñen. Os obxectivos principais a desenvolver son :

- Evidenciar a responsabilidade social da arquitectura e o seu compromiso coa cidadanía.
- Fomentar o deseño dos espazos comunitarios asociados á identificación do lugar e á súa ideoloxía.
- Empregar a narrativa como elemento detonante dos procesos-proxectos de aprendizaxe.
- Afondar sobre a historia e conformación da nosa cidade e a súa contorna, a través non só de análises históricas senón a través das historias de vida dos habitantes.
- Falar da cidade coidadora a través da realización dunha cartografía social que aúne as diferentes visións e perspectivas das xeracións implicadas.
- Entender os espazos do común como lugares de integración social, e realizar actividades que fomenten as relacións de veciñanza e comunidade.

As imaxes da publicación de *Lavandeiras*: *Lendas e imaxes das donas do río* (Cerqueiro, M., 2002), serviron para realizar unha asamblea conxunta e familiar. A partir das reflexións, das lembranzas, e do intercambio de puntos de vista entre xeracións, traballamos coas crianzas na realización dunha cartografía social (Freire Pérez, 2019a).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



os barrios: lugares resistencia

e s p▲z●s, x e n t e s, l▲v▲d●i r●s



FIGURA 202: Freire Pérez, E. (2018). *Casas Veciñas. Carteis.* Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Xeraron espazos de convivencia a partir da delimitación das vivendas que conforman esa comunidade, itinerarios entre casas veciñas, pontes para cruzar o río, tendais para lavandeiras, espazos de xogo, lagoas e paxaros, hortas e camiños de uso compartido. Realizáronse varios obradoiros coas crianzas no local social que se desenvolveron entre novembro e decembro de 2018. Os recortes da primeira cartografía serviron como referencia para un obradoiro de construción de espazos de lecer ao pé dun río. Proxectáronse imaxes do barrio e da influenza da paisaxe de ribeira no deseño do Parque da Música, do parque Zeca Afonso, e da contorna do auditorio de Galicia e do hotel NH (Finca Lois). O interese pola historia do barrio dos Pelamios e do barrio de Vite ía medrando a medida que investigabamos a memoria do lugar d e forma colectiva.



FIGURA 203: Freire Pérez, E. (2018). *Casas Veciñas. Obradoiros no Local social Brañas de Andrés. Compostela.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A última acción realizouse en maio de 2019 en colaboración co colectivo Paseos de Jane de Santiago de Compostela. A proposta *Regato do Corgo, memorias dun río*: *de Ponte Mantible a Pelamios*, conectaba ambos barrios e revisaba a historia do regato mediante unha visita guiada pola veciñanza. O río Corgo serve como detonante, como itinerario, como elemento estruturante do territorio e das accións que sobre él se realizan. Semella necesaria a posta en valor destes elementos naturais, vertebradores de historias e vida, de memorias. O río Corgo é unha excusa para falar da evolución urbanística da cidade, do patrimonio cotiá, da modificación da estrutura parcelaria, da desaparición de elementos significativos e identitarios. Reflexionar, coñecer e adoptar unha postura crítica sobre as accións de modificación da nosa contorna é esencial para formar unha cidadanía activa e sensibilizada co territorio no que vive. Ata 1960 a contorna do río Corgo era practicamente rural, mantendo o seu aproveitamento agropecuario, e ás actividades económica ligadas ao río (Curtidoría de Guadalupe). Os procesos de industrialización e urbanización que tiveron lugar ao longo do s. XX , sobre todo na segunda metade, así como o desenvolvemento económico baseado no fomento dos novos medios de transporte, implican a reestruturación do territorio centrándose en tres liñas claras: o aumento da edificabilidade, a zonificación e ao trazado de novas vías (co automóbil como centro da mobilidade urbana e metropolitana).

O barrio de Vite enmárcase dentro deste contexto cun plan de urbanización de finais dos anos 60 que determina a intervención na paisaxe urbana modificando as estruturas parcelarias e elementos significativos da contorna. O río Corgo sufre diversas actuacións sempre en pro da urbanización e non da conservación do estado natural do río. As fincas en contacto co río son elementos de grande valor ambiental e cultural: a Finca Lois onde se sitúa o Hotel NH, contaba no seu interior cunha edificación de grande entidade que estivo dedicada primeiramente a residencia familiar e logo a sanatorio psiquiátrico, a finca onde se empraza o Auditorio de Galicia foi a que albergaba os barracóns do primeiro Burgo das Nacións.... Todas estas imaxes que combinan pasado, presente e futuro son as que se intentan evocar coa realización destes paseos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURAS 204-205: Freire Pérez, E. (2019). *Paseo do Corgo. Cartel e caderno de paseante*. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O caderno de paseante entregado serve para desenvolver unha acción de posta en común no que se pide que as persoas participantes voluntariamente acheguen unhas imaxes persoais e unhas palabras resumo do que significou para elas a proposta. Coa documentación e palabras achegadas elabórase un cartel que se difunde a través das redes sociais dos *Paseos de Jane* e que da mostra das diferentes olladas do itinerario e das reflexións que del se derivan.

Esta proposta abrangue tanto obradoiros de Educación Artística e Patrimonial para as crianzas como accións e itinerarios para familias e público en xeral, incidindo na idea de transmisión e fortalecemento do sentido de pertenza e identidade ligados aos territorios nos que vivimos. A secuencia de actividades total podería ser extrapolado a calquera outra parte da cidade, tomando como referencia elementos esquecidos ou que pasan desapercibidos, para a partir deles, sentar unha reflexión sobre os barrios nos que vivimos, as veciñanzas coas que convivimos e a posta en valor das historias de vida e o patrimonio cotiá das comunidades que os habitan.



FIGURA 206: Freire Pérez, E. (2019). *Paseo do Corgo. Saída desde Ponte Mantible*. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 207: Freire Pérez, E. (2019). *Imaxes e narrativas do paseo.* Collage.Elaboración propia.



FIGURA 208: Freire Pérez, E. (2019). *Debuxo de rexistro dunha crianza logo do roteiro.* Fotografía da autora.



FIGURAS 209-210: Freire Pérez, E. (2019). *Acción no lavadoiro e contada final Vero Rilo: Lavandeiras.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.4. Contramapas do Camiño: memorias do habitar

Contramapas do Camiño: memorias do habitar, é unha proposta de acción para a recuperación e posta en valor do patrimonio natural, material e inmaterial ligado aos territorios rurais da contorna de Santiago de Compostela polos que discurren os diferentes camiños que conforman a Rede Xacobea . A proposta foi presentada desde o grupo de investigación da USC Liter 21 á convocatoria *O teu Xacobeo*, resultando seleccionada e subvencionada para a súa realización entre os meses de xuño e decembro de 2019.



FIGURA 211: Freire Pérez, E. (2019). *Contramapas do Camiño. Memorias do habitar*. Cartel. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A proposta é a de elaborar unha documentación gráfico-visual xerada polas persoas que habitan nos bordos dos Camiños a partir de diferentes obradoiros. O obxectivo principal é o de ofrecer a visión particular dos que habitan, desde o lugar e o espazo concreto sobre o que foi, é e será a vida ligada aos lugares de peregrinación. Preténdese que a documentación recollida e inventariada fique nos núcleos analizados a modo de cartel e visibilice a outra mirada do camiño.

Esta documentación recollerá as historias de vida, os obxectos e a memoria dos espazos ligados á ruta xacobea, poñendo en valor elementos do patrimonio material (lavadoiros, fontes, pavimentos...), inmaterial (a xestión das primeiras casas de aloxamento, os recursos naturais ligados ao camiño, os oficios, as inquedanzas...), e as narrativas persoais da veciñanza. Así mesmo, concederase importancia á recollida de cancións relacionadas cos oficios, os xogos tradicionais e as festas, a toponimia e o vocabulario propio da zona.

A secuencia de actividades realizadas é a que se presenta a continuación (Freire Pérez, Franco Vázquez & Rajal Alonso, 2021, p.59) :

Actividade 1: Xuntanza no centro social co colectivo veciñal para recompilar información.

Actividade 2: Construción dunha cartografía colectiva dos espazos nos que vivimos a través de deseños e fotografías persoais que liguen memoria, identidade e lugar.

Actividade 3: Presentación da documentación recollida nos diferentes centros educativos e culturais.

Actividade 4: Realización de obradoiros de creación e reflexión sobre o contexto co obxectivo de presentar diferentes perspectivas de análise e propostas de alternativas.

Actividade 5: Elaboración dunha *Cartografía da memoria popular*, un *Contramapa* impreso en gran formato que recolle e sintetiza as diferentes experiencias e produción, co obxectivo de difundir a información entre o resto de habitantes e transeúntes do lugar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

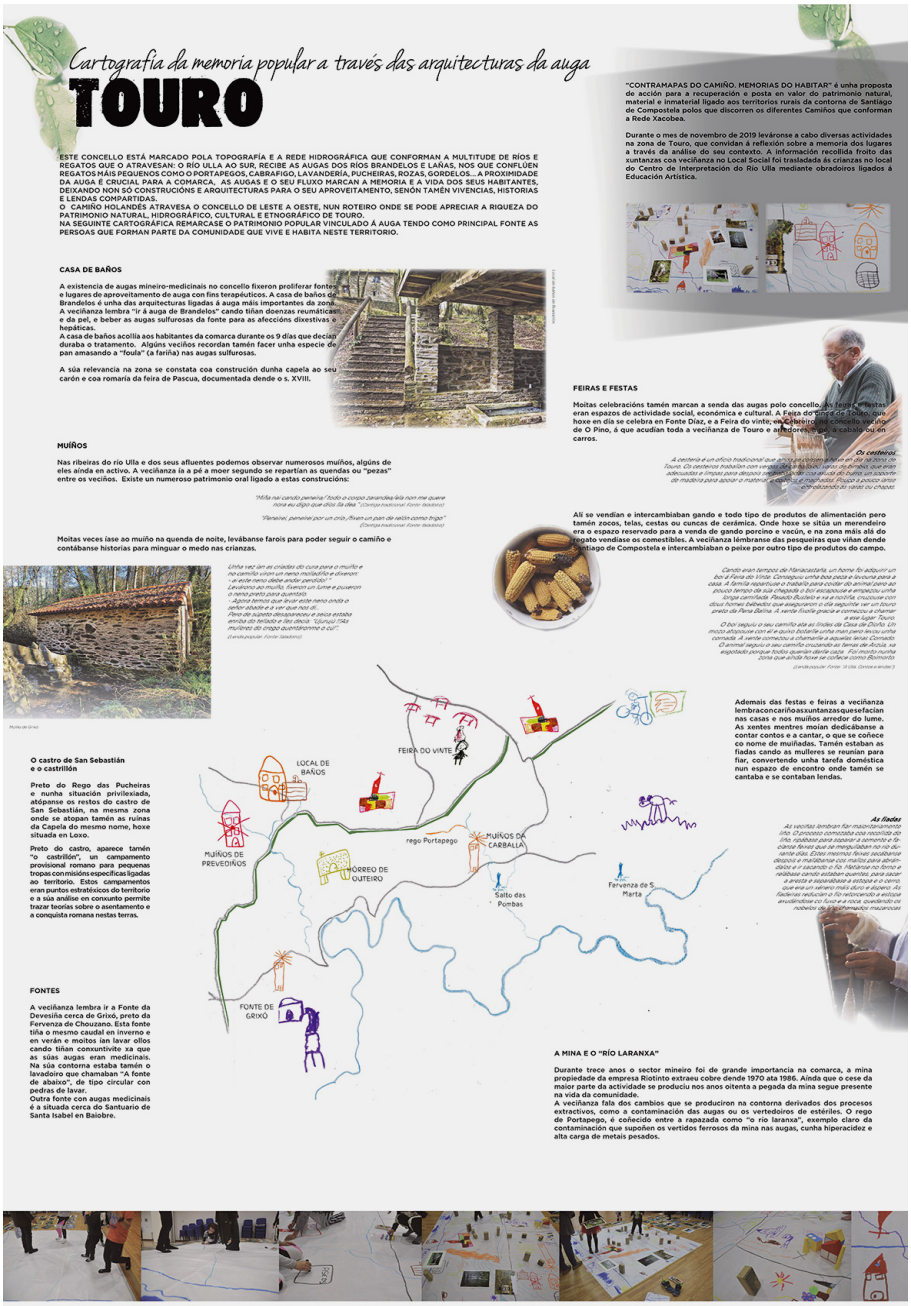


FIGURA 212: Freire Pérez, E. (2020). *Cartografía da memoria popular*. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estes obradoiros foron realizados en diferentes contextos rurais dos concellos de Touro, Ames, Teo e Santiago e en colaboración directa cos centros socioculturais e educativos. A continuación preséntase un breve resumo de cada escenario de acción e unhas imaxes que tratan de ilustrar o proceso.

- Caso 1. Lavacolla - Antigo curtidoiro e Camiño Francés:

A proposta céntrase no estudo e análise da antiga Fábrica de Curtidos. Este conxunto, declarado BIC, e composto por varias edificacións, recolle entre os seus muros a historia do núcleo de Lavacolla. Unha asemblea en aula sobre o que coñeciamos da historia do edificio do antigo curtidoiro e o seu uso como cárcere franquista, estableceu as premisas para a realización dunha maqueta do conxunto a escala 1/500, na que as crianzas do CEIP Rodríguez Xixirei plasmaron os novos espazos propostos de uso público. A saída e organización dun roteiro permitiu coñecer de primeira man o edificio e avaliar o seu estado actual. O panel resultante da mostra de toda a información recollida e da importancia de recuperar a memoria do lugar a través dos que habitan, poñendo en valor o patrimonio material e inmaterial do noso contexto inmediato.

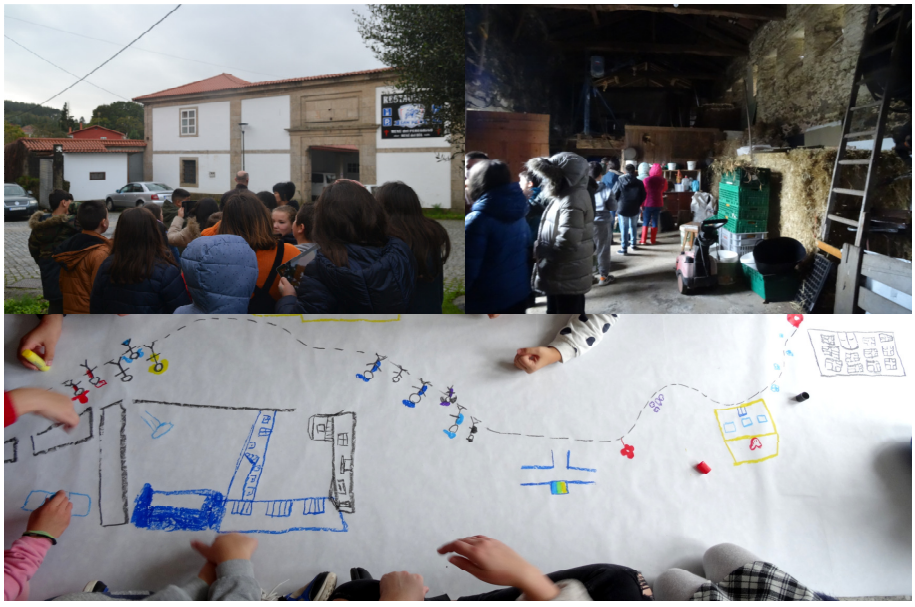
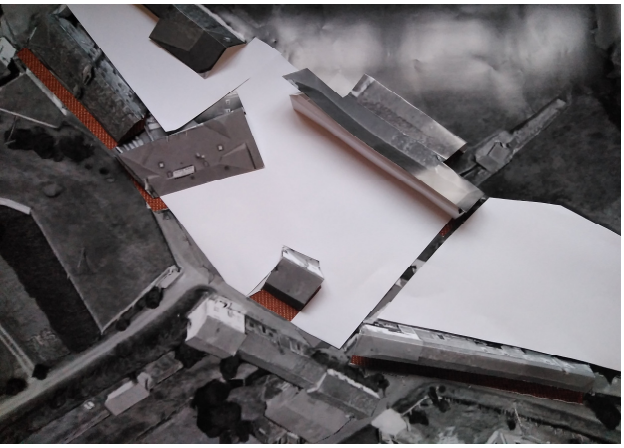


FIGURA 213: Freire Pérez, E. (2019). *Visita ao antigo curtidoiro. Debuxo de rexistro. Lavacolla.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA




FIGURAS 214-215: Freire Pérez, E. (2019). *Maqueta previa e intervención sobre ela.* Fotografías da autora.

- Caso 2. Enfesta - Antiga Estación de Tren e Camiño Inglés:

O Camiño inglés é a principal vía atravesa o núcleo da Enfesta. Este pequeno núcleo de poboación foi cabeza de parroquia e concello ata os anos 60 que se anexou a Santiago coa construción do aeroporto. Os diferentes usos e servizos dos que gozaba este concello foron deslocalizados e trasladados progresivamente a Santiago. Este foi o punto de partida para dar a coñecer ás crianzas do CEIP Casas Novoa a memoria local, levando a unha parte das veciñas entrevistadas a unha charla-obradoiro no centro educativo. A cartografía elaborada propón, entre outras actuacións, a recuperación da senda verde da antiga vía do tren, a posta en valor dos antigos oficios e establecementos ligados a eles, e a recuperación do castro (Roda dos Mouros).

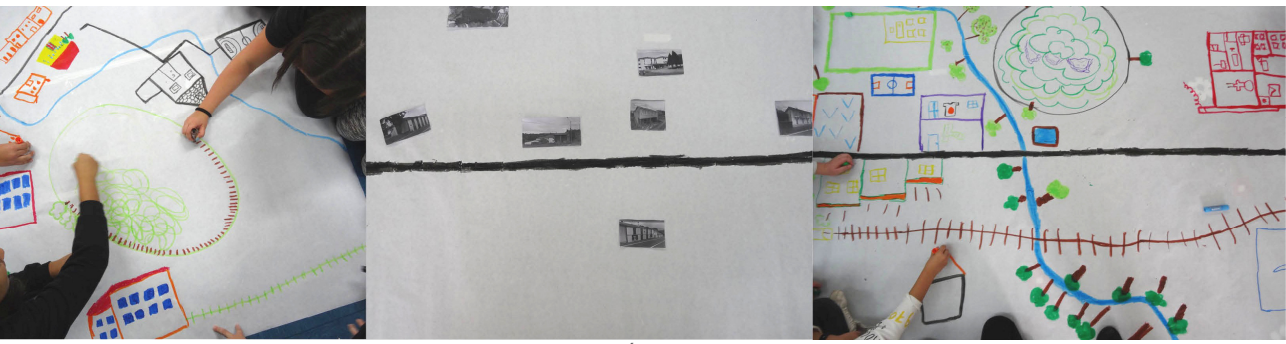


FIGURA 216: Freire Pérez, E. (2019). *Élaboración da cartografía no CEIP Casas Novoa.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 217: Freire Pérez, E. (2019). *Detalle da cartografía no CEIP Casas Novoa.* Fotografía da autora.

- Caso 3. Touro - Os oficios da auga e Camiño Holandés:

A exposición guiada polo técnico do museo etnográfico de Touro sobre os distintos oficios ligados ao uso e tratamento da auga, serviu como detonante do obradoiro realizado coas crianzas no propio local.

O papel continuo no chan e diferentes pezas de material non estruturado serviron para elaborar unha cartografía xeral do concello de análise dos cursos fluviais e as actividades xeradas na súa contorna inmediata. A proposta centrouse principalmente na análise do impacto ambiental da mina de Touro na extensa rede fluvial do concello, e na posta en valor dos vellos oficios desaparecidos. Feiras e festas tradicionais foron o epicentro da actividade social, económica e cultural do concello, como a Feira do 5 de Fonte Díaz. A cartografía recupera estes antigos camiños de intercambio e os espazos verdes asociados a eles, cunha proposta encamiñada a promover o Camiño Holandés desde unha perspectiva sostible e ecolóxica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 218: Freire Pérez, E. (2019). *Presentación das fotografías do Museo etnográfico de Touro*. Fotografías da autora.





FIGURAS 219-220: Freire Pérez, E. (2019). *Realización da cartografía coa mina como elemento central*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Caso 4. Teo - O río Angueira. Petróglifos, camiños e oficios:

Neste caso a actividade centrouse na ruta polos petróglifos do río Angueira organizada en colaboración coa *Asociación A Mámoa* e o *Colectivo A Rula* e guiada por elas. Esta andaina recupera antigos camiños de comunicación entre parroquias e de acceso aos diferentes muíños, nunha zona de grande biodiversidade e calidade ambiental. A proposta incorpora os rexistros dos pequenos cadernos de deriva deseñados para os participantes que amosan a visión particular dun percorrido onde oficios, tradición e cultura local son postos en valor a través do camiñar compartido.



FIGURA 221: Freire Pérez, E. (2019). *Andaina en Teo. Debuxos de observación.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Caso 5. Ames- Parcelación e Territorio. Camiño Real Fisterra:

Augapesada é un pequeno núcleo que se desenvolve a ambos lados do trazado histórico de comunicación entre a capital compostelá e a costa. O camiño real Fisterra-Muxía era e segue a ser unha vía de intercambio social, económico e cultural. Os cambios territoriais derivados da concentración parcelaria non só afectaron ao trazado da vía histórica, senón tamén ao percurso dos ríos e ao rueiro tradicional dos núcleos de poboación. A proposta céntrase neste caso na presentación do antes e despois do territorio mediante a análise de fotografías aéreas da zona. As crianzas do CEIP Barouta presentaron un quebracabezas cartográfico das súas aldeas de orixe, analizando a vista de paxaro as modificacións derivadas da aplicación da parcelaria.



FIGURA 222: Freire Pérez, E. (2019). *Obradoiro no CEIP Barouta (Ames) sobre concentración parcelaria.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No artigo *Contramapas do camiño. Memorias do habitar* (Freire Pérez, Franco Vázquez & Rajal Alonso, 2021, p.59) preséntase a avaliación do proxecto en base a estas premisas principais:

- A avaliación do antes e despois sobre o coñecemento da contorna e das problemáticas que afectan á súa transformación
- O desenvolvemento na aplicación de vocabulario e termos específicos (oficios, construcións tradicionais, topónimos...) e a capacidade de representación visual e plástica destes conceptos
- A capacidade para formular novas alternativas de mellora nos ámbitos estudados con propostas pensadas desde o común.

O deseño da proposta utilízase fundamentalmente como método de estudo e as cartografías resultantes son en si mesmas o resultado da experiencia e da súa análise. Os paneis estruturan os diversos niveis de información, sendo claves para a súa comprensión as producións das persoas participantes. Estes paneis que recollen a *Cartografía da memoria popular* instaláronse nos diferentes lugares onde se realizou o proxecto. É un xeito de dar voz á outra visión do camiño, composta polas historias de vida, os oficios e a memoria dos lugares e das comunidades que os habitan.



FIGURA 223: Freire Pérez, E. (2020). *Presentación dos cinco paneis realizados na Facultade de Ciencias da Educación.* Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.5. Cadernos das lembranzas

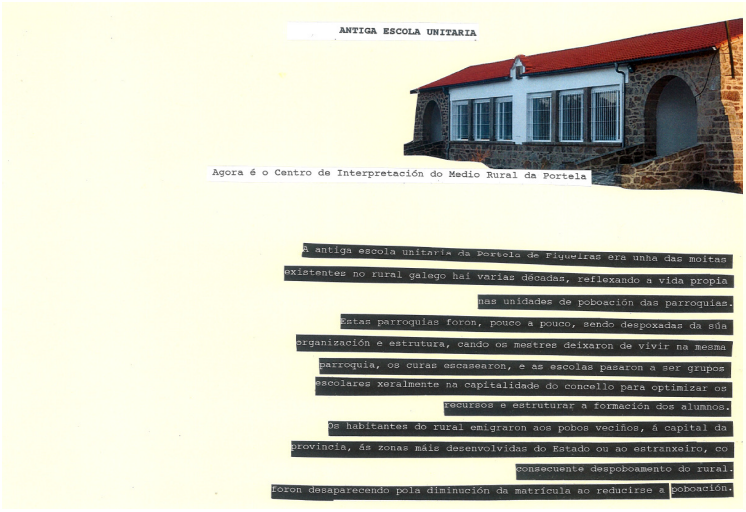
Esta experiencia recolle a estrutura de acción da proposta *Contramapas do Camiño* e presenta unha experiencia recollida dun proxecto similar realizado polo grupo de investigación Liter21 e promovido polo Instituto de Ciencias da Educación da USC: *Xeración Activa. Envellecemento saudable no rural galego*.

O obxectivo principal é o de poñer en valor os coñecementos, identidades e realidades do contexto rural a partir da análise das historias de vida das persoas que o habitan. O título, *Cadernos das Lembranzas* fai referencia ao libro-obxecto de experiencias configurado colectivamente nas diferentes fases da proposta. Partiuse dun primeiro obradoiro realizado nos diferentes centros sociais coas persoas de maior idade coñecedoras da historia do lugar. As imaxes, narrativas e obxectos recompilados no caderno, foron amosados na Escola Semente Compostela coa idea de completalo coas incorporacións da xente miúda nun segundo documento denominado *Caderno dos nosos tempos*. Son evidentes os paralelismos creados entre a súa experiencia vital-educativa e as historias de vida representadas nos cadernos das xeracións máis antigas. As páxinas do caderno funcionan como soporte das súas creacións e tamén como rexistro de diferentes accións realizadas no territorio (derivas, debuxos da natureza...) ou orixinadas a partir dese contacto co contexto (Xogo de mesa sobre o estudo do lugar que deseñaron).

A aplicación deste sinxelo recurso facilita o desenvolvemento de diferentes proxectos que conecten ecopedagoxía, memoria e cultura local. O *Caderno dos nosos tempos* é unha mostra colaborativa que rexistra as experiencias e reflexións das crianzas sobre o futuro e o tipo de escola na que lles gusta aprender. A realización deste material serviu para recoller oficios, memorias, tradicións, palabras e cantigas e empregalas como detonantes de novos proxectos educativos baseados na análise do contexto inmediato. Ambos cadernos fican agora no local sociocultural de Figueiras para consulta pública da poboación local.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA





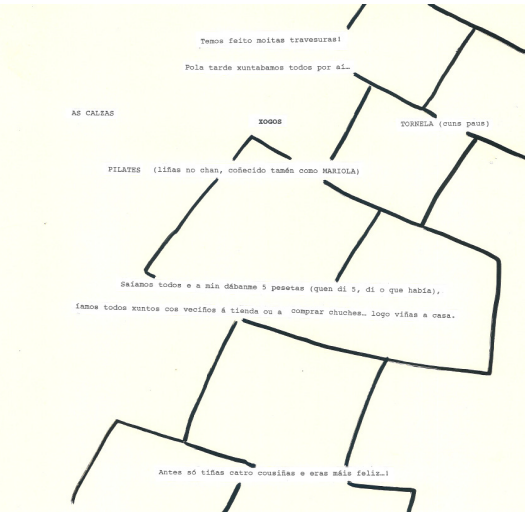


FIGURA 224: Freire Pérez, E. (2021). *Cadernos das lembranzas. Imaxes de portada e do interior*. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 225: Freire Pérez, E. (2019). *Cadernos dos nosos tempos. Elaboración do caderno e o xogo*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.6. Ser espazo

Esta proposta parte do entendemento do espazo da aula como axente educativo presentando un material de fácil instalación que permite reconfigurar de forma inmediata o lugar da aprendizaxe.

Trátase de varios módulos de cartón que, combinados entre sí posibilitan a creación de micro espazos de acción que funcionan como soportes de diferentes experiencias educativas. O propio material é portador dos significados da experiencia, transformando a realidade e o contexto educativo máis alá das paredes das aulas. O módulos permiten estruturar o espazo educativo e concibilo como un conxunto de ámbitos complexos, comunicativos e estéticos. As múltiples posibilidades que este material ofrece mediante dobreces, cortes, pregados e as diferentes combinacións con outros tipos de materiais non estruturados (bloques de madeira, anacos de cartón...) convidan á experimentación espacial das crianzas. A aula é reconfigurada dentro e fóra dos límites establecidos. Xa non é a crianza a que debe adaptarse a un espazo senón que é o espazo o que debe proxectarse para acoller ás crianzas e o que vai mudando segundo as diferentes propostas educativas. Este material preséntase como un espazo portátil de baixo custe que invade o espazo habitual das aulas, e substitúe o mobiliario ríxido e estandarizado das aulas tradicionais, por un espazo aberto e adaptativo. Unha envolvente que funciona á súa vez como soporte de trazos, marcas, espazos acumulativos que acompañan o proceso de aprendizaxe.

A representación e experimentación do espazo diario resulta un exercicio chave para o fomento da autonomía das crianzas e da comprensión da situación que ocupan de facelas partícipes da construcción do espazo da aula. O dispositivo presentado facilita e promove a práctica continuada de configuración de espazos efémeros para o lecer e a aprendizaxe. O xogo simbólico é á súa vez acción proxectiva, converténdose en estratexia de adaptación ás necesidades inmediatas das crianzas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 226: Freire Pérez, E. (2021). *Aula portátil. Primeiras probas.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esta adaptación a través do xogo sitúa ás crianzas frente ao mundo e define uns elementos mediadores, ou obxectos transicionales (Winicott, 1993) que permiten a dialoxía entre os dous mundos (o percibido e o imaxinado). Esta proposta realizouse primeiramente nunha aula de infantil da *Escola Semente Compostela* e máis tarde foi presentada no CEIP *Virxe do Corpiño de Begonte*. En ambos casos, o espazo da aula foi reconfigurado para admitir novas posibilidades de uso e desfrute colectivo, ademáis de funcionar como soporte para novas intervencións educativas no exterior. As accións derivadas da autoconstrucción colectiva do espazo de aula por parte das crianzas baseábanse principalmente no seguinte:

- xerar espazos dentro de espazos
- incorporar trazos con xiz nos soportes de pintura marcas e xestos que acompañen e signifiquen as accións realizadas.
- acumular e clasificar elementos e aproveitar os soportes de menores dimensións para facer debuxos de observación e de rexistro de experiencias.
- manipular os módulos e incorporar elementos de material non estruturado para definir outros límites.
- configurar un espazo de asamblea e faladoiro colectivo.
- empregar os diferentes soportes para presentar mostras colectivas das producións.

Na entrada *Ser Espazo* do blog *escolaimaxinada*[1] preséntase as accións previas realizadas co material deseñado nun parque público. As crianzas foron as que transportaron os cartóns que conformarán multitude de espazos, percibidos e imaxinados, a partir do xogo simbólico. Observamos como a infancia experimenta co material e as súas posibilidades de configuración, o que conduce a unha procura de espazos amables, de coidado e benestar nun continuo fluxo creativo. O capítulo *Proyectar escenarios de acción. Hacia una creatividad compartida* (Freire Pérez, Blanco & Cidrás, 2022) insiste na necesidade de conectar as diferentes formas de aprendizaxe co facer inmediato, xerando novos espazos de acción inmediata. As imaxes amosan a secuencia de accións que permitiu a incorporación deste material no día a día da escola durante un trimestre completo.

[1] https://www.escolaimaxinada.com/post/ser-espazo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 227: Freire Pérez, E. (2021). *Aula portátil. Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURAS 228-230: Freire Pérez, E. (2021). *Aula portátil. Escola Semente (exterior) e CEIP Begonte (interior)*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA



FIGURA 231: Pérez Freire, L. (2021). *Sen título*. Tintas sobre papel. Fotografía da autora.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6.
ANÁLISE E CONCLUSIÓNS

A forma de darlle estrutura ás actividades de investigación está directamente ligada á forma en que se foron agrupando, analizando e implementando as experiencias realizadas. Este tipo de procedementos son propios dos procesos de investigación cualitativa, admitindo a posibilidade de ir incorporando diversas ferramentas e métodos durante o desenvolvemento da investigación.

A lectura das experiencias realizadas e as producións e narrativas que delas se derivan, estruturan e dan forma ao propio proceso de investigación. A súa clasificación en contextos e grupos de idade diferenciados permite realizar a análise comparada de secuencias de acción similares nos tres escenarios propostos. O deseño das actividades parte dun esquema tipo (Figuras 126 e 168): asemblea inicial de presentación da proposta, proceso creativo e reflexión final conxunta sobre as producións realizadas.

Este enfoque multimetódico implica a realización dunha triangulación entre métodos, ferramentas e unidades de análise que consigan unha visión integrada do estudo. Esta "metáfora de integración metodolóxica" (Denzin & Lincoln, 2018, p.562) admite a lectura e a validación dos resultados desde diferentes enfoques.

A variedade de informantes e contextos, implica tamén unha triangulación xeracional e ambiental, incluíndo factores determinantes na análise como a influencia do espazo onde se desenvolve a experiencia e o ámbito educativo no que se sitúa (educación formal ou non formal).

A análise comparativa entre actividades similares permite establecer un patrón común de deseño que se vai concretando a medida que se vai implementando a propia experiencia nos diferentes contextos. Neste sentido, comparar resultados permite avaliar tamén as condicións do propio lugar e a súa influencia no estudo e nas persoas que participan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Así, a simultaneidade entre contextos e a multiplicidade de experiencias realizadas establecen unha transferibilidade real e probada, mellorando a fiabilidade do estudo ao implementar cada práctica cada vez que se leva a cabo, en lugar de simplemente reproducila en contextos diferentes. Non só se contrasta a mesma práctica espacial en diferentes ocasións senón tamén en diferentes contextos. Este proceso continuo e indutivo determina o establecemento dunha serie de parámetros e patróns que se consolidan a medida que se van desenvolvendo as experiencias, dando resposta ás principais preguntas de investigación expostas na introdución.

A análise e as conclusións que se presentan estrutúranse pois nos seguintes bloques:

- No primeiro bloque, preséntanse as problemáticas detectadas no estudantado adulto tomando como referencia previa accións similares realizadas con crianzas. A falta de experiencias nas que prime a relación háptica, estética e crítica do contexto inmediato en idade adulta tradúcese, como veremos, nun sentimento de frustración e inseguridade á hora de propor alternativas. Esta situación evidencia a necesidade de traballar desde os primeiros anos en propostas educativas ligadas ao entendemento e á análise do contexto local, fortalecendo o sentido de pertenza e a implicación no coidado dos lugares que compartimos.

- A observación continuada das accións realizadas coa infancia, determina unha secuencia de parámetros que se relacionan no segundo apartado. Estes e conceptos chaves ou *patróns* constitúen a base para a formulación de diferentes estratexias e recursos educativos. A súa aplicación combinada facilita o deseño de propostas e experiencias integradas que respondan aos obxectivos presentados e intenten reverter a situación anterior, fomentando a construción da identidade colectiva, a reflexión crítica e a acción conxunta no contexto inmediato.

- Finalmente, o último apartado deste capítulo recolle os principais enfoques e dimensións desde as que abordar a práctica educativa dunha forma holística, situando o imaxinario e a memoria colectiva como ferramentas principais para o fortalecemento da implicación no coidado e mantemento da nosa contorna.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.1. ANÁLISE DAS PROBLEMÁTICAS DETECTADAS CO ALUMNADO DA FACULTADE

Os fundamentos teóricos revisados nun primeiro momento sobre as relacións entre arquitectura e infancia postos en paralelo á análise das prácticas espaciais realizadas en persoas adultas, determinan as problemáticas principais que responden a principalmente a estas tres premisas:

- A primeira é a cuestión principal do entendemento da arquitectura e do deseño como disciplinas fechadas, afastadas da cidadanía e polo tanto, difíciles de incorporar en procesos persoais de aprendizaxe. Entender o proceso artístico como "unha forma de cuestionar a sociedade e a cultura que nos rodea" (Blanco & Cidrás, 2019, p.11), supón desligarse dos estereotipos consolidados da figura do artista e creador. O enfoque das artes desde un "divismo" anacrónico (Munari, 2019, p.57), reduce a práctica artística na aula á reprodución sistemática de procesos e estruturas formais sen reflexión previa que anulan a capacidade crítica do alumnado e o desenvolvemento dun estilo persoal e propio (Blanco & Cidrás, 2019, p.31).

- En segundo lugar, hai que destacar que esta cuestión de base está presente xa nas metodoloxías *reproductivas* (Cidrás, p.197) aplicadas desde etapas moi iniciais en contextos educativos formais e non formais. As crianzas medran rodeadas de actividades dirixidas e infantilizadas, que lonxe de formar nunha aprendizaxe consciente e crítica baseada no local, trasladan esa mesma cuestión do *divismo* ás experiencias de estudo do contexto inmediato. O concepto empregado moitas veces de *pequenos arquitectos* para a formulación de propostas de investigación coa infancia sobre a contorna local, implica en si mesmo, a falta de entendemento da disciplina como ferramenta social. Os resultados destas prácticas queda reducido á reprodución básica e imitativa das producións orixinais do referente analizado.

- A terceira, fai referencia precisamente á necesidade do entendemento do lugar de forma holística integrando a arquitectura, o deseño e a educación artística como ferramentas para traballar a súa comprensión.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tal e como afirma Dewey (2020), "os procesos de aprendizaxe, para lograr os seus obxectivos, tanto para o estudante individual como para a sociedade, deben partir da experiencia, que sempre é a experiencia de vida inmediata de algún individuo" (p.93). Temos que ter a posibilidade de aportar a nosa bagaxe e a nosa experiencia e imprimila nas representacións e análises do noso contexto. Son outras "formas de aproximarnos á nosa contorna, confiando na educación e na arte como formas de resistencia" (Blanco e Cidrás, 2019, p.12).

Así pois, as *Prácticas Espaciais de Resistencia* presentadas no capítulo anterior serven como unidades de análise a partir das cales poder traballar conxuntamente os conceptos principais que inciden na percepción espacial dos lugares que habitamos ligados directamente á forma de experimentalos.

Non se trata de xogar a ser arquitectas, artistas ou deseñadoras, senón de coñecer e manexar os conceptos chave destas disciplinas e empregar o proceso artístico como ferramenta para a análise da contorna. Trátase de familiarizarnos cos elementos fundamentais da linguaxe espacial e desenvolver unha percepción estética desde a praxe e a hapticidade, involucrando a persoa no proceso de forma activa.

En todas as fases de deseño, realización, análise e implementación das actividades realizadas están presentes as problemáticas derivadas de intentar romper continuamente coa metodoloxía reprodutiva na que fomos educadas. As propostas foron deseñadas precisamente co obxectivo de poder "evidenciar e interromper as concepcións (a miúdo inconscientes) interiorizadas desde a infancia sobre a forma de entender a educación e, ao mesmo tempo, aportar ferramentas, referentes e actitudes para modificalas" (Cidrás, 2020, p.315).

Da análise das primeiras producións do alumnado da Facultade de Formación do Profesorado e en xeral, en todos os obradoiros realizados con adultas, extráese unha coordenada común que corta en seco o proceso creativo: a dificultade e a resistencia a establecer novas conexións entre formas, experiencias e contextos. Esta situación evidencia a necesidade de formular as experiencias desde a concepción da forma como elemento simbólico, aberto a múltiples significados. A acción proxectiva mediante o xogo simbólico e as narrativas visuais sitúanse como ferramentas principais para o desenvolvemento

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

das actividades. Como vimos en capítulos anteriores, as primeiras prácticas espaciais na infancia constitúen escenarios de acción, descubrimento e interpretación da contorna inmediata. Detrás do aspecto lúdico deste tipo de producións e construcións, preséntanse aspectos fundamentais de comportamento e desenvolvemento da persoa como ser social, que habita en comunidade. Esta función social e proxectiva do xogo simbólico espacial xera, de forma natural nas crianzas, situacións desde o mundo propio que se estenden ao contexto inmediato, cuestionándoo, modificándoo e adaptándoo ás súas necesidades e ás dos demáis.

As seguintes achegas de Winnicott (1993, p.76) conforman as liñas principais de referencia para a análise comparativa entre as experiencias levadas a cabo por crianzas e as realizadas co estudantado de Facultade de Formación do Profesorado. Estas catro coordenadas responden ás principais problemáticas detectadas no alumnado:

1.– Escaseza no emprego de formas e obxectos da realidade exterior ao servizo da imaxinación fomentando a capacidade potencial para crear novas situacións. A falta de referencias visuais e formais, froito dunha educación estética consolidada, limita a capacidade potencial para crear novas relacións nas persoas adultas.

2.– Dificultade interpretar e significar as formas xeradas en relación á formulación de alternativas de transformación do espazo analizado. A persistencia do traballo reprodutivo na aula ao longo da formación académica do estudantado, interfire considerablemente á hora de aceptar e entender a simboloxía da forma.

3.– Falta de esixencia e frustración á hora de realizar as propostas. Dificultade para conseguir conectar coa propia experiencia vivencial e co grupo, implicándose de forma holística. O proceso creativo relaciona o pensar co facer, empregando o erro e a xeración de hipóteses continuada como compoñentes esenciais da aprendizaxe. O descoñecemento da ampla variedade de formas de expresión que a educación artística permite a través da combinación de diferentes ferramentas, técnicas e materiais, fréaos ante as novas situacións.

O alumnado recorre sistematicamente a formas establecidas e ensaiadas con anterioridade para paliar a inseguridade que a falta de recursos e estratexias conleva. Por outra banda, entender a aprendiza-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

xe como un proceso lúdico non é algo que se teña traballado desde a escola tradicional, onde o resultado e a competitividade priman sobre a experimentación e o lecer.

4– Confusión á hora de establecer unha conexión dos fenómenos transicionais que van desde o obxecto e a produción ao xogo compartido, e do xogo compartido ás experiencias culturais.

Por todo o anterior, moitas veces o alumnado ve nestas prácticas unha incongruencia entre forma e significado e non é capaz de entender as súas producións como ferramentas de análise. A falta dunha educación estética e visual centrada no cuestionamento da realidade inmediata implica en si mesma, a ruptura coas posibilidades de transformación e acción sobre o propio contexto. O descoñecemento xeneralizado sobre a memoria e a evolución da nosa contorna elimina todo rastro dun imaxinario común en relación ao contexto de análise. O alumnado séntese confuso ao non poder conformar unha opinión crítica baseada nos referentes culturais que lles son propios, e polo tanto resúltalles difícil propor alternativas. Estas problemáticas correspóndense tamén coas indicadas por Blanco e Cidrás no capítulo *Os estereotipos que somos* (2019, p.59) pertencente á xa citada publicación *Aprender a través da arte*. *Cara unha escola imaxinada.*

As primeiras formas xeradas polo alumnado responden a esquemas preestablecidos, estereotipados, esteticamente aceptados pola maioría. Este facer é extrapolado non só ao proceso de creación da forma en si, senón ao proceso de reflexión que o acompaña.

Nas propostas iniciais de *Cidade Ideal* e *Espazos de Lecer*, as producións centrábanse soamente en representar os elementos básicos que definen a contorna habitada: paisaxes estereotipadas compostas por edificios, infraestruturas e servizos sen ir máis alá na reflexión do significado e da interacción destas pezas entre sí.

A imaxe xeral era a dunha maqueta convencional dunha cidade ou vila contemporánea, onde as problemáticas estaban normalizadas ou ocultas baixo a estética xeral dunha paisaxe urbana comercial. Faltaba a ligazón co contexto inmediato, coa súa contorna de orixe, coas súas experiencias na infancia. Faltaban os referentes históricos e culturais que causaron a transformación dos espazos que hoxe en día coñecemos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Neste sentido, é esencial o traballo previo de investigación e reflexión sobre o contexto local. As asembleas grupais, os mapas conceptuais e a análise das diferentes perspectivas que interfiren na transformación dos espazos (históricas, políticas, educativas, sociais, tecnolóxicas...), permite sentar as premisas sobre as problemáticas a tratar.

Así, incluír accións espontáneas de creación de formas mediante a manipulación directa do material (tal e como fan as crianzas), permite abrir un novo campo de exploración formal. Esta exploración rompe as relacións establecidas entre uso e forma, e cuestiona as relacións académicas entre estética e ideoloxía, afondando sobre a xeración de anarcoarquitecturas e novos mundos posibles. Da análise das narrativas persoais recollidas nas asembleas, notas e traballos de clase extráense conclusións que avalan a necesidade de seguir traballando nesta liña. Tal e como afirmaba unha alumna no seu cartafol final:

> Esta proposta permitiunos fuxir da literalidade na que nos vemos inmersos e cuestionar esta tendencia social de asociar un único significado a un significante. Isto só provoca caer en relatos únicos, anulando as experiencias persoais e o imaxinario propio. (alumna, EPII, comunicación persoal, 2018)

Ante a forma inventada, xurdían relacións imaxinadas ligadas sempre a propostas positivas sobre os usos da cidade compartida.

> é unha ferramenta rápida para crear maquetas e experimentos plásticos, e ter, neste caso, unha visión xeral dos espazos de xogo infantís. Foi interesante ver a gran multitude de deseños posibles para os espazos de xogo, e darme conta que os que coñezo son todos estereotipados. (alumna, EVPII, comunicación persoal, 2018)

A intención é a de establecer formas alternativas de construír información baixo criterios de flexibilidade, que permitan a inclusión de relacións estruturais e sociais imprevistas, facendo do deseño un proceso dialéctico en relación directa co contexto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fronte á primeira opción de representación da realidade a través de maquetas realistas e convencionais ou da análise sobre planos e deseños estereotipados do barrio, da escola e da vivenda, preséntase unha forma de facer a partir de formas de produción propias.

> Grazas a todas as actividades que realizamos co papel e cas súas propiedades aprendín a darlle diferentes usos a algo que antes me parecía ter só un. É unha boa iniciativa para favorecer a imaxinación, porque da nada temos que poñer algo real. (alumna EVPII, comunicación persoal, xuño 2020).

Aquí xa mudaba a proposta. Agora prima o momento práctico, a comparativa coa realidade urbana e a aplicación creativa dos cambios xeométricos na busca dunha forma aberta á imprevisibilidade das relacións. Esta práctica de exploración inmediata do papel consolídase como "unha maneira de facer unha composición abstracta e conceptual sobre un folio e reflexionar e pensar sobre os espazos que esta xera, especialmente os educativos e os de lecer" (alumna EVPII, comunicación persoal, xuño 2020). A diversidade e a pluralidade de opcións das diferentes combinacións formais que xeraban espontaneamente incluían, agora si, a compoñente lúdica e de implicación do proceso.

É necesario pois promover un novo ambiente didáctico como expresión da urxencia de consolidar un método educativo experimental do facer e da creatividade (Catenacci, 2015, p.186). Trátase de recuperar o momento imaxinativo da experiencia e a fascinación pola reinterpretación constante da forma na práctica semiótica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.2. PROXECTAR NO ESPAZO: ESTRATEXIAS E PATRÓNS DE APLICACIÓN

A análise e observación das accións inmediatas no contexto realizadas con crianzas pon de manifesto a necesidade de traballar a relación espazo-identidade mediante procesos creativos sinxelos. Os espazos xerados polas crianzas son a mostra da relación primixenia do habitar, unha relación que é necesario recuperar para fortalecer a percepción espacial, o compromiso, o coidado e o respecto polo común. Como todo acto creativo, a práctica espacial implica a conexión entre proceso e experiencia previa en relación directa ao contexto de acción. A acción creativa implica a análise continuada das experiencias rexistradas que son probadas, validadas e adaptadas nas diferentes fases. Nas investigacións de Cristopher Alexander (1981) a síntese destas accións nunha linguaxe de patróns, constitúe a fonte primeira de toda capacidade creativa, ao consolidar unha forma precisa de describir a experiencia (p. 167-169). O autor posiciónase claro e conciso cando afirma que o problema da desconexión coa contorna radica en que "a xente perde o contacto coas súas intuicións máis básicas" (Alexander, 1981, p.189). Unha vez que as persoas se afastan da experiencia cotiá, perden as súas linguaxes de patróns, e practicamente xa non son capaces de tomar boas decisións sobre o seu contexto inmediato. Polo tanto, estes patróns deben ser algo doado de comprender: "nada que non sexa sinxelo e directo, pode sobrevivir á lenta transmisión de persoa a persoa" (Alexander, 1981, p.187). Cando esta linguaxe non é compartida, medra a brecha da coexistencia entre a contorna natural e o construída.

Se aplicamos isto mesmo aos procesos de deseño da nosa contorna, podemos afirmar, que é a análise das experiencias previas sobre os lugares as que permiten formular outras alternativas de uso. Os esquemas sobre as configuracións espaciais que temos interiorizados, é dicir, a linguaxe e a fenomenoloxía espacial que comprendemos responde máis a cuestións de deseños impostos, modas e publicidades, que ás nosas necesidades. Todo este armazón de patróns, estratexias e accións constitúe un proceso adaptativo de despregue

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

combinatorio que Cristopher Alexander denomina *step-by-step aproach* (2002, p.237). Paso a paso, cada patrón pode desenvolverse mediante a aplicación de diferentes técnicas e estratexias. Este proceso permite inventar e crear novas linguaxes que incorporen as experiencias previas e os coñecementos adquiridos como información empírica e validada da propia experiencia. Estas estratexias definen o patrón e os contidos a traballar, e funcionan como catalizadores de novas cuestións e preguntas a desenvolver na seguinte fase ou patrón.

Son estas combinacións procesuais as que permiten, por unha parte levar a cabo procesos máis complexos, ou ben traballar e reforzar de forma independente certos conceptos chaves sobre o entendemento do lugar e as cuestións espaciais, sociais e culturais que nel interveñen.

Estes patróns, son en certa medida, o resultado estruturado da análise das experiencias realizadas nesta investigación. Toda unha declaración de intencións que articula acción, representación e produción do espazo, incorporando ás categorías de *espazo vivido, espazo percibido e espazo concibido* definidas por Lefebvre, a importancia do *espazo compartido*.

> Toda práctica espacial é entendida como unha experiencia cultural que parte da reflexión e análise do coñecido (espazo vivido). A través da memoria do vivido podemos outorgar un significado ao espazo que nos rodea (espazo percibido), e a través da análise destes significados podemos reflexionar sobre propostas de representación e acción (espazo concibido) que melloren os espazos que experimentamos de forma común (espazo compartido). (Freire Pérez, 2021, p.563)

Nestas conclusións redefínense os patróns establecidos no artigo de elaboración propia titulado *Infancia y Confinamiento. Prácticas Espaciales de Resistencia*, completando a súa descrición e incorporando outras estratexias proxectuais e educativas realizadas. O obxectivo non é establecer unha metodoloxía senón achegar recursos e argumentacións teóricas para o deseño de propostas de reflexión sobre a contorna que habitamos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- PATRÓN 1: Lugar e Memoria (Espazo vivido-percibido):

Este patrón fai referencia ás primeiras reflexións sobre a memoria do lugar e ás nosas experiencias sobre el. A relación das accións que o constitúen, inclúe a identificación das problemáticas detectadas relacionando o espazo vivido e a memoria co espazo realmente percibido e experimentado.

No escrito *Un ciudadano, un flaneur o un visitante (*Freire Pérez & Rajal Alonso, 2018a) identificabamos aquelas *situacións* na cidade que podían servir como guía para a elaboración dun *mapeamento colectivo.* Partindo da análise de *imaxes xeradoras* (Freire, 1982, p.101) de elementos significativos da nosa contorna, preséntanse actividades que permitan construír o noso propio mapa de *afectos e desafectos* no contexto inmediato (Garcés, 2010, p.52).

Esta primeira aproximación, serviu como precedente da proposta formulada no capítulo *Cadernos de Cidade. Unha proposta didáctica* (Freire Pérez & Rajal Alonso, 2018c), onde se recollen diferentes experiencias realizadas que "camiñan entre o libro-obxecto, o libro de artista e os cadernos de viaxe" (p.214). A materialización destas pequenas derivas plásticas, incorporaba a análise do espazo compartido e a súa interpretación a través de narrativas, cartografías, deseños e fotomontaxes.

As estratexias que se presentan agrúpanse baixo unha premisa común, a do *Ruar* (Woolf, 2015) compartido. Esta é a primeira coordenada para a realización de prácticas sinxelas de orientación e identificación da persoa co lugar que habita. Memoria e imaxinación confluén en todas as propostas, variando a técnica, o soporte e o material co que se realizan. As seguintes imaxes son unha mostra simplificada das experiencias realizadas, clasificadas como:

- Derivas performativas
- Derivas fotográficas
- Cadernos de cidade
- Cadernos das lembranzas
- Mapas conceptuais
- Mapas do cotiá

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 232: Freire Pérez; E. (2018). *Derivas performativas.* Fotografías da autora.



FIGURA 233: Freire Pérez; E. (2019). *Derivas fotográficas.* Collage. Elaboración propia.



FIGURA 234: Freire Pérez, E. (2018) *Cadernos de Cidade*. Libro-obxecto. Elaboración propia.

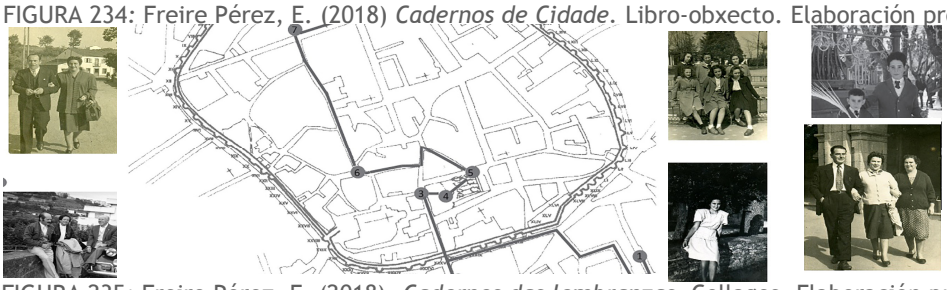


FIGURA 235: Freire Pérez, E. (2018). *Cadernos das lembranzas.* Collages. Elaboración propia.



FIGURA 236: Freire Pérez, E. (2021). *Mapas conceptuais de análise*. Fotografía da autora..



FIGURA 237: Freire Pérez, E. (2019). *Mapas do cotiá. Cartografías colectivas.* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- PATRÓN 2: A forma como lugar (Espazo imaxinado)

Este patrón céntrase na análise proxémica do espazo mediante a formación de estruturas espaciais sinxelas que serven como elementos mediadores entre os dous mundos: o percibido, e o concibido ou imaxinado. Este patrón fai referencia á análise dos preceptos espaciais básicos: límites, contrastes, cheos, baleiros, ritmos, escalas, materialidade, equilibro, cor, verticalidade, horizontalidade…

As prácticas parten da interpretación da forma como lugar mediante prácticas sinxelas de manipulación do material e das súas múltiples combinacións. Trátase de verificar, probar, cambiar, acondicionar, esperar, imaxinar, inventar, investir, decidir, ceder, dobrar, curvar, equipar, partir, enrolar, modelar, protexer, conectar, esconder, consolidar, ordenar, andar de aquí cara alá (Perec, 2001, 1974, p.62). Un proceso simbólico de reescritura e relectura espacial que vai máis alá dunha actividade instrumental, dado que en lugar de crear simples obxectos de sedución visual, "relaciona, media e proxecta significados" (Pallasmaa, 2014, p. 13).

Son estruturas xenerativas que se clasifican segundo as diferentes estratexias empregadas:

- Estruturas tecidas
- Estruturas modulares
- Estruturas ensambladas
- Estruturas pregadas (anarcoarquitecturas de papel).

As imaxes amosan dunha forma sintetizada as posibilidades de combinación de materiais e técnicas de unión para a xeración de espazos xenerativos. Son propostas de configuracións volumétricas que conforman unha serie de estratexias complementarias para a análise, representación e estudo da fenomenoloxía do lugar. O material non estruturado na aula permite a exploración constante de conceptos chave como equilibro, estabilidade e continuidade, permitindo ese autodescubrimento da persoa como configuradora activa na creación de novos espazos de intervención.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 238: Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas tecidas (pequena escala)*. Fotografías da autora.



FIGURA 239: Freire Pérez, E. (2020). *Estruturas tecidas (grande escala)*. Fotografías da autora.



FIGURA 240: Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas modulares (pequena escala)*. Fotografías da autora.



FIGURA 241: Freire Pérez, E. (2019). *Estruturas modulares (pequena escala)*. Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 242: Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas ensambladas (pequena escala)*. Fotografías da autora.



FIGURA 243: Freire Pérez, E. (2019). *Estruturas ensambladas (grande escala)*. Fotografías da autora.

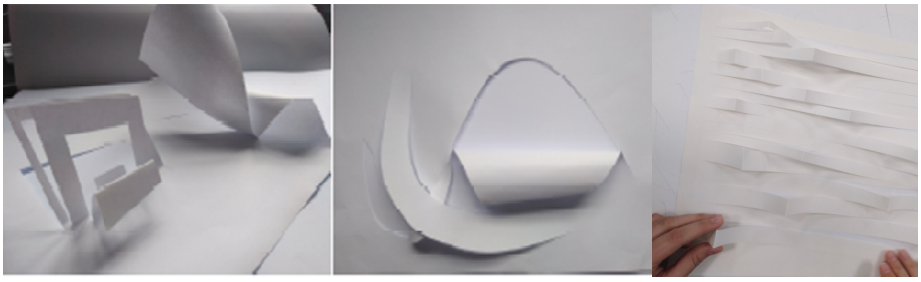


FIGURA 244: Freire Pérez, E. (2019). *Estruturas pregadas (pequena escala)*. Fotografías da autora.

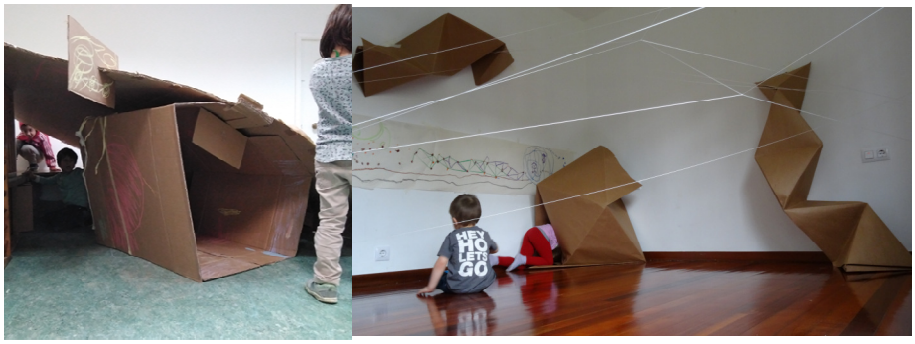


FIGURA 245: Freire Pérez, E. (2019-20). *Estruturas pregadas (grande escala)*. Fotografías da autora.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- *PATRÓN 3. Habitar en común (espazo compartido)*

Habitar os lugares proxectados implica un cambio de escala substancial tanto material como contextual. As estruturas xeradas aplicadas sobre espazos concretos, serven como materialización das reflexións previas. Estas estratexias de superposición sobre o real avanzan as posibilidades de alternativas de transformación do cuestionado e sentan a base e o referente para levar a cabo proxectos participativos máis complexos de transformación de espazos. Todas as propostas presentadas no grupo *Proxectos de acción no común*, seguen un mesmo esquema de acción que responde á combinación dos tres patróns sinalados. As estratexias presentadas nos patróns 1 e 2 funcionan como elementos mediadores e ferramentas de análise para o deseño e posta en práctica dos obradoiros, que finalizan sempre cunha última acción común no contexto de acción.

No caso de *Casas Veciñas,* levar a cabo unha andaina a nivel cidade en colaboración directa co colectivo *Paseos de Jane Compostela* permitiu a interacción directa entre a veciñanza local e os paseantes convidados. En cada parada establecida no itinerario, as veciñas e veciños eran as que guiaban a narración compartida e o intercambio de coñecementos sobre as transformacións do lugar durante os últimos anos.

No proxecto *Contramapas do camiño, Memorias do habitar*, elaboráronse uns paneis que fican modo expositivo en todos os centros socioculturais. Esta información ampliada sobre o proceso non só dá a coñecer a historia viva e a actualidade dos contextos aos que fai referencia, senón que actúa como elemento mediador entre o lugar e o visitante. Os paneis ofrecen a visión dos que habitan aos que transitan, nun convite á reflexión crítica sobre a forma en que entendemos o turismo e os lugares sinalados de interese.

A documentación elaborada nos *Cadernos das lembranzas* permitiu a síntese e o rexistro compartido das experiencias realizadas. Os cadernos son unha pequena mostra das posibilidades de implementación desta investigación a partir da información extraída das narrativas, imaxes e producións. Estes obxectos mediadores constitúen un catálogo do imaxinario común sobre o contexto analizado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A última experiencia presentada, *Ser espazo,* forma parte dunha proposta que implica directamente aos docentes e investigadores de *escola imaxinada* na creación de estruturas portátiles que integre nun elemento modular os conceptos de cambio metodolóxico, mobiliario e versatilidade do soporte da experiencia educativa. Esta proposta parte das reflexións e actividades realizadas na facultade sobre as relacións entre estética e ideoloxía presentes nas aulas. Para a análise dos espazos educativos habilitouse na rede un espazo para compartir as experiencias sobre diferentes imaxes de aulas e espazos educativos. En varios encontros con profesorado en activo e futuros docentes, pediuse que establecesen unha comparativa razoada entre o espazo educativo que empregaban no seu día a día e o espazo educativo no que desexarían desenvolver a súa práctica diaria.



FIGURA 246: Freire Pérez, E. (2021). *Aulas do CEIP Sta. Eulalia de Dumbría e Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

Os contrastes entre ambas as imaxes falan por si mesmas. A análise comparativa sobre os materiais empregados en ambas as imaxes, o mobiliario, as cores e os elementos pendurados das paredes, a iluminación, a distribución espacial e a relación entre o espazo de circulación e o espazo de uso efectivo, son as premisas de partida para establecer unha reflexión encamiñada ao cambio. Ampliar a escala e o contexto de acción destas propostas derivou en procesos de deseño de material e mobiliario por parte dos propios docentes e investigadores que conformamos o colectivo *escola imaxinada*, nun intento de aportar recursos sinxelos para a consolidación dunha metodoloxía aberta e participativa baseada no proceso creativo e estendida ao contexto sociocultural e educativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



FIGURA 247: Freire Pérez, E. (2022). *A aula portátil como instalación exterior na Escola Semente Compostela*. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.3. ENCONTROS E DIMENSIÓNS: EDUCACIÓN CÍVICA NO CONTEXTO LOCAL

Os *estados de encontro* definidos por Nicolas Bourriaud (2008, p.15), fan referencia a aquelas accións provocadoras e de análise que emerxen da observación do cotiá e son inherentes ao propio proceso creativo. A investigación céntrase na necesidade de fortalecer o sentido de pertenza mediante propostas baseadas na reflexión crítica sobre a contorna que nos rodea. Esta reflexión debe ir encamiñada á consolidación dun imaxinario común que parta da análise da memoria do lugar e do local como ferramenta para cuestionar a configuración actual dos espazos das nosas escolas, barrios e cidades. Trátase de fortalecer a identidade colectiva do lugar e situala como principal referente ambiental a través de prácticas de reflexión e acción sobre os lugares que habitamos. Desde esta perspectiva simbólica, as formas e por extrapolación os lugares, non son o que parecen, senón o que significan para as persoas. A metáfora en relación, como sinala Bourriaud (2008), non afecta a cada suxeito, senón que transforma ao colectivo, pois reconfigura as súas percepcións, as súas accións e os seus compromisos, na procura de novas relacións co mundo (p.17). Como citan Angela Saldanha e Teresa Torres de Eça (2014):

> esta abordaxe permítenos observar o mundo a través de moitos outros, potenciando novas experiencias e ollares, catalizando e creando novos mapas onde é posible camiñar. Apelamos para proxectos de resistencia con potencial político, integrando subxectividades, relacións e afectos, que crean alternativas á bola de neve do capitalismo mundial, ás palabras (...) que entran polas portas, xanelas, fechaduras, sen pedir licencia. (p.48)

As narrativas que se derivan das producións son unha forma de validación da experiencia educativa e constitúen tamén fórmulas de autocrítica e coavaliación das propostas. Os materiais de análise que se derivan das experiencias realizadas funcionan como receptáculos de símbolos, mediadores de significados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As imaxes, volumes, fotomontaxes, e narrativas conforman unha secuencia visual que permite a avaliación continuada ao longo do proceso. O momento principal de análise é o desenvolvemento central do proceso, onde xa facilitadas as ferramentas e establecidas as premisas de partida, os estudantes toman o control autónomo da situación e profundan no proceso creativo. É interesante nesta parte tamén observar e documentar os momentos en que este proceso se paraliza (como vimos no apartado anterior) por medos ou incertezas sobre a súa propia capacidade de reflexión.

As propostas desenvoltas traballan nesta idea de transformación intencionada da realidade. Existen evidentemente matices nos que a dimensión simbólica das formas e dos elementos que conforman a nosa contorna cobra maior ou menor importancia, mais queremos referirnos á capacidade do espazo para expresar a cultura e identidade que lle son propias. Examinar a forma en que a produción vai tomando consciencia sobre o contexto e vai adquirindo significado, determina o campo relacional, que se estende desde a produción ao grupo e ao contexto. Trasladar os conceptos traballados sobre a construción do lugar a escenarios reais fóra das aulas da facultade permite incorporar a memoria e a relación interxeracional entre participantes.

A análise global destes proxectos colaborativos permite establecer unha serie de coordenadas que constitúen as liñas principais de acción ou dimensións que se presentan a modo de reflexión final:

- *Dimensión Cultural e Política*. As experiencias presentadas implican accións mediadoras da cultura e dos valores humanos baseados na transmisión e análise da herdanza cultural e política. As olladas persoais da realidade dan voz á experiencia vivencial sobre o lugar, falan acerca da nosa identidade en relación coa cultura, coa historia e a política, cuestionando precisamente a ollada global, estática e inmutable.

- *Dimensión social, estética e transformadora.* As experiencias presentadas implican unha construción común de novas alternativas ás problemáticas identificadas, aportando, mediante unha linguaxe simbólica creada colectivamente, novos escenarios posibles. Estes procesos desenvolven a comunicación e a reflexión crítica da cidadanía mediante a expresión artística entendida como vehículo de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

transformación social e persoal, exteriorizando as formas de acceso á imaxinación e recoñecendo a creatividade compartida.

- *Dimensión educativa, feminista e coidadora*: As experiencias presentadas son motor e pulsión de vida na exploración e descubrimento do mundo de forma colectiva incluíndo a todos os sectores da poboación. Non chega con ser consciente dos problemas, hai que orientarse colectivamente cara a acción. Debemos situar a vida no centro e poñer en valor aqueles aspectos descoidados durante anos por unha sociedade patriarcal que non lle da importancia ás perspectivas de acción baseadas nos coidados e no respecto de identidades diversas que aportan novas formas de entender o mundo.

O problema para a incorporación consolidada deste tipo de educación dentro do marco educativo oficial é entender a formación cívica en arquitectura e no contexto local como exclusiva do currículo das artes visuais. A cantidade de horas de ensinanza de artes visuais vese ano tras ano minguada en favor doutras disciplinas consideradas de rango superior.

En España, ao igual que noutros países, a Educación artística en secundaria é unha elección voluntaria, e existen poucos centros que ofrecen o Bacharelato en Artes que permitiría unha formación específica na materia. Estes estudos non sempre se ofertan dentro dos municipios de orixe do alumnado, cos consecuentes inconvintes de desprazamento e xestión ás familias. Igualmente a educación artística na formación docente está sendo reducida a unha materia obrigatoria para mestres de Educación Infantil e dúas para mestres en Educación Primaria no caso da Facultade de Formación do Profesorado de Lugo onde se desenvolveron as experiencias presentadas. Esta situación contribúe a que as posibilidades reais de introducir no currículo materias específicas de educación cívica en arquitectura, educación ambiental, e educación no contexto sexan cada vez menores.

Mentres non consigamos comprender a potencialidade da investigación en educación artística como ferramenta transdisciplinar, e sigamos apostando por un sistema reprodutivo baseado na competitividade e nas solucións establecidas a priori, as materias ligadas ao coidado da contorna e ao fomento do pensamento creativo seguirán relegadas a un segundo plano.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Intentar introducir no currículo e no deseño de procesos de aprendizaxe estas cuestións é o primeiro paso para explorar as posibilidades de acción destas metodoloxías que combinan contidos e obxectivos procedentes de múltiples disciplinas nun proxecto integrado de aprendizaxe activa. Todas estas cuestións desenvoltas desde procesos participativos levados a cabo normalmente en contextos non formais, retroaliméntanse coas establecidas para o desenvolvementos curriculares no ámbito educativo formal. A importancia de complementar ambas estruturas radica precisamente na creación de pontes de entendemento e recursos entre as diferentes institucións educativas e culturais, establecendo por fin unha rede de acción bidireccional centrada na análise colectiva dos lugares do común.



FIGURA 248: Freire Pérez, E. (2022). *Ser espazo. Recoller o campamento. Acción final*. Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

referencias

Adams, E. & Ward, C. 1982: *Art and Built Environment: a teachers approach*. London, Longman.

Alexander, C. (1981). *El modo intemporal de construir*. Gustavo Gili.

Alexander, C. (2002). *The Nature of Order. An Essay on the Art of Building and The Nature of the Universe. The process of creating life.* The Center for Environmental Structure.

Alexander, C., Ishikawa, S. & Silverstein, M. (1980). *A pattern language/Un lenguaje de patrones. Ciudades, Edificios, Construcciones.* Gustavo Gili.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Annicchiarico, S. (2018). *Giro Giro Tondo. Design for Children* (Triennale Design Museum 10, 1/2/17-18/2/18). Milan. Electa.

Antliff, A. (2010). Adrian Blackwell's Anarchitecture: The Anarchist Tension. En *Anarchist Developments in Cultural Studies Post -Anarchism Today*, pp.165-180.

Antonello, P. (2022). Homo Faber/Homo Ludens: La levedad proyectual de Bruno Munari. En Meneguzzo, M., Fontal del Junco, M. & Capa, A. (eds.), *Bruno Munari*. (Exposición 18/02/22 - 22/05/22). Madrid. Fundación Juan March.

Arheim, R. (2006). *Arte y Percepción visual.* Alianza.

Arheim, R. (1986). *Pensamiento Visual.* Paidós.

Augé, M. (2000). *Los no lugares: Espacios del anonimato.* Gedisa.

Bachelard, G. (1994). *The Poetics of Space.* Beacon Press.

Barone, T. (2001). Science, art, and the predispositions of educational researchers. En *Educational Researcher*, 30(7), pp. 24-28.

Baudrillard, J. (1981). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida.* Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bell, P., Hoadley, C. & Linn, M. (2004). Design-based research in education. En *Internet environments for science education*, pp. 73-85.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Blanco, V. & Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte. Cara a unha escola imaxinada.* Kalandraka.

Blay, T.(2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. En *Revista española de pedagogía*, pp. 199-220.

Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Gustavo Gili.

Bordes, J. (2016). Construir una historia: Una colección sin protagonistas. En Círculo de Bellas Artes (ed.), *Juguetes de construcción. Escuela de la Arquitectura Moderna.* Catalogo della mostra Círculo de Bellas Artes, Madrid, 18.

Borgonuovo, V. & Franceschini, S. (2019). *Global Tools: When Education coincides with life.* Nero Editions.

Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo.

Brosterman, N. (2019). El jardín de la infancia. El Kindergarten y el arte moderno. En Fontal del Junco, M., Bordes, J., & Capa, A. (eds.), *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. (pp. 153-181). (Exposición 22/03/19 - 23/6/19). Madrid. Fundación Juan March.

Burgos, B., Sanz, R. & Quiroga, F. (coords.) (2020). *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en el contexto.* Ministerio de Cultura y Deporte.

Burkhalter, G. (2018). El factor humano en juego: experiencias de áreas recreativas en Italia, Francia y Alemania (1967-80). *Colección Primeras Provocaciones.* Buró.

Cabanellas, I. & Eslava, C. (coords.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Biblioteca de Infantil, 9. Graó.

Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética.* Gustavo Gili.

Casal de la Fuente, L., Franco-Vázquez, C., Gillanders, C. & Neira-Rodríguez, M. (2022). Aproximación a los proyectos interdisciplinares desde los lenguajes artísticos y literarios. En Franco-Vázquez, C., Gillanders, C. & Neira-Rodríguez, M. (coords.), *Proyectos interdisciplinares de educación artística y literaria.* (pp. 7-15). Análisis y Estudios, 45. Graó.

Castro, P. (1997). Benposta: unha experiencia educativa revolucionaria. En *Revista galega de educación. Orientación escolar e titoría,*(29), pp.44-50.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Catenacci, S. (2015). Maieutica del progetto: Riccardo Dalisi tra architettura, design e "animazione", 1967-1974. En Zanchetti, G. *L'uomo nero: materiali per una storia delle arti della modernità.* (p.183-202). Mimesis.

Cavallini, I., Quinti, B., Rabotti, A., & 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. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. pp.182-197.

Cerqueiro, M. (2002). *Lavandeiras*: *Lendas e imaxes das donas do río.* A nosa terra.

Cidrás, S. (2020). *Un dibujo aberrante. El dibujo como práctica artística y educativa* [tese de doutorando non publicada]. Repositorio Minerva. USC.

Collados, A., & Rodrigo, J. (2009). *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Centro José Guerrero.

Constant, N. (2021). *Nueva Babilonia. La utopía de la ciudad ideal en el s. XX*. Cátedra.

Cubero, I., (2010). Los secretos del arsintes bajo el prisma de la teoría emergente de los datos. En *Arte, Individuo y Sociedad*, *22*(2), pp. 103-121.

Dalisi, R. (2006). *Creare con le mani. Diritto alla creatività.* Franco Angeli.

Danenberg, R., Doumpa, V. & Karssenberg, H. (eds). (2018). *The City at Eye Level for Kids.* Stipo.

Debord, G. (2007). Introduction to a critique of urban geography. En Bauder, H. & Engel Di-Mauro, S., (eds.), *Critical Geographies*. *A collection of readings.* (pp.23-27). Praxis (e)Press.

De Cock, L. & Pereira, I. (2020). *Las pedagogías críticas.* Editorial Popular.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Cultura Libre.

De Gabriel, N. (2016). A cultura escolar popular e as escolas de ferrado. En Vázquez, E., Fernández, E., Romero, A., Lorca, G. & de Gabriel, N. (coord.), *A escola das irmandades da fala e outras experiencias pioneiras e inspiradoras.* Semente Trasancos Ed.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research.* SAGE.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación.* Morata.

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

Dewey, J. (2020). *Experiencia e educación.* Kalandraka.

Díaz Garrido, M. (2017). Pensamiento visual en Patrick Geddes. En *EGA: revista de expresión gráfica arquitectónica,* 22 (29), pp. 256-265.

Draper, S. (2018). Tejer cuidados a micro y macro escala entre lo público y lo común. En Vega, C., Martínez, R. & Paredes, M. (eds), *Cuidado, comunidad y común. Extracciones, apropiaciones y sostenimiento de la vida* (pp.167-187). Traficantes de Sueños.

Eames, D. (2012). *Beautiful Details.* Ammo Books.

Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. En *Arte, individuo y sociedad*, 1, pp.47-55.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2002). The kind of schools we need. En *Phi delta kappan,* 83(8), pp.576-583.

Elfer, C. (2011). Place-Based Education: Making the case for an Investigation of Historical Precedents. En *Curriculum History*, (1), pp.1-15.

Encinas, J. (13 de enero 2016). Formación en arquitectura desde la educación reglada: algunas líneas para el debate. *Encuentros de educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud.* Recuperado de: https://arquitecturayeducacion.wordpress.com/

Eslava, C.(2015). *Huellas de la infancia en el impulso creativo. Ámbitos Primigenios*. [tese de doutorando non publicada]. ETSA-UPM

Esteva, G. (20121). Los comunes, lugares de resistencia. En *Autogestión*, pp.272-280.

Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes.* Traficantes de sueños.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Feininger, L. (2017). *La ciudad en los confines del mundo.* Fundación Juan March.

Fenster, T. (2005). Gender and the city: the different formations of belonging. En Nelson, L. & Seager, J. (eds.), *A Companion to Feminist Geography,* (pp.242 - 256). Blackwell Publishing.

Fernández Villalobos, N. (2019). House of cards: el continente Eames en una baraja de cartas. En *Proyecto, progreso, arquitectura, (*20), pp. 86-114.

Franco-Vázquez, C. (2015). La educación visual y plástica en el nuevo curriculum de educación primaria. En *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (79), pp. 25-32.

Freinet, C. (1994). *Por una escuela del pueblo*. Fontamara.

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza.* Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación.* Siglo XXI.

Freire Pérez, E. (2016). Tecer Lecer. Na procura de espazos educativos. En *Publicaciones didácticas*, (73), pp. 143-148.

Freire Pérez, E. & Rajal Alonso, C. (2018a). Un ciudadano, un flaneur o un visitante? La ciudad como museo de lo cotidiano. En *Congreso Internacional Interdisciplinar La Ciudad: Imágenes e Imaginarios, organizado pola Facultade de Humanidades, Comunicación e Documentación da Universidade Carlos III de Madrid, Getafe, 12-15 de marzo de 2018.* pp.440-453.

Freire Pérez, E. & Rajal Alonso, C. (2018b). Espacios Resistencia, Espacios de Integración. En *III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el s.XXI, organizado por Eumed, Congreso Virtual, 12-29 de marzo de 2018*.

Freire Pérez, E. & Rajal Alonso, C. (2018c). Cadernos de Cidade. Unha proposta didáctica. En Fernández Vázquez, M. (coord.). *De letras e de imaxes nas aulas de primaria. Colección Bibliodidáctica*, 2, (pp. 211-223). Hércules Ediciones.

Freire Pérez, E. (2019a). Espazos, Xentes, Lavadoiros. Unha experiencia interxeracional coa veciñanza. En Macedo, C., Oliveira, E., Neira Rodríguez, M. & Reis da Silva, S. (coords.). *Literatura para Crianças e Educaçao Literária: Diálogos Intergeracionais*, (pp. 153-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

164). Tropelias & Companhia.

Freire Pérez, E. (2019b). Espazo-Acción. Un estudo sobre as relacións entre estética-ideoloxía e forma-acción aplicadas ao deseño dos espazos de uso comunitario. En *Revista Dobra.* Recuperado de: https://revistadobra.weebly.com/uploads/1/1/1/8/111802469/espazo_accion.pdf

Freire Pérez, E. & Rajal Alonso, C. (2020). Mulleres Espazos e Memoria. En Agrelo Costas, E. & Ferreira, C. (coords.). *Educar en feminino. María Victoria Moreno e Nosoutras: ensino e literatura. Un camiño de ida e volta*. *Colección Bibliodidáctica, 3,* (pp.111-120). Hércules Ediciones.

Freire Pérez, E. (2020). Análise dixito-fotográfica sobre a relación estética e ideoloxía nos espazos de uso compartido. En *Cadernos CIPPCE sobre emerxencia cultural*. (Aprobado, pendente de publicación). Universidade de Santiago de Compostela.

Freire Pérez, E. & Mociño González, I. (2021). (Des) Cartografiando a Cidade: Espazos e Narrativas en Educación Infantil. En *Cidadanía e identidades: expresión políticas, ecómicas e culturais no século XXI. Cadernos CIPPCE sobre emerxencia cultural, 6* , pp.67-86.

Freire Pérez, E., Franco Vázquez, C. & Rajal Alonso, C. (2021). Contramapas del Camino. Memorias del habitar. En *Arte y Políticas de Identidad*, *24*, pp. 49–72. https://doi.org/10.6018/reapi.484741

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

Freire Pérez, E. (2021b). Espacio, diseño y creación artística: de la línea al tejido habitable. En *Gillanders, C. (coord.), Prácticas Artísticas en Tiempos de Pandemia*. Anvances en ciencias de la educación. volumen I, (pp. 10-12). Editorial Dykinson.

Freire Pérez, E., Blanco, V. & Cidrás, S. (2022). Proyectar escenarios de acción. Hacia una creatividad compartida. En Franco-Vázquez, C., Gillanders, C. & Neira-Rodríguez, M. (coords). *Proyectos interdisciplinares de educación artística y literaria.* (pp. 103-116). Análisis y Estudios, 45. Graó.

Flick, U. (2018). Triangulation. En Denzin, N. & Lincoln, Y.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research.* (pp. 777-804). SAGE

Focillon, H. (2010). *La vida de las formas y elogio de la mano*. Universidad Nacional Autónnoma de México.

Folch, R., & Bru, J. (2017). *Ambiente, territorio y paisaje. Valores y valoraciones.* Editorial Barcino.

Garcés, M.(2010). La ciudad anónima. En *Metrópolis* (79), p.52-53.

Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

García, R. (2018). Métodos. En Lacol (eds.), *Construir en Colectivo. Participación en Arquitectura y Urbanismo*. (pp.38-41). Pollen.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

Gehl, J. (2010). *Ciudades para la gente* (Vol. 1). Infinito.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor.

Gutiérrez Valdivia, B. & Ciocoletto, A. (coord.). (2012). *Estudios urbanos, género y feminismo: teorías y experiencias*. Col.lectiu Punt 6.

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.

Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo.* Editorial Universitaria de Chile.

Hennessey, J. & Papanek, V. (1973). *Nomadic Furniture*. Pantheon Books.

Hernandez-Araque, M. (2016). Urbanismo participativo. Construcción social del espacio urbano. En *Revista de Arquitectura,* (18), pp. 6-17.

Hernández, F. (2008). La investigacións basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. En *Educatio Siglo XXI*, (26), pp- 85-118.

Herrero, Y., Pascual M. & González Reyes, M. (2018). *La vida en el centro. Voces y relatos ecofeministas*. Libros en acción.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Holl, S., Pallasmaa, J. & Pérez-Gómez, A. (2006). *Questions of perception. Phenomenology of Architecture*. A+U.

Huerre, P. (2006). L'enfant et les cabanes. En *Enfances Psy*, (4), pp. 20-26.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harrow books.

Irwin, R. (2016). A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. En *Revista Científica/FAP*, (14), pp.10-22.

Isaac, K. (1974). *How to build your own living structures*. Harmony Books.

Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades.* Capitán Swing.

Jokela, T., & Coutts, G. (2018). *Relate North: Practising place, heritage, art & design for creative communities*. Lapland University Press.

Kent, C., & Steward, J. (2019). *Observar, conectar, celebrar: las enseñanzas sobre creatividad de Sister Corita*. Gustavo Gili.

Key, E. (2021). *The Century of the child*. GP Putnam̓s sons.

Kinchin, J., & O'Connor, A. (2012). *Century of the child: Growing by Design, 1900-2000*. The Museum of Modern Art.

Kinchin, J. (2019). El siglo de la infancia. En Fontal del Junco, M., Bordes, J., & Capa, A. (eds.). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. (pp. 183-207). (Exposición 22/03/19 - 23/6/19). Madrid. Fundación Juan March.

Kunt, G. (2022). The Children's Republic of Gaudiopolis. In *The Children's Republic of Gaudiopolis*. Central European University Press.

Larsen, L., Marí, B. & Nielsen, P. (2010). *El model. Un model per a una societat* qualitativa (1968). MACBA.

Lefaivre, L. (2007). *Ground-up city: Play as a design tool*. 010 Publishers.

Lefebvre, H. (2017). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing Libros.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio.* Capitán Swing.

Lopes, F., Madeira, R., & Neto, C. (2020). O Direito das Crian-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter) Ação. En *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 31-52.

Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.

Mantere, M. (1995). Tracking a course in the landscape of environmental education. En *Image of the Earth: Writings on art-based environmental education*, pp. 1-9.

Mari, E. (2010). *Auutoprogettazione?*. Corralni.

Martínez, S. (2015). Por qué la ciudad. En *Infancia y ciudad: aproximaciones para una lectura pedagógica de la ciudad*. Ediciones del Genal, pp.1-29

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

Meirieu, P. (2017). *Carta a un profesor mozo.* Kalandraka.

Meneguzzo, M., (2022). Munari+Munari. En Meneguzzo, M., Fontal del Junco, M. e Capa, A. (eds.). *Bruno Munari*. (pp.16-42). (Exposición 18/02/22 - 22/05/22). Madrid. Fundación Juan March.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la Percepción.* Planeta Agostini.

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

Million, A. (2018). Sosteniendo la escalera: La educación del entorno construido en el diseño y la planificación participativa. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (pp.69-82). COAG.

Monedero, J. (2005). Friedrich Froebel y las gramáticas de forma. *EGA. Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, (10), pp. 64-73.

Moriente, D. (2011). Resistencias Arquitectónicas en el espacio urbano español. El caso de Santiago Cirugeda. En *Actas I Jornadas Internacionales Arte y Ciudad,* pp.261-274.

Montaner, J. (2002). *Las formas del sigo XX*. Gustavo Gili.

Morelli, M. (2009). El arte de habitar. Aproximación a la arquitectura desde el pensamiento de Alison y Peter Smithson. En *Revista*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A-Arquitectura PUCP, (4), pp. 47-59.

Munari, B. (1981). *¿Como nacen los objetos?Apuntes para una metodología proyectual*. Gustavo Gili.

Munari, B.(2019). *Artista y Diseñador*. Gustavo Gili.

Muntañola, J. (2004). *La arquitectura como lugar* (Vol. 40). Universitat Politècnica de Catalunya. Iniciativa Digital Politècnica.

Muxí, Z. (2009). Reflexiones en torno a las mujeres y el derecho a la vivienda desde una realidad con espejismos. En *Serie Derechos Humanos Emergentes,* (7). pp. 39-48. IDHC.

Nicholson, S. (1971). How not to cheat children, the theory of loose parts. En *Landscape Architecture*, *62*(1), pp. 30-34.

Nogué, J. (2017). Introducción. En Folch, R., & Bru, J. *Ambiente, territorio y paisaje. Valores y valoraciones.* (pp.21-28). Editorial Barcino.

Norberg-Shulz, C. (1998). *Intenciones en Arquitectura.* Gustavo Gili.

Olaya, O. (2018). O dereito a comprender a cidade dende a infancia. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (pp.351-359). COAG.

Palacios, A. (2006). Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto "Art and the built environment". En *Arte, individuo y sociedad*, *18*, pp. 57-76.

Palacios, A. (2011). Arte y contextos de acción en el espacio público. En *Creatividad y Sociedad* (17), pp.1-20.

Palero, J. (2018). *Arquitectura Participativa. Un estudio a partir de tres autores: Turner, Habraken y Alexander.* [tese de doutorando non publicada]. FAUD-UNC

Pallasmaa, J. (1996). The geometry of feeling: A look at the phenomenology of architecture. En Kate Nesbitt (ed.). *Theorizing a new agenda for architecture, An anthology of architectural theory* (pp. 447-453). Princeton Architectural Press.

Pallasmaa, J. (2014). *Los ojos de la piel.* Gustavo Gili.

Pallasmaa, J. (2016). *Habitar.* Gustavo Gili.

Pallasmaa, J. (2020). *Animales arquitectos.* Gustavo Gili.

Palmieri, I., Nuovo, A. & Milano, M. (eds.), (2019). *Riccardo*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dalisi. Imperfeiçao Perfecta. Maiadouro.

Papanek, V. (2014). *Diseñar para un mundo real*. Pollen.

Parra-Martinez, J., Stutzin-Donoso, N., & López Carreño, J., (2021). Playgrounds y espacio común. A propósito del juego en la ciudad suspendida. En *Revista Proyecto Progreso Arquitectura. Emergencias del espacio común,* (25), pp.50-67.

Planes, M. (2018). *Historia Ballada del Playground.* [Projecte d'investigació Art Jove 2018]. MACBA. Recuperado de: https:// www.monicaplanes.com/historia-ballada-del-playground

Peiró-Labarta, E. (2010). *Repensar la arquitectura tradicional. Estudio de caso: Zaragoza. Cuarto Espacio.* Zaragoza: Unpublished Research

Perec, G. (2001). *Especies de espacios*. Editorial Montesinos.

Pernas, B. & Román, M. (2015). Ciudades cuidadoras, ciudades cuidadas. En *Galde* (11), pp.39-41.

Piaget, J. (1995). *La construcción de lo real en el niño.* Grijalbo.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Prieto, C. (2020). Contextos, modos y practicas. Un glosario tentativo. En Burgos, B., Sanz, R. & Quiroga, F. (coords.). *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en el contexto.* (pp. 40-61). Ministerio de Cultura y Deporte.

Raedó, J. (21 de novembro 2013). Informe sobre educación arquitectónica para niños en España y Latinoamérica. En *Fronterad Revista Digital.* https://www.fronterad.com/

Rancière, J. (2011). A Comunidade Estética. En *Poiésis.(*17), pp.169-187.

Räsänen, J. (2006). Architecture Education in Finland. Architecture-art and everyday experiences. En *Play+Space=Playce.* pp.13 -18. Recuperado de: https://www.playce.org/index.php?page=art-pro

Relph, E. (1976). *Place and Placeness*. Pion.

Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari.* Le Comete.

Rolling, J. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. En *Studies in art education*, *51*(2),

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

pp. 102-114.

Rowe, C. & Koetter, F. (1981). *Ciudad collage*. Gustavo Gili.

Rubio, A. (2022). España fea. *El caos urbano, el mayor fracaso de la democracia.* Penguin Randon House.

Rudofsky, B. (1973). *Arquitecturas sin Arquitectos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Saldanha, A., & de Eça,T. (2014). Mantas colaborativas: silêncios ruidosos. En *Tercio Creciente,* (5), pp. 37-50.

Sensat, R. (2020). La escuela al aire libre. En *Tendencias pedagógicas*. (35), pp.153-158.

Spain, D. (2001). *How women saved the city.* University of Minnesota Press.

Sperati, S., (2022). Del hacer del arte al hacer de la educación. En Meneguzzo, M., Fontal del Junco, M. e Capa, A. (eds.). *Bruno Munari*, (pp.112-121). (Exposición 18/02/22 - 22/05/22). Madrid. Fundación Juan March.

Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. Siglo s.XXI.

Sudjick, D. (2017). *El lenguaje de las ciudades.* Huertas Industrias Gráficas.

Sullivan, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College. Columbia University.

Taquino, M. (2018). Da construçao do lugar pela arte contemporânea I. Do sentido de lugar na condiçao contemporânea. En *Artecapital*. Recuperado de https://www.artecapital.net/opiniao-75-marta-traquino-da-construcao-do-lugar-pela-arte-contemporanea-i

Tanizaki, J. (2010). *El elogio de la sombra*. Siruela.

Trachana, A. (2011). Urben Ludens: espacios para el juego en la ciudad. En *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales,* (pp.423-444). Ministerio de Fomento.

Trachana, A. (2014). *Urbe ludens*. Ediciones Trea.

Toca, A. (2004). Origen textil de la arquitectura. En *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 26, 85, pp. 61-73.

Tonucci, F. (2014). *A cidade dos nenos*. Kalandraka.

Tuan, Y. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Valoria, I. (2014). El tiempo de las cerezas. Reflexiones sobre la ciudad desde el feminismo. En *Boletín CF+ S*, (19). Instituto Juan Herrera.

Vázquez, E. (2016). Uma velha galescola: As Escolas do Ensinho Galego. En Vázquez, E., Fernández, E., Romero, A., Lorca, G. & de Gabriel, N. (ccord.). *A escola das irmandades da fala e outras experiencias pioneiras e inspiradoras.* (pp.7-58). Semente Trasancos Ed.

Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. En *Educação*, *34*(3), pp. 271-285.

Viadel, R. & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 31, (4), pp. 881-895.

Vigotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil.* Pueblo y Educación.

Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.

Woolf, V. (2015). *Ruar. Unha aventura londinense.* Imás Cartoné.

Yory, C. M. (2006). El concepto de topofilia entendido como teoría del lugar. *Revista Urbana en Línea*, *19*, pp.1-17.

Zevi, B. (1981) *Saber ver la Arquitectura.* Poseidón.

Zumthor, P. (2004). *Pensar la arquitectura.* Gustavo Gili.

Zumthor, P. (2006). *Atmósferas. Entornos arquitectónicos-Las cosas a mi alrededor.* Gustavo Gili.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

referencias imaxes

FIGURA 1: Pérez Freire, L. & X. (2018). *Zona de xogos*. Cera sobre papel. b/n. (orixinal en cor). 200x 60 cm. Fotografía da autora.

FIGURA 2: Pérez Freire,, L. (2022). *Sen título*. Acuarela sobre papel. b/n. 20x25cm. (orixinal en cor). Fotografía da autora.

FIGURA 3: Pérez Freire, L. (2021). *Sen título*. Lápiz sobre papel. 29,7x21 cm. Fotografía da autora.

FIGURA 4: Girboban, B. (2008). *10/1.* Secuencia fotográfica. Recuperado de https://girbovan.ro/10pe1-2008/

FIGURA 5: Venturi, R. (1966). *Denise Scott Brown in Las Vegas.* Recuperado de: https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/935128/

FIGURA 6: Matta-Clark, G. (1975). *Conical Intersect.* Fotografía. 18 x 13,3 cm. Recuperado de: https://www.macba.cat/es/arte-artistas/artistas/matta-clark-gordon/conical-intersect-0

FIGURA 7: Díez, E. (2018). *Lugar de Ausencia núm. 16.* Fotografía. 90x125cm.Recuperado de:https://evadiez.es/lugar-de-ausencia

FIGURA 8: Mendieta, A. (1978). *Siluetas.* Impresión en xelatina de prata. 17,1x24,8cm.Recuperado de: https://www.guggenheim.org/artwork/5221

FIGURA 9: Santamaría, M. (1963). *Rexistro de Vivo-Dito en Piedralaves.* Impresión en xelatina de prata. 30 x 20 cm. Recuperado de: http://www.albertogreco.com/es/obras/artevivo/piedralaves/

FIGURA 10: De la Torre, R. (2014). *Cabeza na pedra.* Fotografía. Recuperado de: https://clavoardiendo-magazine.com/actualidad/agenda/ffoco /

FIGURA 11: Maiolino, M. (1976). *Por um fío (Da serie Photopoemaçao).* Fotografía analóxica en b/n. 44x65 cm. Recuperado de: https://www.moma.org/magazine/articles/694

FIGURA 12: Archigram, (1969). *Instant City*. Collage. Recuperado de: https://www.dezeen.com/2020/05/13/archigram-instant-city-peter-cook-video-interview-vdf/

FIGURA 13: Ferrer, E. (2002). *El camino se hace al andar.* Fotografía de la performance. Recuperado de: https://www.art-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

madrid.com/es/post/esther-ferrer-la-mujer-de-todas-las-performances

FIGURA 14: Méndez Díez, J. (2015). *15 M en Valencia.* Fotografía. Recuperado de: https:/ fotografiaanonima.files.wordpress.com/2012/07/jacobo-mc3a9ndez-dc3adez.jpg?w=605

FIGURA 15: Mehretu, J. (2001). *Retopistics: A Renegade Evacuation.* Tinta e acrílico sobre lenzo.259 × 548.6 cm. Recuperado de: https://whitney.org/exhibitions/julie-mehretu

FIGURAS 16 - 17: Puente, K. (2017). *Ciudades (In)visibles.* Gravado. Recuperado de: https://karinapuente.com/

FIGURA 18: JR. (2008-2009). *Women are héroes.* Fotografía do mural. Morro da
Providencia. *Brazil.* Recuperado de: https://www.jr-art.net/project-list/woman-
are-heroes

FIGURA 19: Cirugeda, S. (2015). *House of Words.* Instalación en Gottenburgo. Recuperado de: https://recetasurbanas.net/proyecto/house-of-words/

FIGURA 20: Isaac, K. (1972). *Micro Houses.* . Instalación en Groveland, Illinois.
Recuperado de: https://metropolismag.com/profiles/ken-isaacs-wanted-retool-way-we-live/

FIGURA 21: Clark, L. (1968). *Diálogo de Oculos*. Fotografía da performance. Recuperado de: https://www.guggenheim-bilbao.eus/sabias-que/el-arte-como-mediador

FIGURA 22: Corazón, A. (1972). *El hombre como señal, el espacio como cultura.* Heliograbado sobre papel. 29,5x21 cm. Recuperado de: https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/hombre-como-senal-espacio-como-cultura

FIGURA 23: Guzzo, M. (2016). *Mar.* Performance de danza e ocupación para áreas abertas. Recuperado de: http:// cargocollective.com/marinaguzzo/MAR

FIGURA 24: Bo Bardi, L. (1967). *Cadeira á beira da estrada.* Fotografía. Recuperado de: https:/ circarq.wordpress.com/2019/12/05/achillina-lina-bo-bardi/

FIGURA 25: Bocixa, X. & Gallego, P. (2021). *Estruturas. Pel*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

contra Pel. Fotograma do documental. Recuperado de: https://portal.coag.es/coag/estrea-do-documental-estruturas-pel-contra-pel/

FIGURA 26: Rudofsky, B. (1973). *Cherrapunji, India. Límites entre vestimenta e vivenda*. Fotografía. En Rudofsky, B. (1973). Arquitectura sin arquitectos, (fig. 142). Editorial Universitaria de Buenos Aires.

FIGURA 27: Chapple, A. (2021). *Aldea de Mawlynnong, India*. Fotografía. En Watson, J. (2021). Lo-Tek. Design by radical indigenism, p.46. Tachen.

FIGURA 28: Form-Trans-Inform. (1982). *Inner Gesture.* Fotografía da performance. Baneasa. Recuperado de: https://e-zeppelin.ro/en/from-form%E2%80%91trans%E2%80%91inform-to-atelier-darchitecture-autogeree-a-discussion-with-doina-petrescu-and-constantin-petcou/

FIGURA 29: Jorn, A. & Debord, G. (1957). *Fin the Copenague.* Tintas sobre papel. En Jorn, A. e Debord, G. (1957). *Fin the Copenague,* pp.32-33. Bauhaus Imaginiste.

FIGURA 30: Constant, N. (1965). *Babylon-Domazlice.* Tinta sobre papel. Recuperado de: https://stichtingconstant.nl/system/files/styles/work/private/work/1965_babylon-domazlice.jpg?itok=Eo-B3pPB

FIGURA 31: Price, C. (1959-1961). *Fun Palace.* Tinta, grafito e lápiz sobre papel. 16.5 x 40.3 cm. Recuperado de: https://www.moma.org/collection/works/842

FIGURA 32: Blackwell, A. (2001). *Adrian Blackwell's Space.* Fotografía. Recuperado de: https://agnes.queensu.ca/explore/collections/object/adrian-blackwells-space-11-from-evicted-may-1-2000-9-hanna-ave/

FIGURA 33: Urbanbat. (2021). *La ciudad es casa.* Cartel do festival. Recuperado de: https://10festival.urbanbat.org/la-ciudad-es-casa/

FIGURA 34: Rosenfeld, L. (1979). *Cruces no pavimento.* Fotografía da performance. Recuperado de: https://fundacionengel.cl/Lotty-Rosenfeld

FIGURA 35: Denes, A. (1982). *Wheatfield - A Confrontation: Battery Park Landfill, Downtown Manhattan.* Fotografía da perfor-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mance. Recuperado de:http://www.agnesdenesstudio.com/works7-WFStatue.html

FIGURA 36: Daran, W. (1962). *Protesta contra a demolición da Penn Station*. Fotografía. Recuperado de: https:/ www.villagepreservation.org/2012/08/02/remembering-the-former-pennsylvania-station/

FIGURA 37: Risler, J. & Ares, P. (2013). *Saberes Migrantes*. Collage cartográfico. Recuperado de: https://iconoclasistas.net/ experiencias-online/

FIGURA 38: Col.lectiu Punt 6. (2017). *Entornos Habitables*. Fotomontaxe. En Valdivia, B., Ciocoletto, A., Ortiz, S., Casanovas, R. e Fonseca, M. (2017). *Entornos habitables. Auditoría de seguridad urbana con perspectiva de género en la vivienda y el entorno.* p. 100.

FIGURA 39: Boserman, C. (2015). *Relatogramas.* Tintas sobre papel. Recuperado de: https://www.macba.cat/es/exposiciones-actividades/actividades/relatogramas-carla-boserman

FIGURA 40: Escrigas, L.(2021). *Ciudades para los cuidados.* Ilustraciones. En *Critica Urbana. Revista de estudios urbanos y territoriales*. (17). pp.(24, 43).

FIGURA 41: : Pérez Freire, L. (2022). *Sen título.* Carboncillo sobre papel. 30 x 20 cm. Fotografía da autora.

FIGURA 42: : Weiss, S. (1952). *Jardin des Tuileries, París.* Fotografía. Recuperado de: https://sabineweissphotographe.com/ portfolio/

FIGURA 43: Dudognon, G. (1953). *L'école libre Freinet à Vence.* Fotografía. Recuperado de: https:www.amisdefreinet.org/

FIGURA 44: Sunami, S. (1955). *Developing Creativeness in children.* Fotografía da exposición. Moma. Recuperado de: https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3326? installation_image_index=2

FIGURA 45: Sørensen, T. (1943). *Emdrup playground. Copenhagen.* Fotografía. Recuperado de: http://www.play-scapes.com/play-design/resources/2014-heroes-play-blocks-c-theodor-sorensen-junk-playgrounds/

FIGURA 46: Kruger, B. (1985). *We will no longer be seen and*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

not heard. Litografía. 58 x 58 cm**.** Recuperado de: https://www.blueskygallery.org/exhibitions/archives/2019/barbara-kruger

FIGURA 47: Kent, C. (1969). *Road Sign.* Serigrafía.29x58 cm. Recuperado de: https://collection.corita.org/piece/69-68

FIGURA 48: Blanco, V. & Cidrás, S. (2019). *Cara unha escola imaxinada.* Fotografía de portada. En Blanco, V. e Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte. Cara unha escola imaxinada.* Kalandraka.

FIGURA 49: Marcelle, C. (2009). *O sabio.* Fotografía. Recuperado de: https://www.macba.cat/es/exposiciones-actividades/exposiciones/cinthia-marcelle-conjuncion-factores

FIGURA 50: Smith, M. (1980). *Six Faces.* Acrílico sobre metal. 66 × 97.8 cm. Recuperado de: https://www.artsy.net/artwork/mary-t-smith-untitled-six-faces

FIGURA 51: Wolfgand, Z. (1971). *Pädagogische Aktion, Spielaktinon München- Neuperlach*. Fotografía da performance. Recuperado de: https://dam-online.de/pr/the-playground-project/

FIGURA 52: Eames, C. e R. (1951-1959). *The Toy.* Fotografía da instalación. Recuperado de: https://www.eamesoffice.com/connections/the-toy/

FIGURA 53: Ronge, J. (1955). Dons de Fröebel. Modelos de exercicios. Fotografía do orixinal en lápiz sobre papel. En *A practical guide to the English kinder-garten*. Londres. Recuperado de: https://archive.org/details/practicalguideto00rong/page/n7/mode/1up?view=theater

FIGURA 54: Torres García, J. (1922). *Aladdin Toys*. Xoguetes de madeira. Recuperado de: https://www.artforum.com/artguide/ortuzar-projects-16139/joaquin-torres-garcia-toys-201566

FIGURAS 55-56: Feininger, L. (1925-1955). *La ciudad en los confines del mundo*. Figuras de Madeira. En Feininger, A. (1965). La ciudad en los confines del mundo. (p. 58). Fundación Juan March.

FIGURA 57: Siedhoff - Buscher, A. (1923). *Siedhoff-Buscher Schiffbauspiel. Xogo de madeira.* Recuperado de: https://openartimages.com/search/bauhaus

FIGURA 58: Siedhoff - Buscher, A. (1926). *Drawings.* Tinta sobre papel. Recuperado de: https://www.architectural-review.com/essays/reputations/alma-siedhoff-buscher-1899-1944

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURA 59: Moore, P. (1975). *Installation: Artists make toys.* Fotografía. *Exhibition at the Museum of Modern Art.* Recuperado de: https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3958installation_image_index

FIGURA 60: Sensat, R. e Monroy, A. (1914). *L'Escola del Bosc. Montjuic. Barna.* Fotografía. Recuperado de: https://historiesdebcn.com/escola-del-bosc/

FIGURAS 61 - 62: Henninger, A. (2005-2006). *METI School. Bangladesh.* Fotografías do interior. Recuperado de: https://www.anna-heringer.com/projects/meti-school-bangladesh/

FIGURA 63: Loris Malaguzzi International Center (2015-2018). *Exhibition Bordercrossings.* Fotografía da instalación. Recuperado de: https:/ www.reggiochildren.it/en/exhibitions/bordercrossings/

FIGURA 64: Schlemmer, O. (1926). *Costume Designs for the "Triadic Ballet".* Acuarela e lápices sobre papel. Recuperado de: https://harvardartmuseums.org/collections/object/304377?position=0

FIGURA 65: Patxot, M. (2016). *Paneis da exposición Saúde e Terra, irmá(n)s.* Fotografía. Edificio Sarmiento, Pontevedra. Sep-Out. 2016. Recuperado de: https://pontevedraviva.com/cultura/30746/exposicion-irmandades-fala-museo-pontevedra-inauguracion/?lang=es

FIGURA 66: Díaz, L. (2009). *Interior do Instituto Galego de Información.* Deseño de mobiliario e escada de Isaac Díaz Pardo. Fotografía. Recuperado de: https://www.isaacdiazpardo.gal/es/obra/isaac-arquitecto

FIGURA 67: Pérez Freire, L. (2018). *Mapa.* Tinta sobre papel. b/n**.** Fotografía da autora.

FIGURA 68: Munari, B. & Mulas, U. (1969). *Visualiser l'air. Campo urbano. Interventi estetici nella dimensione collettiva urbana.* Fotografía da acción.*Como.* Recuperado de: https://transbordeur.ch/en/2017/campo-urbano-como-1969/

FIGURA 69: Smithson, A. & P. (1968). *Transformation of the city. Trienal de Milán.*
Fotografía da Exposición. Recuperado de: http://the-decorators.net/Transformations-of-the-City

FIGURA 70: Alexander, C. (1979). *Exemplos de patróns.* Foto-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

grafías. En Alexander, C. (1979), *El modo intemporal de construir* (pp.31, 50).

FIGURA 71: Alfaya, L. e Muñiz, P. (2009). Domesticar/residir. Vivir o espazo público. Fotografía. Vigo. En Alfaya, L. e Muñiz, P. (2009), *Habitares, os lugares dos cidadáns.* (pp. 206). Andar Quatro.

FIGURA 72: Jubelin, N. (2022). *Intervención caligráfica sobre ventá*. Tinta branca sobre vidro. (Poema de Romaní, A. (2020). A desvertebra, Chan de Pólvora, p.56.) Recuperado de: https://chandapolvora.gal/2810-2/

FIGURA 73: Dalisi, R. (1974). *Animazione al Rione Traiano. Fotografías dos obradoiros. Traiano, Milán.* Recuperado de: https://www.riccardodalisi.it/en/radicale/

FIGURA 74: Notting Dale Urban Studies Centre. (1974). *Deschooling Architecture.* Fotografía dos obradoiros. Recuperado de: https://www.e-flux.com/architecture/education/322673/deschooling-architecture/

FIGURA 75: Knight, N.(2020). *Maqueta para Contoured Playground, Isamu Noguchi, 1941. Imaxe da instalación, In Search of Contoured Playground*. Recuperado de: https://www.noguchi.org/museum/exhibitions/view/in-search-of-contoured-playground/

FIGURA 76: Mayne, R.(1957). *Adventure playground in Islington, London.* Fotografía. Recuperado de: https://www.gittermangallery.com/exhibition/73/exhibition_works/2177

FIGURA 77: Constant, N. (1962). *Goodbye P.* Óleo.112x 145 cm. Recuperado de: https://stichtingconstant.nl/work/adieu-la-p

FIGURA 78: Mead, M. (1951). *Olga Adams Kindergarten builds a city. Fotografía do obradoiro.* Recuperado de: https://explore.chicagocollections.org/image/uchicago/94/2z1377k/

FIGURA 79: Catalá Roca, F. (1950). *Solar con juegos.* Fotografía da Exposición. En Playground: Reinventar la plaza. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid. 30abril-22 septiembre, 2014. Recuperado de: https://static1.museoreinasofia.es/sites/default/files/descargas/catala-roca-solar_con_juegos_0.jpg

FIGURA 80: Asociación Semillas.(2016-2017). *Re-conociendo mi barrio: Parquebambú (Pangoa).* Fotografías dos obradoiros. Recuperado de: http://www.semillasperu.com/portfolio-category/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

workshops/

FIGURA 81: Gil Magariños, L. (Cosega). (1995). *Poemas Visuais I.* Fotomontaxe. Recuperado de: https://www.boekvisual.com/cosega

FIGURA 82: Gil Magariños, L. (Cosega). (1995). *Poemas Visuais II.* Fotomontaxe. Recuperado de: https://www.boekvisual.com/cosega

FIGURA 83: Alexander, C. (1966). *La determinación de componentes para una aldea de la India (El pueblo entero).* Diagrama. Tinta sobre papel. En Alexander, C. (1976). *Ensayo sobre la síntesis de la forma*. (p.155). Ediciones Infinito.

FIGURA 84: Careri, F. (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética.* Gustavo Gili. Reproducción do Mapa de Bedolina Valcamónica (8.000 a.C.).Fotografía de portada. Recuperado de: https://paisajetransversal.org/2010/02/reflexiones-extractos-y-comentarios/

FIGURA 85: Côté, J. (1899-1910). *En L`an 2000.* Debuxos. Recuperado de: https://publicdomainreview.org/collection/a-19th-century-vision-of-the-year-2000

FIGURA 86: Constant, N.(1967). *Ladderlabyrint.* Maqueta. Recuperado de:https://stichtingconstant.nl/work?field_technique_tid=14&page=1

FIGURA 87: El Lissitzky (1923). *Proun room.* Instalación. Recuperado de: https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/online/*works/01/19*

FIGURA 88: Fontana, L. (1951). *Estrutura de neón para a triennale di Milano.* Fotografía da instalación no museo Guggenheim en Bilbao (2019). Recuperado de: https://www.guggenheim-bilbao.eus/la-coleccion/obras/lucio-fontana-estructura-de-neon-para-la-ix-trienal-de-milan

FIGURA 89*: Kiesler, F. (1951). Endless House Project.*Debuxos e maqueta. Recuperado de: https://www.moma.org/collection/works/95

FIGURA 90: Oiticica, H. (1969). *Eden in Whitechapel Gallery, London.* Instalación. Recuperado de: https://www.artsy.net/artwork/helio-oiticica-eden-installation-view-whitechapel-gallery-london-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1969

FIGURA 91*:* Clark, L. (1968). *A casa é o corpo.*Instalación. Recuperado de: https://www.moma.org/audio/playlist/181/2410

FIGURA 92: Oiticica, H. (1960). *Relevos espaciais. Pequeno núcleo n. 1*. Escultura. Acrílico sobre madeira. 1,21 m2. Recuperado de: https://mam.rio/obras-de-arte/relevos-espaciais-1959-1960-nucleos-1960-1966/

FIGURA 93*:* Munari, B. (1951). *Scultura pieghevole rossa.* Escultura. Acrílico sobre madeira. Recuperado de https://artslife.com/wp-content/uploads/2016/12/munari-541x590.png

FIGURA 94: Dalisi, R. (1973). *Forma Intervallo Spazio.* Instalación. Recuperado de: https://www.artapartofculture.net/2021/04/06/riccardo-dalisi-forma-intervallo-spazio/

FIGURAS 95-96*:* Eames, R. e C. (1945). *Cartoon city.* Fotografías da instalación. Recuperado de: https://www.eamesoffice.com/the-work/carton-city/

FIGURA 97*:* Camino, J. (2020). *Nación de muchachos: utopía o muerte.* Fotograma do documental. Recuperado de: https:/elpais.com/elpais/2018/02/27/album/1519729792_748516.html#foto_gal_2

FIGURA 98*:* Ferrant, A. (1960). *Xogos infantís en Caño Roto.* Instalación. Recuperado de: https://www.coam.org/media/Default%20Files/fundacion/biblioteca/revista-arquitectura-100/1959-1973/docs/revista-articulos/revista-arquitectura-1959-n08-pag02-17.pdf

FIGURA 99*:* Group Ludic. (1969). *Quartier de la Grande Delle. Playground.* Fotografía Xavier de la Salle. Recuperado de: https://www.transfer-arch.com/playground-project/

FIGURA 100: Dortch Dorazio, V. (1953). *Fantastic Village.* Maqueta. Recuperado de: https://www.are.na/block/578861

FIGURA 101: Mari, E. (1967). *Playground in Carrara.* Instalación. Recuperado de: https://www.domusweb.it/en/biographies/enzo-mari.html

FIGURA 102: Nielsen, P. (1968). *The Model: a model for a qualitative society. Moderna Museet de Estocolmo.*Instalación. Recuperado de: https://www.macba.cat/es/diario/palle-nielsen

FIGURA 103: Papanek, V. (1973-1975). *Tetrakaidecahedral movable playground structure.* Instalación do modelo. Recuperado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de: https://papanek.org/archivelibrary/victor-papanek/

FIGURA 104: Papanek, V. (1968). *CP-1 Cube, prototype of a learning environment for children. Suomenlinna, Helsinki.* Maquetas e prototipos. Recuperado de: https://papanek.org/archivelibrary/victor-papanek/

FIGURA 105: Town & Country Plannin Association. (1975-1977-1980). *Bulletin of Environmental Education.* Portadas.Recuperado de: https://www.e-flux.com/architecture/education/322673/deschooling-architecture/

FIGURA 106: Arkki. (2019). *Obradoiro de construción en Majaleiri.* Espoo, Uusimaa, Finlandia. Fotografía. Recuperado de: https://www.arkki.fi

FIGURA 107: Architektur und Tirol (2005). *Architektur-Werkstatt Course.* Fotografía da aula. En Million, A., Coelen, T., Bentlin, F. Klepp, S. & Zinke, C. (2019). *Educational Institutions and Learning Environments in Baukultur*. (p.59). Wüstenrot Stiftung.

FIGURA 108: Estigarribia, C. & García Lugo, S. (2016-2017). *La escuela que soñamos*. Fotografías da acción. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (p.208) COAG.

FIGURA 109: González-álvarez, S. & Pøst Arquitectos. (2016-2017). *A vila do Mañá*. Fotografías da acción. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (p.338) COAG.

FIGURA 110: Rey Cuellar, N. (2014). *Terrícolas*. Fotografía da acción. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (p.377) COAG.

FIGURA 111: Sanpedro, A., Armas, H. & Alvarado, P. (2016). *De-construcción del muro, mi lugar, mi espacio, mi hogar*. Fotografía da acción. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (p.186) COAG.

FIGURA 112: Basurama (2016). *Xardín de tambores en Casa*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

*Daro. Río.*Instalación. Recuperado de: https:/ www.plataformaarquitectura.cl/cl/781260/jardin-de-tambores-en-casa-daros-basurama

FIGURA 113: Yes we Camp. (2013). *Camping Marseille. Utilisation inventive des espaces disponibles.* Instalación. Recuperado de:https://yeswecamp.org/camping-2013/

FIGURA 114: Campus in Camps. (2014). *Refugees reshape their camp. Al Fawwar, West Bank, Hebron.* Fotografía da acción. Recuperado de: http://www.campusincamps.ps/projects/refugees-reshape-their-camp-at-the-risk-of-feeling-at-home/

FIGURA 115: Stiftung Freizeit. (2018). *Weimare Matador Project*. Instalación. Recuperado de: http:/ www.stiftungfreizeit.com/2018/09/weimarer-matador.html

FIGURA 116: Ergosfera. (2022). *Arte e Activismo no espazo público.* Cartel. Recuperado de:http://ergosfera.org/blog/?p=7674

FIGURA 117: Pérez Freire, L. (2019). *Sen título.* Tintas sobre papel. 30 x 20 cm. Fotografía da autora.

FIGURA 118: Dalisi, R. (1975). *Architettura d'Animazione.* Notas. Tinta sobre papel. En Palmieri, I., Nuovo, A. & Milano, M. (eds.), (2019). *Riccardo Dalisi. Imperfeiçao Perfecta.*(p.72*)* Maia-douro.

FIGURA 119: Klee, P. (1930). *Burdened Children.* Grafito, lápiz e tinta sobre papel. 65x 45,8 cm. Recuperado de: https://www.tate.org.uk/art/artworks/klee-burdened-children-t06796

FIGURA 120: Holzer, J. (1982). *Inflammatory Essays.* Performance. Recuperado de:https://www.fbbva.es/noticias/jenny-holzer-lo-indescriptible/

FIGURA 121: Papanek, V. (1970). *Design for real world. Mind Map.* Tinta sobre papel.
En Papanek, V. (2014). *Diseñar para un mundo real*. (p.360). Pollen.

FIGURA 122: Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa.* Esquema.Tinta sobre papel. En Munari, B. (1981). *¿Como nacen los objetos?.Apuntes para una metodología proyectual*. (p.64). Gustavo Gili.

FIGURA 123: Global Tools. (1974). *Bulletin 1, Edizioni L'uomo e l'arte, Milan, June 1974.* Fotomontaxe de portada de Remo Buti.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En Borgonuovo, V. & Franceschini, S. (2019).*Global Tools: When Education coincides with life.* (p.11). Nero Editions.

FIGURA 124: Global Tools. (1974). *Didactic Typology Note 3, Bulletin 1, Edizioni L'uomo e l'arte, Milan, June 1974.* Tinta sobre papel. En Borgonuovo, V. & Franceschini, S. (2019).*Global Tools: When Education coincides with life.* (p.47). Nero Editions.

FIGURA 125: Pérez Freire, L. (2021). *Sen título*. Tintas sobre papel. 30 x 20 cm. Fotografía da autora.

FIGURA 126: Freire Pérez, E. (2018). *Esquema para o deseño de propostas*. Elaboración propia.

FIGURA 127: Freire Pérez, E. (2015). *Aulas de arquitectura cotiá.* Material de presentación. Fotografías da autora.

FIGURA 128: Freire Pérez, E. (2018). *Formas de exploración do espazo urbano.* Fotografías da autora. Santiago de Compostela.

FIGURA 129: Freire Pérez, E. (2018). *Formas de exploración do espazo compartido.* Fotografías da autora. Agronovo. Vedra.

FIGURA 130: Freire Pérez, E. (2021). *Habitar nun anaco de papel.* Fotografías da autora. Parque Vista Alegre. Santiago de Compostela.

FIGURA 131: Freire Pérez, E. (2018). *A maciñeira na escola.* Fotografía da autora.

FIGURA 132: Freire Pérez, E. (2019). *Cabanas I. Obradoiros na Escola Semente Compostela. Fotografías da autora.*

FIGURA 133: Freire Pérez, E. (2019). *Transformar o patio I. Obradoiros na Escola Semente Compostela. Fotografías da autora.*

FIGURA 134: Freire Pérez, E. (2019). *Transformar o patio II. Obradoiros na Escola Anexa de Lugo. Fotografías da autora.*

FIGURA 135: Freire Pérez, E. (2019). *Espazos de sombra e acción. Obradoiros na Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURA 136: Freire Pérez, E. (2020). *Espazo-corpo.* Fotografías da autora.

FIGURA 137: Freire Pérez, E. (2019). *Estruturas vexetais I.* Fotografía da autora.

FIGURA 138: Freire Pérez, E. (2022). *Estruturas vexetais II.* Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURA 139: Freire Pérez, E. (2019). *Prototipos formas ensambladas. Microescalas.* Fotografías da autora.

FIGURA 140: Freire Pérez, E. (2019). *Prototipos formas ensambladas. Macroescalas.* Fotografías da autora.

FIGURA 141: Freire Pérez, E. (2018). *A aula dos cartóns I. Obradoiros na Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURA 142: Freire Pérez, E. (2018). *A aula dos cartóns II. Obradoiros na Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURA 143: Freire Pérez, E. (2017). *Espazo-Caixa I. Obradoiros na Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURA 144: Freire Pérez, E. (2017). *Espazo-Caixa II. Obradoiros na Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURA 145: Freire Pérez, E. (2015). *O noso barrio. Obradoiro na Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURA 146: Freire Pérez, E. (2017). *Cidades Imaxinadas I. Obradoiros na Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC).* Fotografías da autora.

FIGURA 147: Freire Pérez, E. (2017). *Cidades Imaxinadas II. Obradoiros na Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC).* Fotografías da autora.

FIGURA 148: Freire Pérez, E. (2019). *Cidades de Papel I.* Fotografías da autora.

FIGURA 149: Freire Pérez, E. (2019). *Cidades de Papel II.* Fotografías da autora.

FIGURA 150: Freire Pérez, E. (2019). *Cidades de Papel: día e noite.* Fotografías da autora.

FIGURAS 151-152-153: Freire Pérez, E. (2015). *Barrios de Cartón. Obradoiros no barrio de San Pedro. Santiago de Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURA 154: Freire Pérez, E. (2017). *O meu refuxio I. Obradoiros na Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC).* Fotografías da autora.

FIGURA 155: Freire Pérez, E. (2017). *O meu refuxio II. Obradoiros na Asociación de Altas Capacidades de Galicia (ASAC).* Fotografías da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURA 156: Freire Pérez, E. (2020). *Casas-árbore. Explorando o material.* Fotografías da autora.

FIGURA 157: Freire Pérez, E. (2020). *Casas-árbore. Refuxios conectados en altura.* Fotografías da autora.

FIGURA 158: Freire Pérez, E. (2020). *Casas-árbore. Detalle refuxios pareados.* Fotografías da autora.

FIGURA 159 : Freire Pérez, E. (2020). *Unha habitación baleira como oportunidade.* Fotografía da autora.

FIGURA 160: Freire Pérez, E. (2020). *Da liña ao tecido habitable.* Fotografía da autora.

FIGURAS 161-162: Freire Pérez, E. (2020). *Da liña ao tecido habitable. Composicións I.* Fotografías da autora.

FIGURA 163: Freire Pérez, E. (2020). *Da liña ao tecido habitable. Composicións II.* Fotografías da autora.

FIGURA 164: Freire Pérez, E. (2020). Espazos de confinamento. Proxeccións dos lugares compartidos. Fotografías da autora.

FIGURA 165: Freire Pérez, E. (2020). *Espazos de confinamento. Proceso.* Fotografías da autora.

FIGURA 166: Freire Pérez, E. (2020). *Espazos de confinamento. De novo a habitación baleira.* Fotografía da autora.

FIGURA 167: Freire Pérez, E. (2020). *Espazos de confinamento. Fases-Accións secuenciais.* Fotografías da autora.

FIGURA 168: Freire Pérez, E. (2019). *Qué é un microproxecto? Fases do proceso* . Elaboración propia.

FIGURA 169: Freire Pérez, E. (2020)- *Espazo virtual en Pinterest de intercambio de imaxes.* En Freire Pérez, E. (2020). *Análise dixito-fotográfica sobre a relación estética e ideoloxía nos espazos de uso compartido. Cadernos CIPPCE.*

FIGURA 170: Freire Pérez. E. (2018). *Espazos de lecer. Proceso.* Fotografías da autora.

FIGURAS 171-172: Freire Pérez, E. (2019). *Obradoiro co profesorado da Escola Semente Compostela. Montaxe.* Fotografías da autora.

FIGURA 173: Freire Pérez, E. (2019). *Transformando o patio. Escola Anexa de Lugo* . Fotografías da autora.

FIGURA 174: Freire Pérez, E. (2022). *Mapa conceptual de estu-*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

do do noso contexto inmediato. Fotografía da autora.

FIGURA 175: Freire Pérez, E. (2018). *Proposta Cidade Ideal I.* Fotografías da autora.

FIGURA 176: Freire Pérez, E. (2019). *Proposta Cidade IdealII.* Fotografías da autora.

FIGURA 177: Freire Pérez, E. (2019). *Proposta Cidade Surrealista.* Fotografías da autora.

FIGURA 178: Freire Pérez, E. (2019). *Proposta Cidade Iluminada.* Fotografías da autora.

FIGURA 179: Freire Pérez, E. (2019). *A cidade modular.* Fotografía da autora.

FIGURA 180: Freire Pérez, E. (2022). *Barrios modulares.* Fotografías da autora.

FIGURA 181: Freire Pérez, E. (2018). *A cidade compartida* Fotografía da autora

FIGURA 182: Freire Pérez, E. (2018). *A cidade compartida. Cartografías conxuntas.* Fotografías da autora.

FIGURA 183: Freire Pérez, E. (2021). *A nosa rúa.* Fotografías da autora.

FIGURA 184: Freire Pérez, E. (2021). *A nosa rúa. Montaxe.* Fotografías da autora.

FIGURA 185: Freire Pérez, E. (2022). *Territorios: Texturas, formas, cores.* Fotografías da autora.

FIGURA 186: Freire Pérez, E. (2021). *Mapa conceptual. Estruturas tradicionais.* Fotografía da autora.

FIGURA 187: Freire Pérez, E. (2021). *Mapa conceptual. Oficios e xogos tradicionais.* Fotografía da autora.

FIGURA 188. Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas tradicionais. Primeiros prototipos.* Fotografías da autora.

FIGURA 189: Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas tradicionais. Construcións e deseños finais* . Fotografías da autora.

FIGURA 190: Freire Pérez, E. (2021). *Detalle de xogo.* Fotografía da autora.

FIGURA 191: Freire Pérez, E. (2021). *Oficios e xogos tradicionais. Caixas-xogo.* Fotografías da autora.

FIGURA 192: Freire Pérez, E. (2021). *Monicreques.* Fotografías

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

da autora.

FIGURAS 193-194: Freire Pérez, E. (2022)*Marionetas de Entroido e Ballet triádico.* Fotografías da autora.

FIGURA 195: Freire Pérez, E. (2014). *(Sen) Portas.* Collage. Elaboración propia.

FIGURA 196: Freire Pérez, E. (2017). *Espazos Resistencia. Obradoiro no Centro Xove da Almáciga.* Fotografía da autora.

FIGURA 197: Freire Pérez, E. (2017). *Espazos Resistencia. Obradoiro no Centro Xove da Almáciga.* Proceso. Fotografías da autora.

FIGURA 198: Freire Pérez, E. (2017). *Espazos Resistencia. Obradoiro no Centro Xove da Almáciga.* Espazos xerados. Fotografías da autora.

FIGURAS 199-201: Freire Pérez, E. (2019). *Espazo-acción. Reflexión sobre os espazos de lecer.* En Freire Pérez, E. (2019b). Espazo-Acción. Un estudo sobre as relacións entre estética-ideoloxía e forma-acción aplicadas ao deseño dos espazos de uso comunitario.

FIGURA 202: Freire Pérez, E. (2018). *Casas Veciñas. Carteis.* Elaboración propia

FIGURA 203: Freire Pérez, E. (2018). *Casas Veciñas. Obradoiros no Local social Brañas de Andrés. Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURAS 204-205: Freire Pérez, E. (2019). *Paseo do Corgo. Cartel e caderno de paseante.* Elaboración propia.

FIGURA 206: Freire Pérez, E. (2019). *Paseo do Corgo. Saída desde Ponte Mantible.* Fotografía da autora

FIGURA 207: Freire Pérez, E. (2019). *Imaxes e narrativas do paseo.* Collage. Elaboración propia.

FIGURA 208: Freire Pérez, E. (2019). *Debuxo de rexistro dunha crianza logo do roteiro.* Fotografía da autora.

FIGURAS 209-210: Freire Pérez, E. (2019). *Acción no lavadoiro e contada final Vero Rilo: Lavandeiras.* Fotografías da autora.

FIGURA 211: Freire Pérez, E. (2019). *Contramapas do Camiño. Memorias do habitar.* Cartel. Elaboración propia.

FIGURA 212: Freire Pérez, E. (2020). *Cartografía da memoria popular.* Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURA 213: Freire Pérez, E. (2019). *Visita ao antigo curtidoiro. Debuxo de rexis tro. Lavacolla.* Fotografías da autora.

FIGURAS 214-215: Freire Pérez, E. (2019). *Maqueta previa e intervención sobre ela.*
Fotografías da autora.

FIGURA 216: Freire Pérez, E. (2019). *Elaboración da cartografía no CEIP Casas Novoa.* Fotografías da autora.

FIGURA 217: Freire Pérez, E. (2019). *Detalle da cartografía no CEIP Casas Novoa.* Fotografía da autora.

FIGURA 218: Freire Pérez, E. (2019). *Presentación das fotografías do Museo etnográfico de Touro.* Fotografías da autora.

FIGURAS 219-220: Freire Pérez, E. (2019). *Realización da cartografía coa mina como elemento central.* Fotografías da autora.

FIGURA 221: Freire Pérez, E. (2019). *Andaina en Teo. Debuxos de observación.* Fotografías da autora.

FIGURA 222: Freire Pérez, E. (2019). *Obradoiro no CEIP Barouta (Ames) sobre concentración parcelaria.* Fotografías da autora.

FIGURA 223: Freire Pérez, E. (2020). *Presentación dos cinco paneis realizados na Facultade de Ciencias da Educación.* Fotografía da autora.

FIGURA 224: Freire Pérez, E. (2021). *Cadernos das lembranzas. Imaxes de portada e do interior.* Elaboración propia.

FIGURA 225: Freire Pérez, E. (2019). *Cadernos dos nosos tempos. Elaboración do caderno e o xogo.* Fotografías da autora.

FIGURA 226: Freire Pérez, E. (2021). *Aula portátil. Primeiras probas.* Fotografías da autora.

FIGURA 227: Freire Pérez, E. (2021). *Aula portátil. Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURAS 228-230: Freire Pérez, E. (2021). *Aula portátil. Escola Semente (exterior) e CEIP Begonte (interior).* Fotografías da autora.

FIGURA 231: Pérez Freire, L. (2021). *Sen título*. Tintas sobre papel. Fotografía da autora.

FIGURA 232*:* Freire Pérez; E. (2018). *Derivas performativas.* Fotografías da autora.

FIGURA 233*:* Freire Pérez; E. (2019). *Derivas fotográficas.* Co-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Collage. Elaboración propia.

FIGURA 234*:* Freire Pérez, E. (2018) *Cadernos de Cidade.* Libro-obxecto. Elaboración propia.

FIGURA 235*:* Freire Pérez, E. (2018). *Cadernos das lembranzas.* Collages. Elaboración propia.

FIGURA 236*:* Freire Pérez, E. (2021). *Mapas conceptuais de análise.* Fotografía da autora.

FIGURA 237*:* Freire Pérez, E. (2019). *Mapas do cotiá. Cartografías colectivas.* Fotografías da autora.

FIGURA 238*:* Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas tecidas (pequena escala).* Fotografías da autora.

FIGURA 239*:* Freire Pérez, E. (2020). *Estruturas tecidas (grande escala).* Fotografías da autora.

FIGURA 240*:* Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas modulares (pequena escala).* Fotografías da autora.

FIGURA 241*:* Freire Pérez, E. (2019). *Estruturas modulares (grande escala).* Fotografías da autora.

FIGURA 242*:* Freire Pérez, E. (2021). *Estruturas ensambladas (pequena escala).* Fotografías da autora.

FIGURA 243*:* Freire Pérez, E. (2019). *Estruturas ensambladas (grande escala).* Fotografías da autora.

FIGURA 244*:* Freire Pérez, E. (2019). *Estruturas pregadas (pequena escala).* Fotografías da autora.

FIGURA 245*:* Freire Pérez, E. (2019-20). *Estruturas pregadas (grande escala).* Fotografías da autora.

FIGURA 246*:* Freire Pérez, E. (2021). *Aulas do CEIP Sta. Eulalia de Dumbría e Escola Semente Compostela.* Fotografías da autora.

FIGURA 247*:* Freire Pérez, E. (2022). *A aula portátil como instalación exterior na Escola Semente Compostela.* Fotografía da autora.

FIGURA 248*:* Freire Pérez, E. (2022). *Ser espazo. Recoller o campamento. Acción final.* Fotografía da autora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Esta investigación parte da reflexión consciente sobre a simboloxía do lugar a través da análise e revisión de diversas perspectivas teóricas, prácticas e educativas baseadas no estudo do contexto e na relación que as crianzas establecen con el na súa actividade cotiá. O propio proceso de investigación recolle novas sensibilidades e formas de entendemento sobre a multiplicidade de significados proxectados na contorna inmediata desde perspectivas e ámbitos diferentes, que se traducen nos enfoques e dimensións presentadas. Os recursos e estratexias que se propoñen reflicten o interese da necesidade de transformar os lugares do común analizados en lugares do posible, co obxectivo de contribuír á mellora da calidade educativa en termos de coidado e implicación do habitar compartido.