



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Trabajo de
fin de grado

El olvido del tercer educador: reflexiones sobre el espacio escolar a través de la Educación Artística.

O esquecemento do terceiro educador: reflexións sobre o espazo escolar a través da Educación Artística.

Forgetting the third educator: reflections on the school environment through Arts Education.

Autora: Yasmina Mahdaoui Mañana

Tutora: Estella Leticia Freire Pérez

Julio 2021

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo titulado “El olvido del tercer educador: reflexiones sobre el espacio escolar a través de la Educación Artística” para la materia Trabajo Fin de Grado en el curso académico 2020-2021 de manera autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en el texto y que aparecen en las referencias bibliográficas del trabajo. Así mismo identifiqué como tales, todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firmado:

Mahdaoui Mañana, Yasmina

Índice

Introducción	1
1. Justificación y objetivos	2
2. Marco teórico	4
2.1. El espacio escolar, un educador en potencia.....	4
2.2. De espacios anexionados, a espacios conectados.....	7
2.3. Educación confinada. Reflexión de una educación en crisis.....	9
2.4. ¿Un aliado en el entorno?: La Escuela nueva y otros modelos.....	11
2.5. Orientadora, guía, acompañante: la figura docente.....	14
2.6. ¿Una nueva educación? Estética espacial en acción.....	15
2.7. Territorios posibles de la infancia.....	16
2.8. Cuestionando el espacio educativo: normativa vs realidad.....	19
3. Metodología	20
4. Diseño de propuesta didáctica: <i>Una escuela imaginada</i>	22
4.1. Ejes temáticos.....	22
4.2. Justificación curricular.....	23
4.3. Temporalización.....	24
4.4. Cuadro resumen de las propuestas.....	24
5. Desarrollo de las propuestas	26
5.1. Yo iré a la escuela por ti y Qué pasa en mi cole.....	27
5.2. Arquitectos por un día.....	27
5.3. A escuelas creativas, arquitecturas alternativas.....	28
5.4. Pensando con las manos.....	29
5.5. Módulos lúdicos.....	29
5.6. En una palabra, la mía.....	30
5.7. Un cambio aún pendiente.....	30
6. Evaluación, análisis y resultados	31
6.1. Yo iré a la escuela por ti y Qué pasa en mi cole.....	31
6.2. Arquitectos por un día.....	32

6.3. A escuelas creativas, arquitecturas alternativas	33
6.4. Pensando con las manos	35
6.5. Módulos lúdicos	35
6.6. En una palabra, la mía	36
6.7. Un cambio aún pendiente	37
7. Conclusiones	38
8. Referencias	41
9. Anexos	51
Narrativas.....	51
Documentación visual	51
Entrevistas	69
Currículo	71
Listas de control.....	73
Documentación ilustrativa	74
Principios metodológicos	75
Contextualización.....	75
Cronograma	75

Resumen y palabras clave

Este trabajo desarrolla una investigación educativa que tiene como objetivo principal resaltar la importancia del espacio escolar como recurso fundamental para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo una metodología cualitativa se ha realizado el diseño y análisis de la propuesta, que toma como referencia la Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA), aunándose las fortalezas de las diferentes perspectivas narrativas y visuales dentro del paradigma interpretativo de investigación.

El estudio se fundamenta en el análisis y desarrollo de iniciativas que trabajan la reflexión sobre la potencialidad educativa de los espacios, poniendo en relación la particular mirada de la infancia sobre aquellos espacios que experimentan de forma cotidiana y las apreciaciones de los docentes (tanto en activo como en formación) analizadas al respecto. En este proyecto-proceso se pone así de manifiesto la importancia de hacer partícipe a la infancia en procesos creativos y de construcción como estrategia dinamizadora del diseño de espacios acordes con las demandas y necesidades de sus participantes a través de la educación artística.

Se concluye entonces que el logro de espacios escolares de calidad es posible siempre y cuando las propuestas de cambio deriven de la reflexión y escucha de la totalidad de los protagonistas implicados, incluyéndose en dicha tarea a toda la comunidad educativa, lo que compete tanto a docentes como a discentes, familia y comunidad.

Palabras clave: Arquitectura escolar, Educación Artística, espacio educador, Estética e Ideología, infancia.

Resumo e palabras chave

Este traballo desenvolve unha investigación educativa que ten como obxectivo principal resaltar a importancia do espazo escolar como recurso fundamental para enriquecer os procesos de ensino e aprendizaxe. Seguindo unha metodoloxía cualitativa realizouse o deseño e análise da proposta, que toma como referencia a Investigación Educativa Baseada nas Artes (IEBA), axuntándose as fortalezas das diferentes perspectivas narrativas e visuais dentro do paradigma interpretativo de investigación.

O estudo fundaméntase na análise e desenvolvemento de iniciativas que traballan a reflexión sobre a potencialidade educativa dos espazos, poñendo en relación a particular mirada da infancia sobre aqueles espazos que experimentan de forma cotiá e as apreciacións dos docentes (tanto en activo como en formación) analizadas respecto diso. Neste proxecto-procesoponse así de manifesto a importancia de facer partícipe á infancia en procesos creativos e de construción como estratexia dinamizadora do deseño de espazos acordes coas demandas e necesidades dos seus participantes a través da educación artística.

Conclúese entón que o logro de espazos escolares de calidade é posible a condición de que as propostas de cambio deriven da reflexión e escoita da totalidade dos protagonistas implicados, incluíndose na devandita tarefa a toda a comunidade educativa, o que compete tanto a docentes como a discentes, familia e comunidade.

Palabras chave: Arquitectura escolar, Educación Artística, espazo educador, Estética e Ideoloxía, infancia.

Abstract and keywords

This work develops an educational research whose main objective is to highlight the importance of the school space as a fundamental resource to enrich the teaching and learning processes. Following a qualitative methodology, the design and analysis of the proposal has been carried out, which takes as a reference the Arts-Based Educational Research (ABER), combining the strengths of the different narrative and visual perspectives within the interpretive research paradigm.

The study is based on the analysis and development of initiatives that work on reflection on the educational potential of spaces, relating the particular gaze of childhood on those spaces that they experience on a daily basis and the appreciations of teachers (both in active as in training) analyzed in this regard. This project-process thus highlights the importance of involving children in creative and construction processes as a dynamic strategy for the design of spaces in accordance with the demands and needs of its participants through artistic education.

It is concluded then that the achievement of quality school spaces is possible as long as the proposals for change derive from the reflection and listening of all the protagonists involved, including in this task the entire educational community, which is the responsibility of both teachers. as to students, family and community.

Key words: School architecture, Artistic Education, educational space, Aesthetics and Ideology, childhood.

Introducción

Sin realizar un análisis exhaustivo de los acontecimientos de los últimos años, parece indiscutible que los contextos sociales a los que nos enfrentamos se tornan cada vez más diversos y complejos (véase la inter y multiculturalidad, los modelos familiares relativamente recientes o la pandemia mundial todavía hoy latente; fenómenos estos que tienen en común el desafío, reto y compromiso que suponen para la educación tal y como se tenía concebida).

Teniendo esto en cuenta, cabría preguntarse qué ocurre en las escuelas, y particularmente en las aulas, esas instancias en las que los infantes pasan gran parte de la jornada escolar: ¿prevalece un cuidado en los espacios que transitan?, o, dicho de otra forma, quizás la cuestión más acertada sería: ¿realmente responden los espacios educativos a las necesidades que tiene la infancia?; y de no ser así, ¿cuáles serán las causas que lo imposibilitan y qué medidas podrían desencadenarse para erradicar tal situación?

Contemplando los desafíos de la educación del siglo XXI, suelen señalarse infinidad de factores, siendo la metodología docente o el carácter impositivo del currículo educativo algunos de ellos. Las programaciones docentes priorizan contenidos académicos aún a sabiendas de que las probabilidades de que lleguen a despertar un interés significativo en los escolares sean ínfimas (presentados muchas veces de forma forzosa, o con “calzador”). En este estudio se pone el acento en un factor que se entiende tan importante como los anteriores, pero que lamentablemente y a diferencia de los expuestos, no siempre es contemplado: el espacio, o, más específicamente, los múltiples y diferentes espacios que conforman y dan identidad a las entidades escolares (Germanos, 2009; Germinet, 2017).

La revisión de los discursos (Elisondo, 2015) que repiense la educación en un intento de responder a las demandas de una sociedad globalizada y digitalizada, pone de manifiesto la persecución de estudiantes creativos, capaces de explorar horizontes alternativos, apasionados por el aprendizaje, innovadores, y entre otras tantas cualidades, emprendedores y críticos. A raíz de declaraciones de este estilo, no cabe duda de que se realizaron reformas de lo más variopintas (De Cock & Pereira, 2020; Garcés, 2020), pero también lo es

el hecho de que seguimos encontrando voces desconformes con la orientación que toma nuestro sistema educativo. Podrían reseñarse entonces infinidad de aspectos que condicionan el éxito del sistema, pero se prioriza aquí precisamente aquel que pasa más desapercibido, el espacio escolar. Gran parte de las escuelas parecen encerrarse en sí mismas, de tal forma que al entrar en ellas uno se encuentra en una especie de cosmos que dificulta el conocimiento de lo que depara el exterior.

1. Justificación y objetivos

El estado de la cuestión presentado determina la necesidad de llevar a cabo una investigación cuyo marco teórico contextualice la reflexión sobre el espacio escolar, y que, acompañado de una propuesta práctica artística, valore la visión que la infancia proyecta hacia los espacios que experimentan día a día en su escuela. El documento se organiza así en base a la estructura de la propia investigación: una primera parte que incluye la introducción, la justificación y los objetivos principales para la propuesta, un segundo bloque central en el que se define el marco teórico, y se fundamenta el diseño de la propuesta, y una tercera sección con las argumentaciones y valoraciones que se extraen de esta. Finalmente se habilitan dos apartados, uno dedicado a las referencias consultadas y otro en el que se ilustran los anexos contemplados.

Aprovechando el período del Prácticum II en un aula de Educación Infantil, se decidió iniciar un estudio que resituase a los espacios escolares y la actividad creativa como herramientas transformadoras de la orientación de nuestro sistema educativo, revalorizando el área de la Educación Artística como vehículo facilitador.

El análisis y la reflexión sobre el espacio escolar es un tema de especial relevancia en la actualidad, pues tras la quiebra de la presencialidad motivada por la pandemia mundial de la que fuimos testigos, se hizo necesaria una revisión concienciada del estado de nuestras escuelas, acusadas frecuentemente como obsoletas. Personalmente, esta preocupación sobre el espacio y su influencia en las personas que lo habitan surge de la reflexión sobre la calidad de enseñanza experimentada en primera persona, como estudiante, pero también como

docente en prácticas. En general, los espacios de las aulas, o bien se silencian ignorando su potencialidad, o bien se organizan reproduciendo un modelo transmisivo con fragmentaciones y parcelaciones espaciales que para nada resultan conformes con las inquietudes de sus integrantes. Consecuentemente, aulas así proyectadas, bloquean, anulan, o en su caso, dificultan la emergencia de una mirada creativa por parte de sus cohabitantes (incluida la de los estudiantes). En este sentido resulta interesante la propuesta de Marini, Rodríguez & Salas (2018) sobre la idea de “matriz estética escolar” (p.373) como criterio de organización de la sensibilidad en los entornos como aliciente para explorar los proyectos educativos desde la percepción sensible.

Sintiéndome especialmente atraída por las instalaciones de escuelas ubicadas en países alternos con experiencias educativas de una calidad innegable (escuelas de Reggio Emilia en Italia, o Vittra de Rosan Bosch en Suecia), y confiando en la potencialidad educativa de los espacios, me pregunté: ¿por qué seguir siendo partícipe de una construcción del espacio desfasada con nuestro tiempo y realidad, y que, entre otras implicaciones, merma el pensamiento divergente de los infantes, coarta la enseñanza personalizada, y dificulta interacciones y relaciones de calidad?

Compartiendo pensamientos de figuras tan relevantes como Munari y su aspiración de ayudar a los infantes a crecer libres de estereotipos; Rodari, Tonucci o Robinson con su defensa de la creatividad (Robinson & Aronica, 2015), no quise perder la oportunidad de emprender un estudio desde el que, respondiendo a estas pretensiones, permitiese cuestionar la viabilidad de los espacios escolares demostrando su influencia en los procesos en ellos acometidos, así como la necesidad de mejorarlos adecuándolos verdaderamente a la filosofía educativa imperante.

Asimismo, y a raíz de la investigación, se diseñó una propuesta práctica de la que se deriva una reflexión acerca de la potencialidad educativa del entorno educativo considerado y de la infancia para imaginar contextos más estimulantes vivenciando relaciones satisfactorias con estos e interviniéndose desde un rol caleidoscópico y respetuoso (acompañando, documentando, etc.). A la luz de lo expuesto, se determina como objetivo general del trabajo rescatar y subrayar la potencia educativa e influencia multidimensional que asume el espacio escolar

como base motor de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este objetivo, se desengranan otros específicos:

- Evidenciar el papel del espacio como agente facilitador de aprendizajes significativos, a través de propuestas educativas que vinculen Educación Artística, Arquitectura y Diseño.
- Diseñar una propuesta didáctica basada en el análisis del espacio y la reflexión crítica de la infancia que lo experimenta día a día.
- Presentar una batería de actividades basadas en procesos artísticos de manipulación y experimentación, poniendo de manifiesto el valor de las producciones realizadas como instrumentos clave de registro y análisis.
- Reflexionar acerca de los procesos y experiencias que resulten tras la aplicación de la propuesta, analizando las posibilidades de transformación del espacio que resulten de la valoración de las producciones y narrativas.
- Identificar la relación entre espacios, estética y metodología, de cara a la valoración de un cambio a favor de un modelo educativo productivo.
- Valorar el interés que suscita la temática de los espacios educativos tanto en el profesorado en formación, como el operativo en las escuelas.

2. Marco teórico

2.1. El espacio escolar, un educador en potencia

La influencia del espacio escolar en los procesos educativos se torna una preocupación compartida por profesionales de diferentes ámbitos (Musset, 2012). El denominador común que se subraya al respecto insiste en perfilarlo como instrumento definitorio de las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Laorden y Pérez, 2002). En consecuencia, estructurarlo cuidando su estética (Vieira, 2007), parece una tarea de inexcusable contemplación; en palabras de Vecchi (1998, citado en Cabanellas, Eslava, Fornasa, Polonio, & Tejada, 2005): “los niños tienen el derecho de crecer en lugares cuidados (...); la educación no puede eximirse de estas tareas” (p. 133).

La lectura que se hace de los espacios puede no resultar armónica (Musset, 2012). Esto ocurre por su capacidad de transmitir “mensajes

silenciosos” que no siempre convergen con los objetivos y valores que se promueven o se dicen promover (Edward T. Hall, 1989; citado en Riera, 2005, p.28): la arquitectura escolar, en consecuencia, dista de ser neutra (Gairín, 1995). Chombart de Lauwe (1982) y Fischer (1997), mencionan que, según sean las características de los espacios, estos pueden “imponer” o bien “proponer” (citados en Germanos, 2009, p.86). La consecución de un diálogo coherente entre arquitectura y pedagogía se vuelve un reto tan complejo como necesario, y que pasa por una remodelación de los espacios (Gairín, 1995). Continuando, tanto el diseño como la configuración o el uso atribuido a los espacios, responden a una red de lógicas de poder. La espacialidad del aula quedaría explicada así por un marco de micropoderes (Pechter, 2004b, McGregor, 2004a, 2004d; citados en Martire, 2017). Se propone, por consiguiente, una reflexión sobre los resultados de las arquitecturas escolares en cuanto artefactos o dispositivos de control (Martire, 2017).

Sin embargo, la fuerza educativa de los espacios lejos de ser un descubrimiento de nuestro tiempo se trata de una realidad acusada ya en la pedagogía de finales del siglo XIX. Rememórese las escuelas que ebulen dentro del modelo Montessori como las Waldorf, o la perspectiva defendida hacia las mismas por Malaguzzi, maestro impulsor e inspirador de la filosofía educativa que prevalece en las escuelas italianas de Reggio Emilia (Martire, 2017), una iniciativa que emerge por un lado, a raíz del impacto que causó el azotado suceso de la Segunda Guerra Mundial, y por otro, a partir de la motivación del pedagogo de respetar la singularidad del infante, así como la infinidad de sus lenguajes (de ahí su defensa de la pedagogía de la escucha), no tardó en pasar a la acción (Martínez & Ramos, 2015).

La pretensión, en palabras de Riera (2005) era la de construir una escuela donde no se preparase para la vida, sino donde simplemente “se viva” (p.27) salvaguardando con el diseño pedagógico arquitectónico, los derechos de la infancia y del resto de implicados (Hoyuelos, A., 2001; citado en Riera, 2005). Para Malaguzzi (1996; citado en Cabanellas, Eslava, Fornasa, Polonio, & Tejada, 2005), la escuela necesita disponer de una identidad arquitectónica propia en la ideación y finalización de espacios: “que la escuela tenga derecho a

su (...) arquitectura, a una conceptualización y finalización de espacios, formas y funciones, es un dato que no tiene duda” (p. 40).

Promovida por las mujeres de la ciudad y construida y argumentada pedagógicamente por este pensador, dichas escuelas continúan movilizándose en la actualidad como una experiencia de influencia internacional (Correa & Estrella, 2011). Desde este paradigma se privilegia el trabajo en espacios abiertos, donde las paredes participan en su mayoría como paneles de vidrio que permiten la entrada de la luz natural. El taller de arte o atelier surge como lugar de exploración e indagación de técnicas y procesos artísticos potenciadores de la pluralidad de formas expresivas de los infantes (Cidrás & Blanco, 2019). Provisto de materiales variados y estéticamente dispuestos, los escolares pueden explorar, conocer o investigar desplegando en los procesos y en el hacer, su creatividad y sus lenguajes (Correa & Estrella, 2011). Por atelierista, se refería Malaguzzi a un artista o profesional con formación artística que acompaña a la infancia y colabora con el cuerpo docente en la elaboración de parte de la programación, ayudando también en la tarea de la documentación (Hoyuelos, 2018).

En esta línea resulta emblemática la metáfora que presenta el espacio como tercer educador (como actor que influye constantemente en el proceso pedagógico) (Hoyuelos, 2016; Castillo, & Cordero, 2020). El primer grupo lo conformarían los infantes; el segundo, los adultos (comunidad educativa); y el tercero, los espacios.

Explicado de esta forma el espacio se describe como herramienta pedagógica capaz de transformarse en lugar de innovación y descubrimiento a modo de intermediario entre infantes y entorno (Ceppi y Zini, 1998; citado en Cabanellas, Eslava, Fornasa, Polonio, & Tejada, 2005), comparándose la escuela con un laboratorio en permanente construcción, representando el aula un “organismo vivo” (Martínez & Ramos, 2015, p.142). Establecer conexiones entre proyecto pedagógico y estructura arquitectónica implica atender a las propuestas de la neuro arquitectura, campo de investigación que descubre la manera en que la distribución del espacio condiciona los procesos educativos (Torres, 2016; citado en Castillo & Cordero, 2020). De esta forma, construir espacios educativos de calidad desde el olvido del papel de la plasticidad

neuronal o del “diálogo invisible” entre nuestra imaginación y el constante flujo de información que emana del entorno, será complejo (Mombiedro, 2017).

2.2. De espacios anexionados, a espacios conectados.

Considerando lo anterior, parece necesario indagar no sólo sobre la evolución de los espacios educativos, sino también sobre los criterios a los que responden, desmantelando las conexiones que se entablaron entre estética y pedagogía a lo largo de la historia. A este respecto, argumenta Pujol (2012) que los cambios que se identifican en los edificios escolares reflejan asimismo los acometidos en la pedagogía. De la Orden (1974), entendía el espacio escolar como parte y continente de la situación de aprendizaje y Cañizares (2008; citado en Errázuriz, 2015) por su parte defiende la incorporación de rasgos de la cultura local en la arquitectura como eslabón para crear el sentido de pertenencia y contemplar las “inteligencias múltiples” (p.97).

Pese a la emergencia de numerosas voces que apoyaban las ideas anteriores en relación con el espacio escolar, también lo es el hecho de que, desde un extremo opuesto, queda absolutamente marginado e ignorado, apreciándose esta invisibilidad del “tercer maestro” (González & Chiverto, 2018, p.68) en las reformas o prácticas que se acuñan como de calidad, relegándose a un segundo o tercer plano. Ante esta realidad, parece inevitable rescatarlo y devolverle la visibilidad que se merece (Errázuriz, 2015; Teba, Caballero, & Bueno, 2020).

En este sentido, el interés hacia la pedagogía de los espacios se vuelve cada vez más creciente (García del Dujo & Muñoz, 2004). Una de las preocupaciones que prevalecen, pasa por entender de qué forma puede contribuir el diseño de los espacios en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. En la reflexión de esta dimensión, Vegas (2018; citado en Teba, Caballero, & Bueno, 2020) señala un dato que no debe pasar por alto y es que “el entorno físico del proceso de aprendizaje condiciona el rendimiento hasta un 25%” (p.16). Retrotrayéndonos en la historia, en la configuración del espacio escolar jugó un destacado papel la psicología ambiental y el movimiento higienista con la consiguiente racionalización de la arquitectura escolar (Teba, Caballero, & Bueno, 2020). El aula se perfilaba como máquina de aprender al

amparo de la tesis foucoltiana con una organización serial. De forma progresiva, se fue dando paso a otros horizontes, y con pensadores al acecho como Rousseau y Pestalozzi, o las ideas pedagógicas fröebelianas sobre el Kindergarten, emergieron propuestas que barajaban la apertura espacial de la escuela para comunicarla con la naturaleza, influyendo también Dewey (promotor del Laboratorio escolar de Chicago) y supuestos científicos de Decroly y Montessori (Sensat, 2020).

Los edificios escolares sin verbalizar apenas una palabra logran transmitir la ideología bajo la que fueron sedimentados y concebidos. El análisis de los espacios escolares del pasado confirma así que el propósito perseguido no era tanto el de incentivar, sino el de retener el mayor tiempo posible a los estudiantes en sus puestos.

En Alemania, por ejemplo, y tras el movimiento reformista de la arquitectura, se abandonaron modelos tradicionales representantes de una “escuela del conocimiento” (“Lemschule”) adoptando una forma similar a la que tienen las cajas, encerradas en sí mismas aproximándose a favor de una escuela activa (“Arbeitschule”) (Musset, 2012, p.4).

En este cuestionamiento, la arquitectura aparece como agente que condiciona la tarea educativa y que puede contribuir al cambio social, ya que, tal y como matizó el crítico de arte alemán Fritz (1928; citado en Key, 2016) en su ensayo “The New Building art as educator”: “las personas nuevas crean edificios nuevos, pero los edificios nuevos también crean personas nuevas” (p.99).

Convencidos de la fuerza de los diseños arquitectónicos, emergieron escuelas de diferente tipo, como el jardín de infancia Wiedikon en Zúrich, de Hans Hofmann y Adolf Kellermüller; la escuela Neutra al aire libre de Jan Duiker en Amsterdam (presentando una fluidez relacional entre ambiente interior y exterior, con iluminación natural y paredes de vidrio) o la escuela de Chicago Crow Island de Laurence Perkins (Key, 2016). Cuestionar los espacios escolares motivó la transformación de las prácticas educativas (Musset, 2012), llegando en algunos casos a formular la idea de la posible desaparición de las aulas en un futuro (Marchand, 2004; citado en Musset, 2012).

Más adelante, con evidencias optimistas de pedagogías como la de Montessori o de Reggio Emilia, se revalora también el enfoque de una educación al aire libre, destacando las vivencias directas y multisensoriales que promueve (Díaz & Otero, 2019). No obstante, propuestas de este calibre se encuentran también tiempo atrás, mencionando como puntos de referencia arquitectónicos los que siguen (García del Dujo & Muñoz, 2004): La Petersschule en Basilea (Suiza, 1926) de Meyer y Wittwer, las escuelas al aire libre de Duiker y Bijvoet, en Amsterdam (Holanda, 1930), o la escuela al aire libre de Beaudouin y Lods, en Suresnes (Francia, 1935).

Sea como fuere, el nexo común que comparten los estudiosos del tema se asienta en la defensa de un trabajo consensuado entre arquitectos, profesorado, familias, alumnado y especialistas (Raedó & Atrio, 2018). Si bien lo expuesto hasta el momento revela todo un avance en el terreno (sobre todo si se parte de la concepción inicial de un progreso espacial estático e inconexo con los procesos educativos), lo cierto es que este se perfila todavía en nuestros días desfigurado, incompleto y debilitado. Los problemas de mobiliario, por ejemplo, supusieron un fuerte obstáculo para el desarrollo de la Educación Primaria popular en la España del pasado. Una treintena después, los problemas prevalecen, no con la misma cara, pero sí con la misma esencia.

De esta forma y atendiendo a las demandas del nuevo siglo, el desafío pasa por buscar una arquitectura capaz de dinamizar los aprendizajes, motivar innovaciones pedagógicas, y entre otras consideraciones, satisfacer las necesidades de las personas que la transitan (Lázaro & Lázaro, 2016) transformando las instancias escolares en verdaderos espacios de aprendizaje.

2.3. Educación confinada. Reflexión de una educación en crisis

Ante el panorama dibujado por una pandemia imprevista, fueron muchas las estrategias que se acometieron para paliar sus efectos, y el ámbito de la educación no fue una excepción con un cierre de las actividades presenciales en más de 190 países (Naciones Unidas, 2020, p.1). La escuela, en lo que a contagios se refiere, demostró ser un espacio seguro. Se aplicó todo un entramado de procesos protocolarios acordes con las medidas sanitarias recomendadas para luchar contra el virus. Las dudas vienen cuando se pone el

foco de atención en el tratamiento del estado del bienestar del alumnado (Navarro, 2020). El impacto de este fenómeno se proyecta en intensidades diferentes con consecuencias también distintas, encontrándose efectos más acuciantes en entornos con menos recursos (Bang y otros, 2020).

Los días de confinamiento llevaron a cuestionarse el valor de la educación (y del arte), los roles de sus participantes, así como la forma de mejorar los entornos educativos (Bang, y otros, 2020). Se desarrollaron medidas al respecto, es cierto, pero todas ellas focalizadas en un estudiante estándar, olvidando un poco, como apuntaba Elliot Eisner (citado en Sahlberg, 2020), que cada infante es único, y que, por tanto, requiere el uso de estrategias diferentes (de ahí la incertidumbre y respuestas diferentes en función de las escuelas y países contemplados) (Navarro, 2020).

En tiempos de virtualización y crisis psicosocial se optó por emprender una enseñanza virtual. La digitalización de la educación, por muy innovadora que pudiera parecer en su momento, en la práctica, no lo fue tanto. De entre los cambios acometidos, se destacan: la contemplación de los espacios exteriores no sólo como dimensión para el esparcimiento, sino también para el trabajo académico valorando los patios como lugares de aprendizaje; la ventilación natural; o la organización del alumnado con la pertinente separación, así como de los recorridos guiados en los pasillos (Navarro, 2020). ¿Y los espacios? En parajes anteriores se entredijo su influencia en el aprendizaje, por lo que la dimensión espacial se convierte en un factor más a contemplar, tan importante como los demás (Navarro, 2019).

A la luz de las investigaciones que estudian el tema, las enfermedades de transmisión aérea (como es el caso) son menos propensas a trasladar cambios significativos en la arquitectura, en la dimensión espacial. No ocurrió así en el pasado, descubriéndose que modificaciones en este factor permitieron una continuidad de la educación sin detrimento de su calidad (Navarro, 2020).

Se trataría entonces, de cuestionarse la viabilidad de los mecanismos y espacios habilitados para aprender convivir en nuestra era (Feito, 2020), sin perder de vista el impacto que el confinamiento provocó en el perfil de los estudiantes. En relación con lo anterior, se señala una falta de calidad en la

enseñanza que recibieron varios escolares (Sahlberg, 2020). Ante una escuela burocratizada, un cambio en el espacio podría contribuir a una mejora de la sociedad indicándose como posible línea de acción, una responsabilización compartida (Navarro, 2019). Así pues, y en esto coinciden varias voces, la experiencia de esta educación confinada supuso un punto de inflexión en el ámbito de la educación, significando el fin de la escuela tal y como se tenía entendida (Feito, 2020).

A la luz de lo expuesto, está claro que se movilizaron transformaciones, pero, y recogiendo el pensamiento de Gimeno (citado en Llavador & José, 2020) cuando se refiere al “efecto Lampedusa”, no todo cambio resulta funcional (p.295). Una modificación en la modalidad de enseñanza resultó insuficiente, máxime si se contempla que no sólo estaba mudando el formato educativo, sino que lo hacía el mundo entero. Ignorar este hecho, abocó en prácticas educativas tristemente inconexas y carentes de sentido (Sanz, 2020).

Un análisis global de la situación deja al descubierto un descuido en el plano relacional y afectivo. El fin de la pandemia no está firmado, como tampoco lo han hecho sus efectos. Sobre esto debería contemplarse que, lo que se pierde no se recupera a un golpe de un clic. De la primera ola se denunció la perspectiva adultocéntrica imperante, quedando la infancia excluida de las decisiones (Martínez, Rodríguez & Velásquez, 2020); en verbas de Tonucci (2020) “nadie pensó en preguntar a los niños” (p.21). Resintonizando con lo anterior, se depositan esperanzas en renunciar al empleo clásico de las aulas como espacio cerrado y aislado, para pasar a contemplar e integrar en la práctica educativa el resto de las estancias espaciales (Tonucci, 2020), de las cuales, el pasillo, el patio o la propia ciudad, se vuelven aliados de calidad.

2.4. ¿Un aliado en el entorno?: La Escuela nueva y otros modelos

Sin perder de vista las nuevas necesidades de nuestras escuelas, parece interesante reflexionar sobre posibles modelos escolares desde los que responder a las inflexiones cuestionadas en el punto anterior. Se hace hincapié en reconstruir una conexión de calidad con el contexto próximo, una realidad reiterada a lo largo de la historia de la educación. La importancia de mejorar los espacios escolares fue subrayada desde tiempo atrás. Las Infant Schools

británicas (escuelas de párvulos en España o Salles d'Asile en Francia) o los Kindergarten, son algunos ejemplos (Sensat, 2020). Aun así, prevalece una separación entre centros y entorno, ya que la ciudad, reflexiona Tonucci (2009), renunció a sus características originales de lugar compartido para convertirse en espacio de separación, proyectando el mismo autor que “la ciudad que piden los niños no es una ciudad para ellos solos, con la que no sabrían qué hacer, sino una ciudad para todos” (p.166). Afirmación que, si donde dice ciudad, se introduce el término escuela, resultaría igualmente válida.

Por su relación con el tema estudiado, cabría recordar la significación y el legado de la Escuela Nueva, que, entre sus pretensiones, estaba la de lograr una tipología escolar que conectase espacio interior con el entorno exterior. Configurada en el siglo XVIII como forma de hacer educación distante de lo predicado en el enfoque de la escuela tradicional, sus orígenes se remontan a la Ilustración y a la Revolución Francesa, con la escuela inglesa de Abbotsholme en 1889 y se consolida con las ideas de Rousseau, Pestalozzi, Froëbel, Herbart y Dewey (Carmona, 2017). Se modifica no sólo la metodología, sino también los escenarios de aprendizaje. En España, los trabajos de esta corriente alcanzaron su máxima difusión en parte gracias al compromiso desarrollado por el pedagogo español Luzuriaga (Jiménez, 2009).

La influencia del modelo de espacio-escuela fröebeliano dejó huella en la arquitectura educativa: inspirándose en sus ideas, Frank Lloyd Wright, representante significativo de la arquitectura moderna, impregnó los diseños espaciales de las primeras décadas del actual siglo (Lahoz, 1994). De todos modos, a raíz de la aparición de la Escuela Nueva, fueron surgiendo otros modelos. Dewey, incidiendo en rescatar el valor de la práctica y experiencia en los procesos educativos, propuso huir del encierro de un aula aislada de la sociedad diseñando su Escuela Laboratorio (Trilla y otros, 2007), pudiéndose mencionar también a Freinet o Freire, por asentar los tres las bases para la discusión pedagógica y práctica educativa del siglo XX, todavía duradera en el siglo que impera (Muñoz, 2006).

El método Montessori se desarrolló inicialmente con infantes con discapacidad mental ampliando posteriormente su ámbito de aplicación, inaugurándose la Casa de los niños (Trilla y otros, 2007) o “Casa dei Bambini”

(p.70) donde el espacio muda con respecto al enfoque tradicional. Todas estas experiencias concentraron sus esfuerzos en lograr una coherencia entre filosofía educativa y arquitectura. De ahí que desde finales del siglo XIX hasta finales de la década de 1960 se iniciasen escuelas basadas en la filosofía de la Escuela al Aire Libre (Pía & Mayorga, 2017). En relación con este tipo de escuelas, su aparición se remonta a principios del siglo XX, siendo Rosa Sensat en España, la pionera con la primera “Escuela de Bosque de Montjuich”, en 1914 (Bernal, 2000, p.171). Desde esta perspectiva, la escuela dialoga con la naturaleza (Sensat, 2020) de donde se derivan los recursos didácticos y la motivación de aprender desde la experiencia.

El contacto con la naturaleza contribuye al fomento de la creatividad y del juego. Son numerosas las ventajas que se tienen explicitado sobre el contacto de la infancia con este entorno, y aun así experiencias educativas de este estilo siguen siendo escasas, imperando una separación entre infancia-medio. El confinamiento reforzó dicha distancia, pero no fue el único factor ni el más importante, pues el ser habitantes de un mundo cada vez más tecnológico y digitalizado es también un criterio de importante consideración (Bernal, 2000). En relación con esta idea, añade Freire (citada en Esteve, 2012) la idea que prevalece hacia los entornos naturales como amenazantes y “peligrosos” para la infancia (p.348). Todo ello aun disponiendo de evidencias que prueban la importancia de los espacios abiertos sobre los cerrados (Moss y otros, 2005), tal y como demostraron las experiencias pasadas (y más en la infancia).

El estudio del estado de la cuestión que se presenta se vería incompleto si se exime de su lectura al colectivo que, si no es el más importante, si es notoriamente determinante en la consecución de una verdadera práctica educativa de calidad, que se representa por la infancia. Los infantes aparecen como piezas ineludibles del puzzle que arman los políticos o profesionales de la educación con sus discursos, como si los esfuerzos y propuestas fuesen a arroparles una mejora integral. No se puede esperar un progreso, ni satisfacción por parte de la infancia, si sus voces o necesidades se ignoran cuando las proyectan. Contrarios a una imagen limitada de la infancia, disponemos de estudios que apaciguan el hecho de que está completamente capacitada para interpretar, aunque sea de un modo sutil, el entorno del que forma parte

(Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015). Cabría replantearse entonces de qué manera se traduce esta filosofía en el quehacer diario de las escuelas, y en qué posición se deja al colectivo de los estudiantes en la tarea de transformar no sólo la educación, sino también la sociedad.

2.5. Orientadora, guía, acompañante: la figura docente.

Ante el escenario que se traza, el cuerpo docente puede mediar un balance equilibrado entre escuela y realidad. El cometido de repensar los espacios escolares pasa por implicar las voces discentes (Gutiérrez, 2020). El cambio requerido incluye tanto las estructuras didácticas y organizativas, como la planificación del aprovechamiento de los espacios de escolares, desarrollando la conciencia de lo que Imbernón (2016), denomina “tres C: conocimiento, contexto y contacto” (p.57). Así, prestar atención al espacio escolar comporta reorganizar la arquitectura de tal forma que huya de apariencias estériles a favor de la configuración de espacios motivantes.

Desde esta perspectiva, el espacio se convierte en importante factor didáctico de cara a la consecución de aprendizajes funcionales (Pérez & Laorden, 2002), debiendo superar la idea del aula como algo hermético y aislado aprovechando al máximo su potencialidad. El engranaje del cambio comenzará a funcionar en la medida en que los docentes se adhieran a una perspectiva crítica y desafíen las disposiciones espaciales tradicionales (Muñoz, 2006). Lo anterior implica crear escenarios innovadores de enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante, con estructuras de participación y diálogo actuando el docente como agente socializador, así como creador de ambientes (Summo, Voisin, & Téllez, 2016) siendo la observación, documentación y escucha, competencias ineludibles.

De esta forma, el área artística contemplada cotidianamente desde el olvido se perfila aquí como nexos constructor de experiencias educativas significativas, siendo las “instalaciones artísticas”, muestra de cómo el arte contribuye al desarrollo de la creatividad y aprendizaje por descubrimiento (Rodríguez, 2017, p.100) por cuanto ofrece herramientas para cuestionar y redimensionar el modo en que vemos la realidad (Vieira, 2007). Así y todo, la

labor del docente requiere, tal y como expresan Jean, Laflamme y Lapierre (2019) de la participación de la totalidad de implicados.

2.6. ¿Una nueva educación? Estética espacial en acción.

Las secciones anteriores configuran una radiografía comunicativa del papel que fueron teniendo los espacios educativos en la historia. En lo sucesivo se dialoga sobre senderos posibles que permitan, por un lado, lograr una educación de calidad, y por otro, integrar el arte como experiencia. Los propósitos de las escuelas fueron mudando con el tiempo. Cidrás & Blanco (2019) coincidiendo con Martínez de Ubago (2017), proponen una versión de la educación que cuestione lo establecido, supere modelos impuestos y estereotipados, y guíe en la comprensión de las desigualdades estructurales presentes en nuestro entorno. El anterior, sin duda, resulta un ejercicio complejo, identificándose el arte como recurso facilitador, y la creatividad como medio de relación armónica con el entorno (Cavallini, Quinti, Rabotti, & Tedeschi, 2017).

Así pues, aunque es cierto que el arte en el plano escolar se relegó a un segundo plano, también lo es que una educación respetuosa con la multidimensionalidad humana, difícilmente se alcanzará si no es integrando en su corpus de identidad el arte, máxime en la primera infancia (Mendivil, 2011). Otro autor por referir por su importancia en esta dimensión sería Elliot Eisner, para quien la escuela, desde las artes, puede funcionar como un espacio enriquecedor (Sahlberg, 2020).

Por otro lado, parece incrementarse el interés hacia la Educación Artística, donde juego y expresión artística se vuelven elementos fundamentales, apreciándose ello en las propuestas de las escuelas libres, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Amara Berri, las comunidades de aprendizaje, las escuelas democráticas o las activas entre otras (Azagra, 2018). Además de ayudar a repensar el mundo, las artes promueven estrategias para transformarlo (Ros, 2004; Cidrás & Blanco, 2019; Eisner, 2002) pudiéndose interpretar las obras infantiles como una forma particular de percibir el entorno y no tanto como garabatos esporádicos (López, Cobos, Martín, Molina, & Jaén, 2018), significando las aulas espacios de encuentro donde el infante se reconozca como

creador, y co-constructor de su identidad, cultura y conocimiento debiendo proveer para ello, la escuela de espacios de interacción (Muñoz, 2006).

En una misma línea, metodología y estética se influyen recíprocamente, en una relación de simbiosis innegable: la estética de los espacios repercute en las prácticas educativas (Marín y otros, 2002), precisándose en consecuencia espacios promotores tanto de la creatividad como de aprendizajes colaborativos. De ahí la importancia de concienciar al cuerpo docente de la influencia que tienen los espacios de la escuela sobre la acción educativa, concibiéndose pedagogía y espacio, en palabras de Fisher (2005; citado en Alonso, 2017) como una “unidad” (p.2).

Representando la escuela un territorio para la experiencia en la filosofía reggiana, la concepción del espacio se defiende como depositario del imaginario colectivo proponiéndose como fundamentos a considerar la “osmosis”, la “epigénesis” o entre otros tantos, la “identidad”, (Abad, 2006, p.12), pudiéndose ello lograr con el agregado de una potencialidad artística (Vidagañ, Soria, & Lozano, 2016). De este modo, como propone López (2018), se recomienda estudiar las posibilidades promotoras de una acomodación de la escuela a los infantes y no al revés.

2.7. Territorios posibles de la infancia

El estudio que se expone en relación con los espacios escolares y su potencial se enriquece con la lectura de “Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía” (Cabanellas, Eslava, Fornasa, Polonio, & Tejada, 2005), referente imprescindible en una reflexión de la arquitectura escolar desde el imaginario infantil en miras de alcanzar una coherente transformación (Germanos, 2009). No obstante, dicha reflexión debe realizarse desde la globalidad, implicando la totalidad del edificio escolar (Dawance, Deneff, & Ribeiro, 2018).

Ligada a esta reflexión, se agrega la intervención de Ken Robinson en una conferencia en la que dio a conocer su postura con respecto al sistema educativo (“las escuelas matan la creatividad”) (TED, 2006) dejándose claro que la funcionalidad del espacio escolar se vuelve un ejercicio impostergable, pues

como sugiere Pierre Lavoies (citado en Jean, Laflamme & Lapierre, 2019) “si las medicinas y hospitales salvan vidas, entonces las escuelas y su personal, deberían poder salvar la sociedad” (p.10).

En la dicotomía entre espacios cerrados y abiertos, hablan Larraz y Figuerola (1998, citados en Toranzo, 2009) de “espacios edificados y no edificados” (p.71), ubicándose en la categoría segunda los que entendemos como patios de recreo. No obstante, la tarea, como apunta Viñao (2020) no consiste en un simple ejercicio de adición de espacios o de entender el edificio escolar como “contenedor pasivo y neutral de espacios” (p.43), sino de personalizar y adaptar los contextos de aprendizaje.

Los patios, por su parte, funcionan en muchas ocasiones como espacios anexionados, “olvidados” (Arnaiz, 2016, p.25), proponiéndose como alternativa y ante la falta de mobiliario adaptable, la introducción de material no estructurado (Pía & Mayorga, 2017). Iniciativa la anterior que converge con la filosofía de las escuelas al aire libre o la pedagogía verde que proclama Heike Freire como respuesta a la era actual tras la pandemia (Gutiérrez, 2020) con líneas de trabajo a favor de espacios de juego naturalizados.

Rememorando los parajes precedentes, queda claro que en los espacios educativos encontramos un instrumento con el que ayudarnos en la tarea de articular los ajustes que demanda tanto la sociedad, como el sistema educativo en general, y los infantes en particular, de tal manera que intervenciones coherentes, satisfactorias y productivas, sean más una realidad que una ficción. Preparar lugares provocadores y dialogantes para la infancia requiere estudiar la forma de facilitar interacciones significativas.

Desarrollándose infinidad de teorías en la conceptualización de la creatividad se aprecia una evolución: de entenderla como una habilidad presente en unos pocos (genios), a reconocerse susceptible de educar en todas las personas (Klimenko, 2008). Llegados a este punto, podría preguntarse: si el estudio se centra en los espacios escolares, porqué hablar de la creatividad y de qué forma puede esta ayudar en su transformación.

Para responder a la primera cuestión, Danolo, Rinaudo & Elisondo (2012) indican que se trata de una actividad clave en la tarea de crear contextos

creativos y transformadores. En todo caso, el desarrollo de esta habilidad comporta innovación y el encuentro de estímulos significativos de aprendizaje (Mitjás, 2013; Summo, Voisin & Téllez, 2016), funcionando como palanca de cambio en la consecución de un incremento del protagonismo, participación y empoderamiento de los escolares (Magno, 2012). Véase la siguiente aportación de Saturnino de la Torre (2003; citado en Klimenko, 2008), de la que puede deducirse la importancia que asume con respecto a épocas pasadas: “La creatividad es (...) es apostar por un futuro de progreso” (p.192).

Crear espacios educativos estimulantes y atractivos, podría ser la respuesta a la segunda de las preguntas formuladas, ya que tal aspiración no podría darse sin la intervención antecesora de la creatividad (Cemades, 2008). En este sentido, creatividad y espacios se necesitan mutuamente, teniendo la Educación Artística tiene mucho que ofrecer. Arte, creatividad y transformación educativa forman así, una trama compleja pendiente de incorporar a la identidad de los espacios educativos. Cabría mencionar aquí a uno de los estudiosos más experimentados en el tema de la creatividad, Mihaly Csikszentmihalyi (1998; citado en Klimenko, 2008), por su insistencia en la necesidad de disponer en las escuelas de espacios estimulantes de cara al desarrollo de manifestaciones creativas. Betancourt (2007; citado en Klimenko, 2008), complementa lo expuesto, agregando que en función de cómo sea de efectivo tal espacio, podrá fomentarse o inhibirse dicha habilidad. El aula, desde tales coordenadas, debería poder interpretarse como un espacio abierto a la creatividad (Cemades, 2008), abogando otros autores por un aprendizaje que vaya más allá de sus fronteras (Melgar & Donolo, 2011, citado en Elisondo, 2015).

La realidad aquí dilucidada no se ausenta de dilemas, y es que a este respecto también surgen voces contrarias. Por un lado, se mantiene que las escuelas matan la creatividad, con la interposición de barreras que dificultan o directamente, impiden su afloramiento (Elisondo, 2015); y por otro, surgen perspectivas más optimistas que, entendiendo que educar en sí mismo es un acto creativo, defienden que, en consecuencia, las escuelas suponen lugares de creatividad (López, 2008; Magno, 2012). Freire por su parte, reseñaba como reto pendiente de la escuela, el de ayudar a los estudiantes a comprender críticamente la realidad para transformarla, siempre que se mantuviese unidad

en la diversidad. Así entendida, la escuela funcionaría de forma simultánea como lugar de cambio y creatividad, pero también como lugar de conservación y transmisión.

Ante la incertidumbre latente que se denota en este sentido, se opta por crear nuevas formas de entender la educación, pensamiento este que se aprecia recogido por Hernando (2015) en su libro “Viaje a la escuela del siglo XXI”, donde sugiere toda una amalgama de recomendaciones susceptibles de trasladar y adaptar a cada contexto educativo en particular.

2.8. Cuestionando el espacio educativo: normativa vs realidad

Continuando el estudio de la fuerza educativa de la dimensión espacial y arquitectónica, se estimó oportuno comprobar el papel que asume el eje del estudio desde la normativa. Tras lo expuesto hasta el momento, no cabe duda de que el espacio de aprendizaje supone un poderoso instrumento a disposición de la figura docente. Pues bien, tales premisas se encuentran amparadas en la legislación educativa vigente, donde ya en la introducción del currículo de la etapa de Educación Infantil (Decreto 330/2009), se deja en acta la importancia de atender a los espacios junto con una serie de características recomendadas al respecto. De hecho, en las orientaciones metodológicas de ambos ciclos se dedica un apartado específico a tal fin: “(...) en la distribución del espacio se preverá que los niños y las niñas dispongan de lugares propios y de uso común para compartir, para estar solos y para jugar y para relacionarse con los demás (...)” (Decreto 330/2009; p.10795).

Algo similar ocurre si en lugar de contemplar la concreción curricular, se acude al Real Decreto (RD1630/2006) refiriéndose al entorno infantil como “espacio de vida” (p.478). Aunque de una forma menos reincidente, las órdenes consultadas siguen un mismo patrón, indicando la posibilidad de favorecer desde los espacios, el “aprender a ser yo mismo y aprender a hacer” (Orden ECI/3960/2007, p.7) o la construcción y comprensión de la realidad inmediata (Orden de 25 de junio de 2009). En consonancia con lo expuesto, atendiendo a la normativa no deberían existir motivos por los que preocuparse por la realidad espacial de los centros educativos, pues tal y como se acaba de reseñar, parecen tener un fuerte peso en la experiencia educativa y labor docente, pero

¿qué ocurre realmente en las escuelas? ¿llegan a verse aplicados y desarrollados adecuadamente estos principios en relación con los espacios?

En este sentido se estimó interesante realizar una pequeña indagación, distribuyendo entrevistas tanto entre el profesorado en activo como en formación, y contando con una considerable participación (80 estudiantes y 86 docentes), se dilucidaron datos informativos de importante consideración. Por cuestiones de espacios se exponen aquí los más significativos (pudiéndose conocer otras apreciaciones en anexos, “entrevistas”).

De entre el colectivo docente se denota inconformidad con los espacios de sus escuelas argumentando que no responden a las necesidades de los infantes ni a la educación del siglo XXI, allegándose las siguientes propuestas para la definición de “escuela ideal para la infancia”: “libre”, “motivadora e inclusiva”, “divertida”, “de libre experimentación”, “de las experiencias”, “con espacios estimulantes y llamativos”, “que haga felices a los niños, abierta, amplia, cooperativa, respetuosa con la infancia y adaptable” (cualidades que afirman no encontrarse siempre desde el entorno que prevalece).

De otra banda, en el grupo de los docentes en formación se puso de manifiesto la vigencia de un modelo transmisivo o tradicional que entienden que reflejan los espacios de las escuelas frecuentadas, tanto en su escolarización, como estudiantes en prácticas (“aprecio una falta de libertad”; “echo en falta espacios exclusivos para la infancia”; “la presencia de elementos naturales en el aula”; “boto en falta espazos amplios, polivalentes” ...).

De esta forma, pese haber recibido una formación incidente en la importancia de la espacialidad de las escuelas, sorprende el porcentaje que obvia su influencia en la actividad creativa de los infantes. Realizándose a pequeña escala, sería contraproducente extrapolar lo aquí registrado para todo el contexto educativo gallego y menos para el español. No obstante, los datos allegados por las voces participantes sobre lo que ocurre en la práctica diaria con los espacios, sin contrariar la filosofía que defiende la normativa, invitan a reflexionar en las razones explicativas del porqué de ese aparente abandono.

3. Metodología

El enfoque metodológico considerado se asienta en aportaciones que derivan de la Investigación Basadas en las Artes (IBA). Una de las aspiraciones detectadas en el momento de estructurar el documento, era el diseño de una propuesta educativa que demostrase la capacidad de la infancia como colectivo competente para tomar decisiones, visibilizando en consecuencia la necesidad de escucharla y respetarla. Otras finalidades aludían a la preparación de desafíos flexibles potenciadores de la diversidad, así como la personalización de los aprendizajes, siendo la creatividad e imaginación elementos a ejercitar.

En sintonía con lo anterior, la metodología que se entendió más coherente para lo cometidos contemplados fue la cualitativa, una tipología que permite la inclusión de la flexibilidad y creatividad en el proceso investigador (Martínez, 2011), teniendo como objeto de estudio la práctica artística en su sentido amplio basada en la reflexión e interpretación (Genet, 2016). Tal orientación permitía, además, la inserción del arte como recurso transversal desde el que reconocer la diversidad productiva (Sotelo & Domínguez, 2017).

Defender la Investigación Basada en Artes (IBA) suponía entender la experiencia artística como referente en la construcción de un conocimiento posterior (Hernández, 2008; Guerra & Barreiro, 2019), y retomar los aportes de las producciones artísticas, entrecruzándose los roles del docente investigador y de los discentes en una interacción horizontal (Mela, 2019). Elliot Eisner, referencia internacional en temas de Educación Artística señalaba el empleo de los lenguajes artísticos como alicientes para la actividad investigadora (Bareno y Eisner, 1997; Cahnmann y Siegesmund, 2008; citados en Genet, 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, práctica artística procesual e interactiva, son contempladas en la propuesta diseñada como medio principal de extracción de la información.

En cuanto a los procedimientos y herramientas utilizadas, estas comparten un carácter cualitativo y artístico, especificándose de entre las consideradas: la observación, el registro sistemático y directo, el portafolio de creaciones de la infancia, fotografías y listas de control (véanse en anexos las empleadas, "listas de control"). Véanse los principios metodológicos estudiados, en anexos (figura 56). Desvelada la forma en que se realizó buena parte del estudio, la continuación con la lectura del documento permitirá comprobar la

sinergia de todas las ideas expresadas anticipándose la pretensión de la propuesta diseñada de recoger la significación, esencia y simbología que comportó el proceso tanto en el propio contexto, como en los agentes implicados. Lo precedente se resguarda con la defensa que realizaba Eisner (citado en Marín, 2019) cuando mencionaba que la IBA más que en resultados concretos, se basa en un análisis interpretativo de las producciones.

4. Diseño de propuesta didáctica: *Una escuela imaginada*

4.1. Ejes temáticos

La creación de espacios educativos adecuados a la diversidad de actividades de aprendizaje que en ellos se acometen se vuelve una tema incandescente incrementándose los estudios publicados sobre arquitectura escolar o neuro arquitectura donde se descubre la importancia de cuidar el diseño de nuestros entornos de aprendizaje, máxime tras la reciente pandemia (Montiel, 2017; BBVA, 2020). De entre los horizontes propuestos para el cambio, como bien se indicó en parajes anteriores, van desde el derrumbe de los muros de la escuela a favor de laboratorios de aprendizaje o talleres con espacios diáfanos, hasta la incorporación de materiales alternos (Torres, 2016).

No obstante, lo anterior, y a diferencia de cómo se procedió durante el período del confinamiento (Abelenda, 2020), no será posible sin la colaboración de los infantes (Correa & Estrella, 2011). Avanzando de acuerdo con lo expuesto (escuchando a los/as niños/as), las escuelas resultarían promotoras generadora de preguntas, y no tanto de respuestas (Moss, y otros, 2001).

La propuesta diseñada se centra entonces, como indica su título (“Una escuela imaginada”), en analizar y proyectar las reflexiones e inquietudes de los infantes hacia el espacio educativo experimentado desde el que repensar e imaginar alternativas para reflexionar posteriormente sobre su funcionalidad, y proyectar el grado de conformidad hacia la totalidad de la escuela.

Para ello se opta por una orientación artística, pues, coincidiendo con Gómez y Carvajal (2015), se confía en la versatilidad de las artes como recurso promotor capaz de adaptarse a cualquier temática. Además de respetar principios de suma importancia en los procesos educativos (diferencias

individuales, intereses, inteligencias múltiples, enriquecimiento del gusto estético, etc.), si se escogió este enfoque fue por su capacidad para brindar aprendizajes significativos, y por su incidencia no tanto en el resultado como en el proceso (Mendívil, 2011; Gómez & Carvajal, 2015). Se parte entonces de la defensa de que una Educación Artística así aplicada, promueve, como cita Ros (2004) herramientas de expresión y cuestionamiento de la realidad desde una perspectiva activa y transformadora.

4.2. Contexto y destinatarios

La intervención se desarrolló en el “C.E.I.P. As Mercedes”, estando orientada a infantes del último curso de la etapa (5 y 6 años), desarrollándose en una clase espaciosa y luminosa, con una estructura original, por cuanto se asemejaba la infraestructura a una “L” inversa (figura 57, anexos).



Figura 1. Aula en la que se desarrolló la intervención. Fuente: elaboración propia

Así y todo, y en sintonía con la metodología docente imperante en su interior (reproductiva con predominio de un enfoque mecanizado de los procesos), la distribución y utilidad espacial en ella acometida se dilucida reduccionista y limitada: se interrumpe la flexibilidad y dinamismo a favor de la prevalencia de una estructura rutinaria y encaminada a un modo específico de trabajo (reiterativo).

4.2. Justificación curricular

En relación con el Decreto 330/2009, son varias las competencias que se abordan en la propuesta diseñada: “competencia en comunicación lingüística”, “competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico”,

“competencia social y ciudadana”, “competencia cultural y artística” y “autonomía e iniciativa personal” (Decreto 330/2009, p. 10797-10798). Continuando con los objetivos generales curriculares, se consideraron:

- b) Observar y explorar su contorno familiar, natural y social.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y de relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. (Decreto 330/2009, p.10774)

Respecto a los objetivos específicos, se consideraron varios derivados de las áreas “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, “Conocimiento del contorno” y “Lenguajes: comunicación y representación” (Decreto 330/2009, p. 10784-10795). Lo mismo sucede con los contenidos, contemplando de las mismas áreas reseñadas para los objetivos, premisas de diferentes bloques temáticos, siendo el “Bloque 2. Lenguaje artístico: plástica-musical corporal”, el más incidente (Decreto 330/2009, p. 10794) (véase “currículo” en anexos).

4.3. Temporalización

Configurada por un total de ocho intervenciones (de duración diversa y que se conocerá más adelante), la propuesta fue desarrollada siguiendo el orden que se muestra en la figura 58 que se recoge en anexos, “cronograma”.

4.4. Cuadro resumen de las propuestas

Presentada la fundamentación teórica sobre los espacios escolares, se comparte en esta sección la propuesta diseñada junto con la batería de actividades realizadas con la infancia. Para conocer más documentación ilustrativa de los procesos, acúdase a anexos, “Documentación ilustrativa”.

1. YO IRÉ A LA ESCUELA POR TI (15')	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la expresión oral mediante una conversación colectiva sobre las escenas de la historia • Reflexionar sobre otras realidades escolares espaciales.
Organización	En gran grupo, desde las mesas de trabajo habituales.
Recursos	“Yo iré a la escuela por ti” de Santi Balmes
Descripción	Lectura del álbum ilustrado y reflexión sobre los espacios.

1.1. QUÉ PASA EN MI COLE (35')	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los espacios escolares • Representar las transformaciones espaciales anheladas.
Organización	Microgrupos (cinco de cuatro participantes, y uno de cinco).
Recursos	Fotografías del aula, carboncillo, papel cebolla, celo, folios.
Descripción	“Qué espacios de nuestro cole nos gustan más/menos y por qué” serían las preguntas para la propuesta de cambio de dos espacios de la escuela mediante un dibujo de niebla con carboncillo sobre papel cebolla.
2. ARQUITECTOS POR UN DÍA (50')	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el pensamiento creativo valorando la propia imaginación y la del resto de iguales, a partir de construcciones colaborativas y creación de narrativas.
Organización	Microgrupos (cinco de cuatro participantes, y uno de cinco).
Recursos	Fotografías de las obras de Hannah Höch, Kurt Schwitters y Marcel Duchamp y de escuelas abiertas, útiles trazadores, placas de cartón, recortes, pegamento, tijeras.
Descripción	Diseño de escenarios imaginados para su escuela ideal, encajándolos desde el consenso. Responder después a la pregunta “cómo sería un día ahí”.
3. A ESCUELAS CREATIVAS, ARQUITECTURAS ALTERNATIVAS (30')	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar el volumen apilando cajas de cartón. • Pensar estructuras exteriores diferentes para la escuela.
Organización	Microgrupos (cinco de cuatro participantes, y uno de cinco).
Recursos	Cajas, cinta, útiles escritores, folios A3 (Escola Imaginada, 2020a ¹ , 2020b ²).
Descripción	Construcción de estructuras externas de escuelas mediante la combinación de cajas, dibujando su contexto.
4. PENSANDO CON LAS MANOS (30')	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar procesos personales de exploración y creación a través de la manipulación de la arcilla.
Organización	Microgrupos (cinco de cuatro participantes, y uno de cinco).
Recursos	Arcilla, agua.
Descripción	Propuesta de mobiliario para la escuela.
5. MÓDULOS LÚDICOS (30')	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la espacialidad de la mirada, desde nociones de volumen, vacío y módulo conformando estructuras abstractas de juego.
Organización	Microgrupos (cinco de cuatro participantes, y uno de cinco).

¹ <https://www.escolaimaginada.com/post/o-m%C3%B3dulo-i-el-m%C3%B3dulo-i>

² <https://www.escolaimaginada.com/post/o-m%C3%B3dulo-ii-el-m%C3%B3dulo-ii>

Recursos	Folios, celo, tijeras, fotografías de los módulos Bouroullec, de Arkki y del blog de “Escola Imaginada” (2020d ³).
Descripción	Crear estructuras de juego uniendo rollos de papel.
6. EN UNA PALABRA, LA MÍA (30’)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Crear una tipografía personalizada. • Fomentar la capacidad de síntesis expresiva. • Cuestionar el contexto escolar a partir de propuestas personales mediante la continuación del trazo. • Valorar los aprendizajes de la experiencia.
Organización	Microgrupos (cinco de cuatro participantes, y uno de cinco).
Recursos	Útiles escritores, folios, pegamento, fotos del colegio (Escola Imaginada, 2020c ⁴)
Descripción	Conversar sobre el proyecto, realizar un dibujo de observación del espacio exterior de las escuelas y armar una tipografía personalizada para las palabras destacadas. Continuar el trazo sobre la fotografía del colegio.
7. UN CAMBIO AÚN PENDIENTE (20’)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y contrastar la estética y arquitectura espacial de escuelas tradicionales e innovadoras.
Organización	En gran grupo
Recursos	Fotografías de escuelas innovadoras.
Descripción	Se conocen y valoran escuelas del pasado para contrastarlas con las del presente.

5. Desarrollo de las propuestas

En sintonía con lo expuesto y relacionados con los objetivos anteriormente reseñados, se conciben los que siguen como los específicos de la propuesta:

- Conocer el grado de conformidad de los estudiantes con la escuela a la que asisten, cuestionando la funcionalidad de los espacios familiares.
- Enriquecer el imaginario personal mediante experiencias productivas promotoras de vías alternativas de comprensión del entorno escolar.
- Favorecer el pensamiento creativo y social a través de la experimentación y exploración con materiales y técnicas artísticas variadas.
- Fomentar la expresión artística como aliciente de un aprendizaje significativo desde la que iniciar procesos de mejora de la realidad.

³ <https://www.escolaimaginada.com/post/estructuras-colaborativas-estructuras>

⁴ <https://www.escolaimaginada.com/post/dese%C3%B1ar-a-nosa-tipograf%C3%ADa>

5.1. Yo iré a la escuela por ti y Qué pasa en mi cole

En la presentación del álbum ilustrado “Yo iré a la escuela por ti”, se preguntó por el estado anímico interpretado de los personajes (“cómo se sentirán”). Valorando un buen estado, una de las intervenciones invitó a adentrarnos en su lectura (“no lo podemos decir, porque no conocemos a las protagonistas”). Finalizada la lectura, se comentó y reflexionó de forma grupal, atendiendo a los personajes y espacios, con cuestiones del tipo “qué fue lo que nos pareció más curioso”, “recordamos los diferentes lugares”, o “cuáles fueron los espacios de las escuelas que más nos llamaron la atención y porqué”.

En la intervención de “qué pasa en mi cole” se reflexionó sobre lo ocurrido en la propia escuela, proponiéndose las preguntas de “qué espacios de nuestro cole nos gustan más y porqué y cuáles menos y porqué”.

Conocida la opinión del alumnado cara a los espacios de su escuela, se propuso la transformación imaginada de dos de ellos, la sala de psicomotricidad y el aula habitual. Repartiendo una fotografía por infante y papel de cebolla, se remodelaron mediante el trazado de las ideas de cambio con carboncillo, un material que hasta el momento desconocido. En microgrupos, comenzaron a hablar sobre lo observado, sorprendiéndose al reconocer los espacios sintiéndose identificados/as. Se lanzó la pregunta “qué cambios podemos hacerles”. Cuando consideraron finalizado el proceso de transformación, se compartieron las propuestas mediante una puesta en común, argumentando cada infante lo que decidió poner o quitar, y porqué. Finalmente, se superpusieron las producciones en papel cebolla, resultando composiciones a gran escala de las hipótesis (figuras 2-13, anexos).

5.2. Arquitectos por un día

Rememorando lo realizado en las sesiones precedentes, se contextualizó al alumnado en la tesitura de ser arquitectos. Preguntándoles cómo sería su escuela ideal y centrándonos en los espacios interiores, se presentaron y comentaron ilustraciones de escuelas alternativas, así como obras de referentes en los que inspirarse en la experimentación con el collage. Asignándole a cada grupo un espacio sobre el que trabajar (dos grupos trabajaron sobre la idea de

clase, otros dos sobre la idea de pasillo, uno sobre la entrada y otro sobre los pasillos), se discutieron las propuestas. Repartiendo una placa de cartón por infante, se propuso darles forma a sus ideas empleando útiles escritores varios, y el recorte de los elementos considerados de las fotografías. Si al unir las piezas no se demostraban conformes con la estética visual de la maqueta, se cambiaba la forma de encaje, demandándose en algunos casos la apertura de nuevas ranuras en las placas de cartón.

Teniendo los espacios armados, se ensamblaron siguiendo la lógica propuesta por los estudiantes. Con las clases unidas, se continuó anexionando los pasillos. Pensando en cómo accederían, se dispuso la entrada. Los espacios dedicados al patio decidieron no unirlas al resto de dependencias, colocándolas a los laterales de la escuela construida.

Realizado esto, sentándonos en el suelo alrededor de la maqueta diseñada, se conversó sobre la misma dando respuesta a “cómo pensáis que sería un día en esta escuela”, “qué se podría hacer”, “cómo serían los recreos” o “qué se podría aprender” (figuras 14-18, anexos).

5.3. A escuelas creativas, arquitecturas alternativas

Recordando las construcciones realizadas con las placas de cartón mediante la proyección en la pantalla de las fotografías que documentaron los procesos y teniendo claros los espacios pensados para el interior de la escuela imaginada, se propuso pensar en la forma de la arquitectura externa de la misma. Distribuidos en las mesas de trabajo habituales, se discutieron las ideas primero en pequeños grupos, para ponerlas después en común en gran grupo.

Las ideas aportadas al respecto se expresaron empleando características de cualidades o proporción, con respuestas del tipo “grande”, “bonita” o “alta”. Repartiendo diez cajas de cartón por grupo, se demandó la construcción de edificios escolares personalizados cuyas formas respondiesen a sus ideales para el edificio escolar anhelado para la escuela imaginada.

Conformes con la forma de la composición, y con ayuda docente se ensamblaron las producciones con pistola de cola caliente. Posteriormente, mediante el trazado con útiles variados, pudiendo también, en caso de

considerarlo adecuado, personalizar las construcciones resultantes, dibujando sobre ellas, se pensó en los espacios contextuales propuestos para las proximidades de la escuela (repartiendo para ello una base de papel A3 sobre la que se dispusieron las arquitecturas armadas en sesiones anteriores).

En la puesta en común, grupo a grupo, fueron presentando sus construcciones. Sin haberlo concebido, de forma progresiva y por iniciativa de los estudiantes, las escuelas significaron todo un sistema representativo donde todos se encontraban y reconocían sus diseños (ver figuras 19-27, anexos).

5.4. Pensando con las manos

Preguntando “qué mobiliario nos gustaría en nuestra escuela”, se modelaron con arcilla las estructuras anheladas. Por micro grupos y desde las mesas habituales, se repartieron trozos de arcilla iniciando la experimentación. Se propusieron: sillas con formas abstractas, colchonetas, fuentes, pelotas, cañones, casas en un árbol, piscinas, o toboganes, una de las ideas más reiteradas. El modelado con la arcilla pareció emocionarles por cuanto sabían que este material, a diferencia de lo que sucede con la plastilina (recurso de uso cotidiano en el aula), una vez seco, permanece en el tiempo. Terminadas sus estructuras, se dejaron cerca del radiador para proceder con su secado (véanse figuras 28-31, anexos) y puesta en común conjunta de las mismas.

5.5. Módulos lúdicos

En esta sesión se trabajó la espacialidad de la mirada mediante la construcción de estructuras abstractas de juego. La presentación de los referentes de “Escola Imaginada” (Escola Imaginada, 2020d), playgrounds, talleres de Arkki y la técnica Bouroullec pareció servirles de inspiración y motivación. Las construcciones se llevaron a cabo mediante el enrollado colaborativo de papeles reutilizados.

Teniendo los rollos armados se inició la experimentación con el material que ellos/as mismos habían creado. Algunos optaron por pensar qué podrían hacer emprendiendo una conversación entre el grupo reflexionando en este sentido, otros se lanzaron directamente a probar, uniendo, levantando, rotando, juntando, separando... las piezas hasta dar con una construcción con la que se

sintieron conformes. Terminados los procesos, se procedió con la puesta en común en la que cada grupo tuvo la oportunidad de compartir con el resto de sus iguales su propuesta explicando su funcionamiento. Para ello, se habilitó una mesa en la parte central del aula, donde se acercaban depositando en ella la estructura de juego creada (ver en anexos, figuras 34-42).

5.6. En una palabra, la mía

Con la excusa de detenernos en los detalles de los edificios construidos con las cajas, distribuyendo al alumnado en pequeños grupos de trabajo, y facilitándoles a cada grupo su prototipo de escuela construido, se demandó su dibujo de observación sobre una hoja A4. Seguidamente, se propuso la transformación del aspecto exterior de la propia escuela: repartiendo una fotografía reciente del edificio escolar a cada infante, se completó con un dibujo de continuación (figuras 43-44, anexos).

Preguntando después por las cualidades con las que definirían su escuela imaginada, surgieron palabras como: “natural”, “abierta”, “bonita”, “grande”, “clara”, “bosque” o “luminosa”. Trasladando estas cualidades en una hoja (en la parte de atrás del dibujo de observación), con ayuda y orientación, se pasó después a personalizar algunas de las letras pegando encima de las más características y notorias, trozos de papel que ellos/as mismos/as fueron partiendo y seleccionando. Una vez dieron por terminado sus producciones, nos reunimos en la zona de la asamblea para comentarlas y conocer las palabras allegadas en cada caso (ver en anexos, figuras 45-51; 52-55).

5.7. Un cambio aún pendiente

Recordando lo abordado en sesiones anteriores, se respondió a las preguntas de “qué fue lo que me pareció más curioso” y “cómo podríamos hacer para que todas las escuelas fuesen lugares a los que quisiéramos ir”. Aludiendo al pasado, se proyectaron imágenes representativas de escuelas en las que imperaba la dictadura del docente, comparándolas después con escuelas de un calibre más innovador y actual, con imágenes de aulas partícipes de la filosofía de Reggio Emilia, de las ideas de Rosan Bosch o de las Escuelas del bosque, llamando especialmente la atención estas últimas. Como registro de la vivencia acometida, se creó una página web (<http://arquixogando.simplesite.com/>), la cual

funcionó como retroalimentación y documentación de la experiencia para compartir con la comunidad educativa: *Arquixogando: educámonos no (e co) espazo*.

6. Evaluación, análisis y resultados

Se concibe una evaluación de corte cualitativo. Sin pretender la homogeneidad, interesa la diversidad y los procesos personales, recurriéndose para lograrlo a varias herramientas: la observación directa, el análisis de las producciones, intercambios orales, el diario de clase o “listas de control” (véanse en anexos) relacionadas con los objetivos para cada actividad. De todos modos, cabría recordarse que en la propuesta diseñada esta labor no se concibió únicamente recaída en manos del docente, sino en la totalidad de los participantes, y en direcciones bilaterales (Foronda & Foronda, 2007) haciendo de la evaluación un proceso dinámico e interactivo (Gamboa & Castillo, 2013).

6.1. Yo iré a la escuela por ti y Qué pasa en mi cole

El carácter alternativo de la historia, presentando dos mundos paralelos incitó a expresarse y a reflexionar sobre otras realidades escolares espaciales posibles. Las ilustraciones del álbum ilustrado presentado fueron analizadas con profunda atención, comparándose con los espacios presentes en la propia escuela (“pues aquí no tenemos una clase de ciencias”, “no, tampoco tenemos una clase de canto ni de pintura”, “es que molaría tener una clase para pintarlo todo, y de pie”, “pois a min gustaríame ter unha clase de botánica”).

En la conversación posterior se pusieron de manifiesto ideas tan diversas como interesantes, declarándose una satisfacción compartida por el grupo clase hacia la historia conocida. Se aproximaron varias curiosidades: “me gustó el cole porque era diferente”, “a mí el color de todo”, “yo conectaría los dos coles”, “a mí me gustaría hacer como los monstruos, no ir por el día”, “la clase de ciencias” (Alumnado, comunicaciones personales, 28 de abril de 2021; Fuente: conversaciones durante la jornada práctica en el aula). En cuanto a los espacios resaltados, estos fueron el patio, la clase de magia, de botánica, de ciencias, de canto y de pintura, compartiendo la característica de ser todos ellos espacios diferentes a los de su escuela habitual.

Para “Qué pasa en mi cole”, demandando las razones que justificasen las respuestas dadas a la pregunta de “qué espacios de nuestro cole nos gustan más/menos y por qué”, se identificó el reclamo de la infancia de espacios más abiertos y menos estructurados para su escuela durante el momento de ocio (de ahí que se registrase el propio patio como espacio con el que menos conformes están), pero también, la reticencia que proyectan hacia los espacios cerrados de los tildados como “mayores”. Se encuentra así una paradoja peculiar, hablando de espacios exteriores, tienen a los empleados por los “mayores” (Primaria) como referencia, pero si se habla de interiores, los de este grupo ya no interesa. En lo que concierne al uso del carboncillo, se comprobó una evolución en su empleo, pasando de presionar y cerrar la mano con fuerza preocupándose por lo que pudiese manchar, a mover con más soltura los dedos y relajar la mano para centrarse más en plasmar lo ideado.

De acuerdo con ...	En desacuerdo con ...
Patio de los mayores; clase de Psicomotricidad; nuestra clase; la entrada; arenero; clase de música.	Pasillos; patio de los pequeños; clases de los mayores; baños; escaleras.

Tabla 1. Espacios valorados positiva y negativamente por el alumnado. Fuente: elaboración propia

6.2. Arquitectos por un día

En las respuestas allegadas a la pregunta formulada se expresaron las ideas que cada infante tenía sobre cómo sería su escuela imaginada. En la conversación se denotó una favorable participación, implicándose buena parte de los estudiantes de forma motivada y ansiosa por querer compartir sus propuestas con el resto, denotándose en las argumentaciones aportadas una curiosa evolución: al principio, aun reconociendo que hay espacios que no terminaban de agradarles del todo, algunos dijeron que la escuela que construirían no sería muy diferente de la presente, apreciaciones que cambiaron después de conocer los referentes de escuelas que se allegaron. Resultó interesante ser testigo de los procesos de colaboración que comenzaron a emerger en la dinámica de aula, pues estando ahechos a proceder de forma individual, haberles sugerido un cambio en este sentido pareció sorprenderles para bien, y aunque algunos/as se mostraron reticentes al principio, posteriormente lograron ser partícipes de procesos colaborativos.

En cuanto a la forma de trazar las ideas, se encontraron producciones de todo tipo. Los hubo que entendieron que con la continuación del trazo de la imagen era suficiente, quienes optaron por introducir elementos alternativos a los presentes en las escuelas inspirándose en las imágenes observadas, o quienes registraron unas ideas totalmente diferentes por ser convergentes con sus deseos y aspiraciones. Algo parecido sucedió con los útiles trazadores empleados, y aunque se recomendó iniciar el trazo con el registro del grafito, también hubo quien entendió más interesante introducirlo en la placa a modo de punzón para dejar huellas del recorrido creativo. El momento de la puesta en común incitó a hablar y a ayudarse entre sí para explicar la propuesta diseñada. Estando centrados/as en la explicación del diseño se dejaron de lado las descentraciones o ese miedo a equivocarse, denotándose una óptima participación. De forma resumida, las particularidades de los espacios creados fueron: para la entrada, estructuras de madera, parques, y escaleras; para los pasillos, árboles, piscinas y juegos; para los patios, cabañas, cuevas, construcciones de juego, piedras; para las clases, areneros, colores, cielos, entrada, piscinas, patinetes, peceras...

Sin quitarle valor a los procesos anteriores, la puesta en común final representó quizás el más interesante en lo que a valor simbólico y emotivo supone, dejándose de manifiesto los deseos verdaderos de la infancia hacia la forma y vida que les gustaría que adoptasen las escuelas. Se recoge a continuación una de las conversaciones que tuvo lugar entre algunos de los infantes del aula por ser una de las más significativas del proceso:

Los días en esta escuela serían divertidos; es que sabes qué pasa, que tendríamos todo lo que nos gustaría; a mí me costaría marcharme; es que para qué te vas a marchar si ahí estás bien; eu fixen a miña clase sen teito, que sería un camping ao aire libre; le hice un pequeño río. (Alumnado, comunicaciones personales, 29 de abril de 2021; Fuente: conversaciones durante la jornada práctica en el aula)

6.3. A escuelas creativas, arquitecturas alternativas

Durante la construcción de los edificios se denotaron comportamientos disyuntos: por una parte, hubo grupos que respondieron favorablemente a la

propuesta, cooperando en la construcción y poniéndose de acuerdo en el proceso, y por otra, se dieron casos de grupos que no lograban ponerse de acuerdo, que no hablaban entre sí y que parecían no haber entendido el concepto necesario de colaboración para construir (apropiándose de cuántas más cajas mejor, aunque fuese a costa de dejar a los demás sin ninguna).

Los que se encontraban en este último caso, terminaron demandando ayuda, sugiriéndoles el diálogo y la conversación como estrategias para llegar al consenso. Aunque en estos casos, tardaron más en llegar a una construcción colaborativa, resultó interesante el modo en que se hizo, por cuenta propia, al percatarse de que de forma individual no se contaban con las suficientes piezas para crear una composición medianamente estable. De los otros grupos se destaca la fluidez y flexibilidad demostrada para cambiar de planes, probando con diferentes estructuraciones sin perder de vista el juego en el proceso. Se encontraron momentos en los que, paralizados por no saber exactamente qué forma darle al edificio de su escuela, se probó con la unión de las cajas por turnos, con la motivación de esperar hasta el final para ver qué forma podría salir (participando todos los integrantes de cada vez y sorprendiéndose con lo que se iba viendo en el proceso y al final). Llamó la atención la exquisitez proyectada por algunos estudiantes, así como lo claras que parecía tener las ideas, con comentarios del tipo “no, este tiene que ir así porque es que lo necesitamos con esta forma”, “claro, es que a esta parte no se le puede dar la vuelta, lo hemos probado, pero no nos gustó”.

Con las arquitecturas armadas, la motivación no hizo más que incrementar, apreciándose esto en las propias expresiones de la infancia, así como en sus intercambios orales (“es que esta escuela sería genial, ¿puedo hacerle por fuera lo que yo quiera?”, “estoy flipando, es que nos quedó alucinante, ¿te imaginas que pudiéramos entrar?”).

Volumen y construcción se trabajaron desde el juego, siendo testigo de cómo comenzaban a trazar, algunos sin una idea definida, para terminar, después ideando propuestas de lo más diversas en el entorno. El foco de atención, como es lógico, no fue para todos los infantes el mismo: los hubo quienes decidieron centrarse más en preparar el contexto de inserción de su escuela, y quienes optaron por centrarse más en el propio edificio, trazando

detalles sobre los muros que representaban las cajas. Se comparten algunas de sus intervenciones a modo de explicación-presentación de las propuestas: “Le pusimos casas cerca, árboles, un lago y un tanque”; “dibujamos espíritus y fantasmas, para ver a gente diferente, un campo de flores donde poder salir después de salir del cole”; “un arco iris, una caravana, soles, agua y piscinas” (Alumnado, comunicaciones personales, 5 de mayo de 2021; Fuente: conversaciones durante la jornada práctica en el aula).

6.4. Pensando con las manos

La manipulación de la arcilla pareció interesarles, mostrándose en el procedimiento atentos e implicados tanto en sus propuestas como en las de los demás, tratando de interpretar el significado de las creaciones de mesas próximas. Las conversaciones que el proceso motivó dejaron de manifiesto la añoranza de los infantes cara a espacios de juego y de movimiento que no encuentran en su escuela. Tras la sesión, algunos continuaron la experimentación en el rincón de plastilina (ver figuras 32-33, anexos).

6.5. Módulos lúdicos

En un primer momento, se denotaron procesos individuales, trabajando y probando cada uno con los tubos, llegando los procesos colaborativos por sí solos, percatándose de que trabajando individualmente no habría posibilidades de ampliar la estructura ni de llegar tan siquiera a una de las dimensiones y cualidades deseadas. Fue entonces cuando se apreciaron en los procesos las diferentes personalidades de cada infante proyectándose en la manipulación de los tubos, en las propuestas o gestión de las construcciones, todo un descubrimiento. Algunas de sus conversaciones fueron: “qué te parece si lo ponemos encima, así puede levantarse y ser propulsor para mi colchoneta”, “mira, se te va a caer, necesitamos un palo”, “creo que si cortamos esta parte estará mejor” (Alumnado, comunicaciones personales, 7 de mayo de 2021; Fuente: conversaciones durante la jornada práctica en el aula).

Pese a haberse comenzado con la experimentación sentados en las sillas, el propio proceso demandó movimiento, por lo que fueron varias las veces que desarrollaron los procesos desde la acción (dejando las sillas). Por otra parte, referido a la implicación y concentración de los infantes, estos trabajaron con

seguridad y agrado, detectándose esto mismo tanto en los comentarios proyectados, como en la forma con la que desarrollaron los procesos (autónoma, desde la propia iniciativa). Durante la puesta en común surgieron explicaciones varias (anexos, “narrativas, N1”):

Esto era para soportar la base y por si alguien se columpia y se baja por aquí y llega hasta fuera; le hicimos ventanas; tendría cristal para que cuando estés dentro que puedas ver las cosas. Esto es una X porque hay algo, y esto es un tubo para que pase el agua. Tendría agua incluida. (Alumnado, comunicaciones personales, 7 de mayo de 2021; Fuente: conversaciones durante la jornada práctica en el aula)

De sus comentarios y extractos anteriores se aprecia el olvido del aula como espacio sugerido para distribuir sus estructuras, unas instalaciones destinadas principalmente al ocio, proponiéndose como establecimientos para su ubicación, el patio, los pasillos, la entrada o la sala de psicomotricidad.

6.6. En una palabra, la mía

Durante el dibujo de observación se encontraron diferentes formas de proceder. Entendiendo la idea, primero se miró la estructura con atención, se giró y se manipuló buscando un encuadre que representar (y aunque la mayoría realizó representaciones frontales, se encontraron también de detalles, y desde una vista occipital: “eu debuxei o que vin dende arriba, ¿vale?, e que era o que máis me gustaba”), esto con la excepción de un estudiante, quien pareció haberse bloqueado: “non sei facer isto, eu podo debuxar unha escola así coma sempre e xa esta, sen mirar para esta?”. Ante este comentario lo animé a continuar con la propuesta, diciéndole que no habría nada que se considerase como bien o mal hecho, pues al ser un dibujo de lo que se observa, nadie podría discutirle su veracidad. Le propuse mirar la estructura, y preguntándole por las formas que veía, fue armando su escuela con una producción bastante enriquecida (figura 51, anexos).

En el dibujo de continuación del trazo se dilucidaron diferentes formas de proceder, encontrándose un deseo de disponer de un contexto de juego más natural y cercano. Se reconoció que otros modos de hacer educación son posibles, y que el hecho de ir a la escuela puede ser interesante y apasionante

desempeñando los espacios un papel importante, motivando a los estudiantes a estudiar la manera de mejorar los suyos propios de la escuela

El proceso de personalización de la tipografía permitió la apertura en la experimentación, con diferentes formas de proceder: algunos pegaban directamente los papeles seleccionándolos azarosamente, otros estudiaban los colores para combinarlos siguiendo una seriación, otros decidían atribuirle a cada letra un color... incluso en la modalidad de partición de los papeles, prefiriendo trozos más pequeños y geométricos, y otros más grandes y asimétricos. Por su significación para la experiencia, se compartirá un comentario de un estudiante, quien conociendo que tenía que escribir su palabra comenzó expresando su queja. Textualmente, su comentario fue: “jo, que aburrido, outra vez a escribir, non quero, hoxe xa fixemos moitas fichas, eu quería algo de construir como os outros días”; el mismo estudiante que terminó demandando más papeles para inserir a sus letras, que contribuyó ayudando a otros de sus iguales en la ruptura y selección de papeles, y que terminó diciendo “profe, outro día facemos máis así vale, eu vou a escribir moitas máis palabras, e máis grandes para poder poñerlle máis papeliños”.

6.7. Un cambio aún pendiente

De forma unánime, el alumnado pareció estar de acuerdo en señalar su conformidad y satisfacción con la experiencia, por lo que sus respuestas fueron mayoritariamente genéricas (“me gustó todo”; “a mí lo de encajar y construir con cajas”, “a mí lo de los palos de papel, porque se pueden construir cosas diferentes”). Fueron interesantes también las aportaciones a la pregunta que demandaba una valoración más concreta, con respuestas como:

Eu quería seguir traballando coas caixas: saber más de eso negro que se deshacía; a mí me gustó la arcilla porque nunca lo hacemos y luego nos queda; para que las escuelas fuesen mejores, las convertimos como la que inventamos y ya; claro, si queremos algo tenemos que construirlo. (Alumnado, comunicaciones personales, 13 de mayo de 2021; Fuente: conversaciones durante la jornada práctica en el aula)

La reacción de los infantes ante las escuelas del pasado fue notoria, emergiendo comentarios del tipo “mirad como se vestían los niños, parecen

soldados”. Se finalizó contrastando la estética y arquitectura espacial de las escuelas conocidas valorando las posibilidades de transformación de la propia.

7. Conclusiones

A modo de cierre del trabajo se registra en este espacio una reflexión con la siguiente organización: una discusión con los objetivos planteados, una síntesis de los datos analizados, una valoración de las limitaciones encontradas, los aprendizajes obtenidos y unas propuestas de futuro.

Respondiendo al principal objetivo, los datos reunidos resaltan la potencialidad educativa e influencia multidimensional que asume el espacio escolar como medio-agente educador y promotor de aprendizajes significativos susceptibles de edificarse a través de la actividad artístico-creativa, la manipulación y experimentación vivida por la infancia. De acuerdo con la revisión de la literatura consultada, se constata una relación sinérgica entre el cuidado y estética de los espacios y la metodología considerada, referenciándose la filosofía de las escuelas de Reggio Emilia como inspiración para el proceso de cambio. La documentación estudiada visibiliza premisas que deberían motivar a las instituciones educativas a la reflexión: se demuestra la funcionalidad de educabilidad que se desprende del entramado espacial en el que se sumerge el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, y así lo declaran las voces entrevistadas, esta, en base a la presión de la parte intelectual y estandarizada que prima en el currículo de la etapa, parece relegarse en la cotidianidad en el plano del olvido.

Continuando con los referentes analizados, se concibe el espacio como herramienta flexible y rica en potencialidades que promueve la evolución educativa hacia un modelo de educación menos estático que deriva en aulas dinámicas e interactivas ofreciendo una amplia gama de posibilidades metodológicas con las que enriquecer el progreso y proceso de aprendizaje (estando el diseño de los espacios al servicio de los objetivos pedagógicos considerados y no a la inversa).

Con respecto al arte, se comprueba su potencialidad para brindarles a los estudiantes oportunidades para poner en juego su imaginación y creatividad, al mismo tiempo que se favorecen habilidades de suma importancia, como lo es la

atención, la inclusión, el respeto o comprensión (involucrando mediante propuestas constructivas a la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones que afectan al entorno escolar, logrando que el centro escolar del que se forma parte, resulte realmente acogedor, agradable y punto de encuentro para la colectividad). Interviniendo la figura docente desde la orientación, y aproximando referentes, técnicas o materiales artísticos alternativos, no sólo se comprobó un aumento de la motivación por la parte de los estudiantes, sino también un incremento de su creatividad manifestando procesos personales de experimentación y creación, trabajando vivencial y significativamente cuestiones como la espacialidad de la mirada, el volumen, el vacío o la idea de módulo.

Si bien los profesionales de la educación (tanto profesorado en activo como en formación) comparten interés y preocupación por la mejora de sus espacios, reconociendo el importante papel que estos desempeñan en la vida de los escolares y coincidiendo en su apuesta por emprender transformaciones que les ayuden en ese cometido, certifican una falta de formación específica para responder favorablemente en este sentido, así como su descontento ante la presión que se traduce del currículo. Por su parte, el alumnado, desde un papel activo y trabajando de forma colaborativa, refleja actitudes positivas hacia propuestas espaciales alternas demostrando iniciativa en la formulación de diseños sugerentes para los espacios de la escuela a la que pertenecen.

La propuesta diseñada comportó el desarrollo y refuerzo de capacidades como la observación, atención y escucha, valorándose facilidades derivadas del empleo de la Educación Artística como herramienta nuclear para, desde el juego, provocar la expresión personal, la construcción de la identidad, la educación del gusto estético, la apreciación de la diversidad en el proceso creativo o entre otras, el cuestionamiento de la propia realidad escolar. De las narrativas de los estudiantes se dilucida también una crítica cara a la preponderancia de espacios en los que prima la perspectiva adulta, reclamando oportunidades de decisión. Refiriéndose a la escuela como lugar de encuentro y relación, se reclama la recuperación del sentido de pertenencia y significatividad, algo que podría lograrse personalizando los espacios y flexibilizando las relaciones. Asimismo, la sugerencia de técnicas y materiales artísticos diferentes a los prevalecientes cotidianamente en el aula habitual, enriqueció la experiencia favoreciendo

procesos colaborativos desde los que articular cambios para las realidades espaciales cotidianas. Todo lo anterior pone en evidencia la necesidad de emprender una revolución educativa desde los diferentes niveles educativos haciendo que el cambio que se estima derive más en una realidad que en una fantasía únicamente específica en comunidades puntuales y distantes de nuestro entorno.

En lo que concierne a las limitaciones halladas durante la configuración del estudio, la estructuración del aula donde se desarrolló la intervención práctica, con dimensiones reducidas y un mobiliario accesorio, mermó la fluidez de movimientos por momentos, especialmente los compartidos entre todo el grupo clase. Cabría referirse también a la situación social y sanitaria imperante durante la puesta en práctica: inmersos en una nueva normalidad, la presencia de las mascarillas, así como la atención y respeto a las recomendaciones traducidas del protocolo COVID-19 instalado en el centro educativo desvirtuó la calidad de los procesos, ya que, las distancias o el no poder apreciar la expresión facial de los iguales derivó en algunos casos en una reducción de la emoción o motivación de los allí implicados. Se tratan así de limitaciones susceptibles de erradicarse de cara a futuras intervenciones, ya fuese por el retorno de la normalidad, o por disponer de estructuraciones espaciales verdaderamente acordes con la filosofía educativa productiva aquí defendida. Otra dificultad quizás no tan ligada al estudio, pero sí importante, tiene que ver con el hándicap económico que supondría la construcción de una escuela cuya arquitectura se amoldase a unos principios educativos alternativos, activos o productivos. De ahí que se matice como interesante la habilitación de una investigación futura desde la que potenciar los recursos disponibles en las escuelas para garantizar el encuentro de la infancia con espacios abiertos, dinámicos y adaptados a sus intereses y necesidades.

Valorada parte de la información, se encontraron ejes de estudio de carácter prospectivo como alicientes para futuras líneas de investigación con las que ampliar y, por tanto, mejorar el espectro del trabajo presentado. La intervención de la propuesta se desarrolló con un único grupo-clase, pudiendo resultar igualmente interesante su traslado con estudiantes de otros cursos, ya sea del mismo nivel educativo o superiores. Ello, no sólo enriquecería los

procesos, sino que iría motivado de un impacto más significativo de cara al análisis conjunto de las producciones. Continuando, se propone desarrollar la propuesta en dependencias espaciales de estructuración variada, estudiando las diferencias que comportan en el proceso. Desde otro calibre, podría realizarse un estudio más exhaustivo de la documentación que prevalece en los centros, la normativa legislativa o los propios planes de estudios universitarios con el fin de subrayar hasta qué punto se cumplen las iniciativas reseñadas, para, una vez encontradas las razones, estudiar la manera de resolver las incoherencias, pudiendo ser la formación permanente o el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) estrategias a contemplar.

Para finalizar, en lo que a aprendizajes personales se refiere, la vertebración del estudio comportó un refuerzo de las competencias formativas y transversales de la formación de su autora, con especial atención a las vinculadas a la mención de Educación Artística cursada. Supuso así la habilitación de procesos de aprendizaje interactivos, reflexivos y críticos, que contribuyeron a creer que un cambio en este sentido es posible. Además de haberse valorada la experiencia como enriquecedora y gratificante a nivel personal, la revisión documental realizada consiguió sacar a la luz cuestiones olvidadas, comprender desde una perspectiva holística la evolución lograda, discutir la normativa educativa vigente y contrastar y cuestionar lo que verdaderamente ocurre en las escuelas: un olvido de la importancia de este tercer educador. Por su relación, se insiere aquí la idea de Malaguzzi (Abad, 2006, p.10) de hacer de las aulas de infantil auténticos acuarios transparentes. Se habla de un cambio que no será inmediato por la reflexión y estudio previo sobre el que debe fundamentarse, pero ello no quiere decir que sea imposible. Contamos hoy con realidades educativas donde el espacio asume un papel imperioso, circunstancia que, con perseverancia, constancia, trabajo e involucrando en el proceso arte, emoción, creatividad y trabajo colaborativo (de toda la comunidad educativa), podríamos llegar a generalizar también en nuestro entorno.

8. Referencias

Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana.
Revista Aula de Infantil, 10-16.

- <https://portafolio.cv.uma.es/artefact/file/download.php?file=67809&view=11852>
- Abelenda, A. (02 de xuño de 2020). Francesco Tonucci: «De los niños hablamos mucho, pero no se les pregunta nada». *La Voz de Galicia*. https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/yes/2020/05/30/ninos-hablamos-pregunta-/0003_202005SY30P24991.htm
- Alonso-Sanz, A. (2017). Escuelas: espacios equivocados frente a los deseados por escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-33. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00397.pdf>
- Arnaiz, V. (2016). Indicadores de calidad del uso de algunos espacios a veces olvidados. *Aula Infantil*(88), 25-26.
- Azagra Solano, A. &. (2018). El arte en la primera infancia: propuestas destacables. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 0(15), 70-97. doi:<https://doi.org/10.4995/reinad.2018.9600>
- Bang, C., García Leyva, L., Huerta, R., Modzelewski, H., Pérez, L. T., & Wajnerman, C. (2020). *Diálogos: Educación & Comunidad. Aportes para la reflexión en tiempos de crisis*. http://apex.edu.uy/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Dialogos_Educacion_and_Comunidad_Aportes.pdf
- BBVA. (2020). *Escuelas que desatan la creatividad*. <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/escuelas-que-desatan-la-creatividad-rosan-bosch/>
- Bernal Martínez, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Areas: revista internacional de ciencias sociales*(20), 171-182. <https://revistas.um.es/areas/article/view/144721/129661>
- Cabanellas, I., Eslava, C., Fornasa, W. H., Polonio, R., & Tejada, M. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Graó.
- Carmona Buendía, V. (2017). *Arquitectura de las escuelas infantiles españolas en el siglo XXI* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48776/26762079.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Castillo Retamal, F., & Cordero Tapia, F. (2020). El tercer maestro: el espacio natural como catalizador para una educación ambiental efectiva. *Revista Saberes Educativos*(4), 48-62. doi:10.5354/2452-5014.2020.54895
- 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. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 181-197. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7660/7949>
- Cemades Ramírez, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*(12), 7-20. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/05/DOC1-desarrollo-creatividad.pdf>
- Cidrás, S., & Blanco, V. (2019). *Educación a través de la arte*. Kalandraka
- Correa López, O. M., & Estrella León, C. M. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca* [Tesis doctoral, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>
- Danolo, D., Rinaudo, M. C., & Elisondo, R. C. (2012). Espacios comunitarios cotidianos. El arte como oportunidad para ser, crear y transformar. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*(1), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3868768.pdf>
- Dawance, S., Deneff, J., & Ribeiro, A. (2018). *Mon école, un espace, de qualité. Guide pour l'enseignement fondamental*. Perspective Brussels. https://perspective.brussels/sites/default/files/documents/mon_ecole_un_espace_qualite_0.pdf
- De Cock, L. & Pereira, I. (2020). *Las pedagogías críticas*. Popular
- Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 23 de junio de 2009, núm. 121, p. 10773-10799.
- De la Orden, A. (1974). Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización del espacio escolar. *Revista de Educación*(233-234), 85-101. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:53757342-b6a2-4ea8-ae82-be4b35f72ab4/re19960500455-pdf.pdf>
- Díaz Portillo, M. N., & Otero Urtaza, E. M. (2019). Pedagogías alternativas na educación infantil. Dúas Escolas ao aire libre de Galicia. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 22, 79-97. doi:<https://doi.org/10.17979/srgphe.2018.22.0.5475>
- Eisner, E. W. (2002). The Kind of Schools We Needs. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 576-583. <http://pdingt.pbworks.com/f/TheKindof%20Schools.pdf>

- Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>
- Errázuriz Larraín, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, individuo y sociedad*, 27(1), 113-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5053963&orden=1&info=link>
- Esteve Guirao, P. (2012). Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 347-349. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149341/132321>
- Feito Alonso, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 156-163. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Foronda Torrico, J. M., & Foronda Zubieta, C. L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*(19), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>
- Gairín Sallán, J. (1995). El reto de la organización de los espacios. *Aula de innovación educativa*(39), 45-50. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1995/183074/aulinnedu_a1995n39p45.pdf
- Gamboa Araya, R., & Castillo Sánchez, M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. *Posgrado y Sociedad*, 13(1), 45-60. doi:<https://doi.org/10.22458/rpys.v13i1.385>
- Garcés, M. (2020). *Escuelas de aprendices*. Galaxia Gutenberg
- García del Dujo, Á., & Muñoz Rodríguez, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista española de pedagogía*, 62(228), 257-278. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/228-03.pdf>
- Genet Verney, R. (2016). *Ciudad y educación artística en la formación inicial del profesorado, una investigación educativa basada en las artes* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56113&orden=0&info=link>
- Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *Synergies Sud-Est européen*(2), 85-101. https://www.researchgate.net/publication/236149576_Le_reamenagement_educatif_de_l'espace_scolaire_moyen_de_transition_de_la_classe_traditionnelle_vers_une_classe_cooperative_et_multiculturelle

- Germinet, F. (2017). *Repenser les espaces scolaires. A l'usage des acteurs de l'écoles*. Le Magazine de l'Education. <http://www.techedulab.org/wp-content/uploads/2017/11/Hors-serie-1.pdf>
- Gómez, M. S., & Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista para el Aula*(14), 47-48. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0025.pdf
- González Hueso, A., & Chiverto Aguado, A. (2018). De patio a jardín, el espacio como tercer maestro. *Dossier Graó*(3), 68-72.
- Escola Imaginada. (7 de enero de 2020a). O Módulo I / El Módulo I. <https://www.escolaimaginada.com/post/o-m%C3%B3dulo-i-el-m%C3%B3dulo-i>
- Escola Imaginada (22 de marzo de 2020b). O módulo II/ El módulo II. <https://www.escolaimaginada.com/post/o-m%C3%B3dulo-ii-el-m%C3%B3dulo-ii>
- Escola Imaginada (23 de marzo de 2020c). Diseñar a nosa tipografía/Diseñar nuestra tipografía. <https://www.escolaimaginada.com/post/dese%C3%B1ar-a-nosa-tipograf%C3%ADa>
- Escola Imaginada (11 de abril de 2020d). Estructuras colaborativas /Estructuras colaborativas. <https://www.escolaimaginada.com/post/estructuras-colaborativas-estructuras-colaborativas>
- Guerra Flores, J. A., & Barreiro Moreira, C. M. (2019). El registro como instrumento de recolección de datos de la observación a la “Investigación basada en las Artes”. *Estudios sobre Arte Actual*(7), 269-274. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7067420.pdf>
- Gutiérrez de Álamo, P. (27 de marzo de 2020). ¿Dónde queda la infancia en este confinamiento?. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/03/27/donde-queda-la-infancia-en-este-confinamiento/>
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 26(1), 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hoyuelos, A. (2016). Prólogo a la edición española. En P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, & P. Moss, *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia* (págs. 11-21). Ediciones Morata.

- Hoyuelos Planillo, A. (2018). Niños, niñas y cultura artística: dibujos y otras expresiones de la cultura infantil. *Laplage em revista*, 4(1), 181-204. doi:<https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial595p.181-204>
- Imbernón, F. (2016). Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes y, por supuesto, nueva formación del profesorado. *Dossier Graó*(1), 56-59.
- Jean, N., Laflamme, D., & Lapierre, J. (2019). *Penser l'école de demain*. Lab-École. <https://www.lab-ecole.com/wp-content/uploads/2019/04/Penser-ecole-demain-Lab-Ecole-2019-BR-2019.pdf>
- Jiménez Avilés, Á. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9782/8991>
- Key, E. (2016). *The Century of the Child*. Australia: Leopold Classic Library.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a12.pdf>
- Lahoz Abad, P. (1994). El modelo Froebeliano de espacio escuela. Su introducción en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 10, 107-134. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6915/6896>
- Lázaro Plaza, C., & Lázaro Plaza, T. (2016). Derribar los muros del aula. Un paso ineludible para el avance educativo. *Dossier Graó*(1), 88-89.
- Llavador, B., & José. (2020). ¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 295-301. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17134>
- López Martínez, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*(35), 61-75. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18512511006.pdf>
- López Meneses, E., Cobos Sanchiz, D., Martín Padilla, A. H., Molina García, L., & Jaén Martínez, A. (2018). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Octaedro.
- Magno, C. (2012). *Historia de 17. Escuelas Creativas. Esperanzas practicables para mejorar la educación*. Fundación Telefónica.
- Marín, R., Bustamante, M. J., Casares, L., Flores, N., García, T., Martínez, V., . . . Ruiz, M. (2002). Arte infantil y educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 111-144. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110111A/5868>
- Marini, G., Rodríguez Merchán, J. D., & Salas Aguayo, M. (2018). Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela.

- Educação & Sociedade*, 39(143), 361-378.
doi:<https://doi.org/10.1590/es0101-73302018171876>
- Marín-Viadel, R. &. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. 31(4), 881-895.
doi:<https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martire, A. (2017). Innovación mediática y arquitectura escolar. La transformación de los espacios de aprendizaje en secundaria [Tesis doctoral, Universidad Autònoma de Barcelona].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_457721/anma1de1.pdf
- Martínez-Agut, M. P., & Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, 2, 139-151.
- Martínez-Barragán, C. (2011). Metodología cualitativa aplicada a las bellas artes. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*(1), 46-62.
http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/gutierrez_jos.pdf
- Martínez de Ubago Campos, M. (2017). *El uso del arte como mediador del aprendizaje en la etapa escolar (infantil, primaria, secundaria y bachillerato)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129177&orden=0&info=link>
- Martínez Muñoz, M., Rodríguez Pascual, I., & Velásquez Crespo, G. A. (2020). *Infancia confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?*. Infancia Confinada.
- Mela Contreras, J. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano. *Páginas de educación*, 12(2), 107-123. doi:<https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839>
- Mendívil Trelles de Peña, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20(39), 23-36.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056872.pdf>
- Mitjans Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. CS(11), 311-341.
doi:<https://dx.doi.org/10.18046/recs.i11.15740>
- Mombiedro, A. (08 de noviembre de 2017). *Entre espacio y aprendizaje. Neurociencia del espacio educativo*. <http://archiimpact.com/neurociencia-del-espacio-educativo/?fbclid=IwAR1XONFAoJDqWQ9JbQcxB8Jz4ZlGdSs759quxZS W-plqXkkSvybXnVJcgWA>
- Montiel Vaquer, I. (2017). Neuroarquitectura en educación. Una aproximación al estado de la cuestión. *Revista Doctorado UMH*, 3(2), 1-10.

- <https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/641/992>
- Moss, P., Cremaschi, F., Gruber, E., Lund, S., Cohen, C., Humblet, P., . . . Nicole Rubio, M. (2005). Arquitectura y diseño: El espacio. Infancia en europa 05.8. *Revista de una red de revistas europeas*(8), 1-36. https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-europa-en-castella/8/ieur-cas_8.pdf
- Muñoz, D. (2006). Docente democrático en pedagogos del siglo XX. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 191-213. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070214>
- Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage: au bonheur d'apprendre? *Dossier d'actualité veille et analyses. Institut Français de l'éducation (Ifé)*(75), 1-19. <https://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/75-mai-2012.pdf>
- Naciones Unidas. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Informe COVID-19. CEPAL-UNESCO*, 1-21. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Navarro, V. (27 de marzo de 2019). *Espacios para el aprendizaje; estímulos, diseño y modelo educativo*. <https://blogfundacion.arquia.es/2019/03/espacios-para-el-aprendizaje-estimulos-diseno-y-modelo-educativo/>
- Navarro, V. (23 de diciembre de 2020). *Desafíos del espacio escolar frente a la pandemia (II)*. https://blogfundacion.arquia.es/2020/12/desafios-del-espacio-escolar-frente-a-la-pandemia-ii/?fbclid=IwAR2oBjDPZDGdpYC6-iJOxW0MT-gTGVYiXHiVgcxkb-3bjh_cGBSBBi0NZrg
- Orden de 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 10 de julio de 2009, núm. 134, p. 12012-12028.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín oficial del estado*, 5 de enero de 2008, núm.5, p. 1-36.
- Pereira Pierri, S. I. (2011). El papel del maestro de educación infantil en la sociedad contemporánea. *XII Congreso Internacional de Teoría de la educación*, 1-17.

- Pérez López, C., & Laorden Gutiérrez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*(25), 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/243780.pdf>
- Pía Fontana, M., & Mayorga Cárdenas, M. (2017). ¿Pueden los patios escolares hacer ciudad?. Can Playgrounds Make The City? *Revista Proyecto, Progreso, Arquitectura*(17), 116-132. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/ppa>
- Pujol Paulí, P. (2012). 7. El edificio escolar en el siglo XXII. En B. Jarauta Borrasca, & F. Imbernón, *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (págs. 113-120). Graó.
- Raedó, J., & Atrio Cerezo, S. (2018). Arquitectura inclusiva y su utilización como instrumento socializador en educación. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*(46), 41-54. doi:10.15366/tarbiya2018.46.03
- Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, p. 474-482.
- Riera Jaume, M. A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*(3), 37-36. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5074/1/TFG-B.411.pdf>
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas*. Grijalbo.
- Rodríguez Cristino, J. (2017). Imaginación, creatividad y aprendizaje por descubrimiento a través del arte en educación infantil. *Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*(17), 97-120. doi:DOI: 10.17561/rtc.n12.8
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-8. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2901>
- Sahlberg, P. (2020). Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*, 1-8.
- Sanz Román, B. (2020). 40 días y 40 años. El confinamiento de la infancia más allá de la pandemia. *Sociedad e Infancias*(4), 229-234. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/soci.69322>
- Sensat, R. (2020). La escuela al aire libre. *Tendencias pedagógicas*, 35, 153-158. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.RP35/11774>
- Sotelo Ríos, G., & Domínguez Chenge, M. P. (2017). Metodologías para la enseñanza del arte: una reflexión inconclusa. *Revista Ciencia Administrativa*, 1, 8-18. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2017/10/02CA201701.pdf>

- Summo, V., Voisin, S., & Téllez-Méndez, B.-A. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo xxi. *Universia*, 7(18), 83-98. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299143567005/299143567005.pdf>
- Teba-Fernández, E. M., Caballero-García, P., & Bueno-Villaverde, Á. (2020). Shine R: modelo para la transformación de espacios educativos. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13(25), 14-28. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1499/2894>
- TED. (2006). *¿Las escuelas matan la creatividad?* [Archivo de vídeo]. TED. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript?language=es
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*(1), 147-168. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:67ddb416-cee6-4bce-8b3f-1567c98ef7a4/re200907-pdf.pdf>
- Tonucci, F. (2020). ¿Puede un virus favorecer una escuela mejor? Los cinco puntos. *Aula de innovación educativa*(297), 21-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7558319&orden=0&info=link>
- Toranzo, V. (2009). Espacios abiertos para una educación por el movimiento. *Aula de Innovación Educativa*(181), 69-74. <http://hdl.handle.net/11162/86705>
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J., . . . Vila, I. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 55-65. doi:<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Vidagañ, M., Soria, V., & Lozano, N. (2016). Arte y Educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa del desitjos. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*(7), 135-145. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/eari.7.8071>
- Vieira Zanella, A. (2007). Educación estética y actividad creativa: Herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica*, 6(3), 483-492. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2548103&orden=0&info=link>
- Viñao, A. (2020). El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual (The school space as an historical object: an intellectual career). *Historia y Memoria de la Educación*(13), 21-48. doi:10.5944/hme.13.2021.27695

9. Anexos

Narrativas

MÓDULOS LÚDICOS

N1: Tenemos un balancín, y esto para saltar la cuerda. Lo hicimos suelto, así, pero a una altura grande para que vuele en el salto. Esto también es un propulsor, para moverlo, podría estar en el techo. Con colchonetas que le hicimos, esto es para bajar. Nosotros lo queremos poner en el patio (X); Estas son unas pelotas para jugar, se podría saltar a la pata coja. Por aquí pusimos un coso de mirar al cielo. Este lo pondríamos en el patio (I); Esto de aquí es para alumbrar. Se podría jugar, sentándonos por aquí. Una liana para cuando los niños están ahí y quieren bajar, pues cogen la liana. Pueden ponerse a la altura que quieran y balancearse. Esta es una puerta para entrar en la casa si quieren jugar de noche. Y yo no quiero contar, pero esto lo pondríamos en el patio (A); Esto es para subir y escalar hasta aquí o hasta allá. Esto se puede quitar por aquí y tiene muchas luces para jugar y hay un tobogán donde también podemos hacer cosas y luego cruzar un puente. Para bajar de aquí se va por aquí por aquí por aquí y por aquí. Con esto se puede saltar hasta aquí y puedes volver a saltar. Y luego cuando tu saltas hasta aquí, puedes escalar. Esto lo pondríamos en el patio (N)

Documentación visual

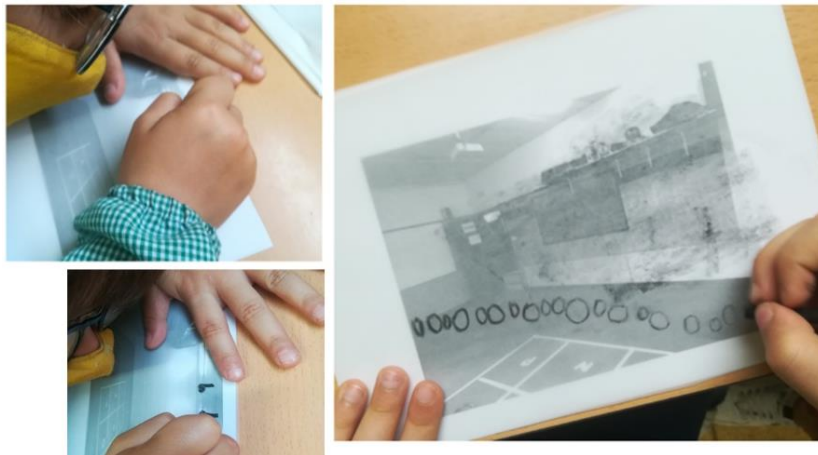


Figura 2. Proceso de dibujo de niebla. Fuente: elaboración propia

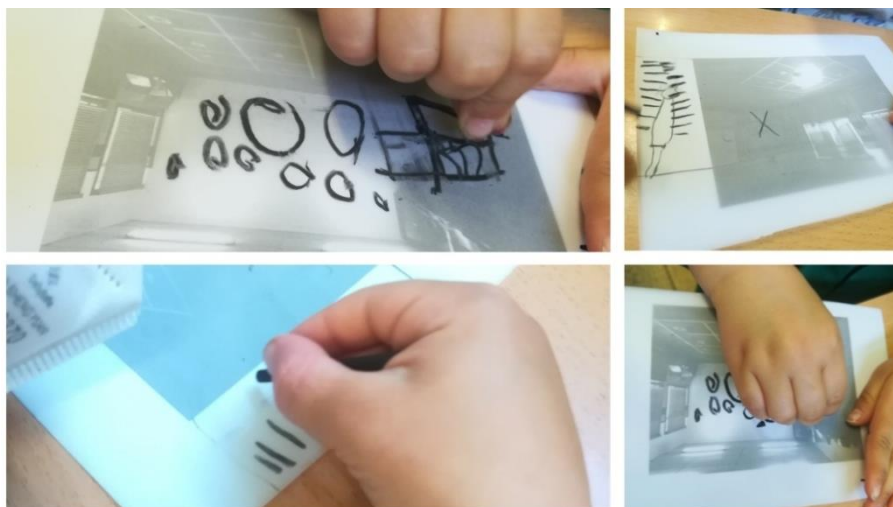


Figura 3. Proceso de dibujo de niebla (II). Fuente: elaboración propia



Figura 4. Proceso de dibujo de niebla (III). Fuente: elaboración propia

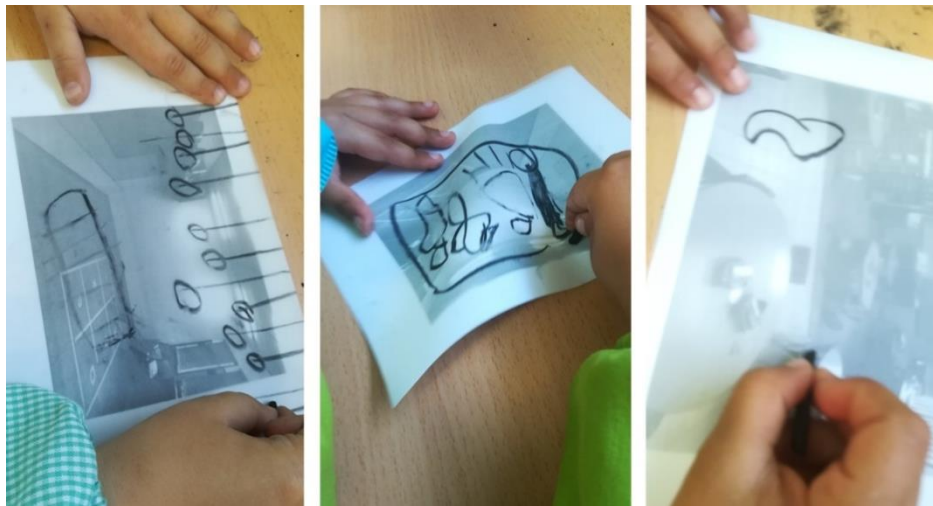


Figura 5. Proceso de dibujo de niebla (IV). Fuente: elaboración propia

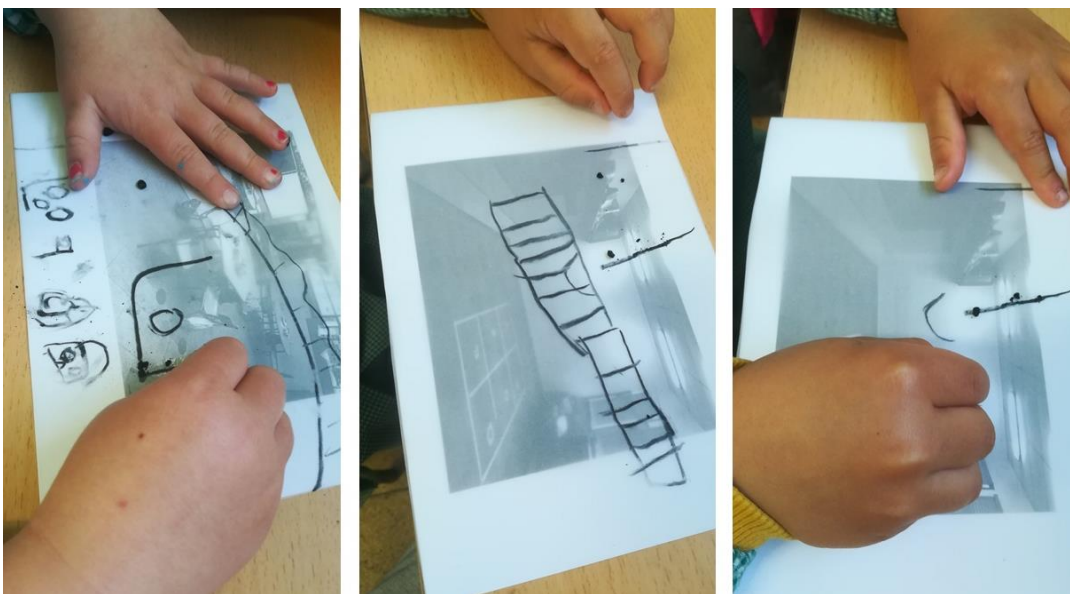


Figura 6. Proceso de dibujo de niebla (V). Fuente: elaboración propia

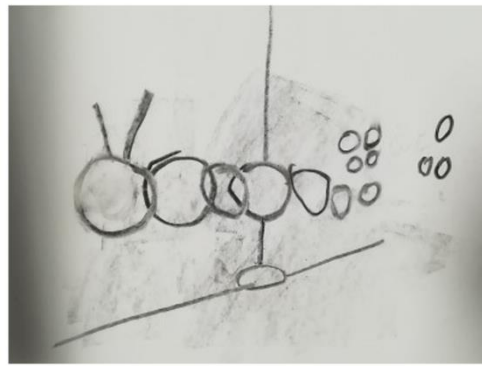
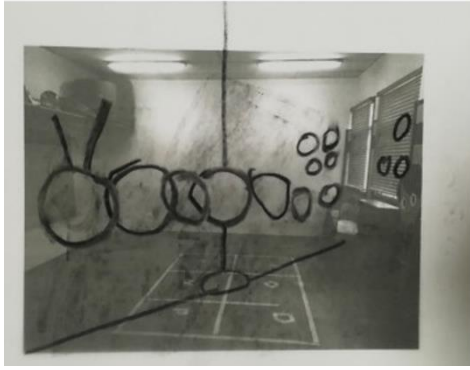


Figura 7. Dibujo de niebla sobre fondo blanco, juego. Fuente: elaboración propia

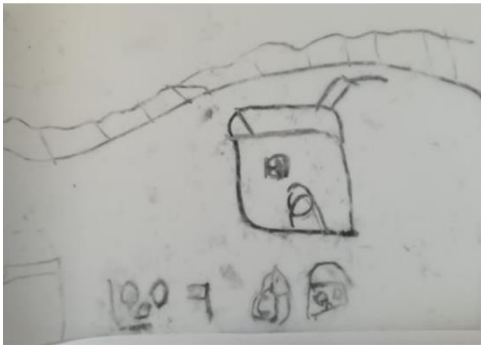


Figura 8. Dibujo de niebla sobre fondo blanco, cabañas. Fuente: elaboración propia

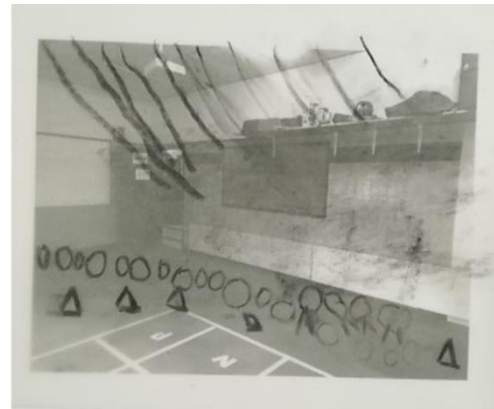


Figura 9. Dibujo de niebla, cortinas. Fuente: elaboración propia



Figura 10. Dibujo de niebla, juegos en clase. Fuente: elaboración propia

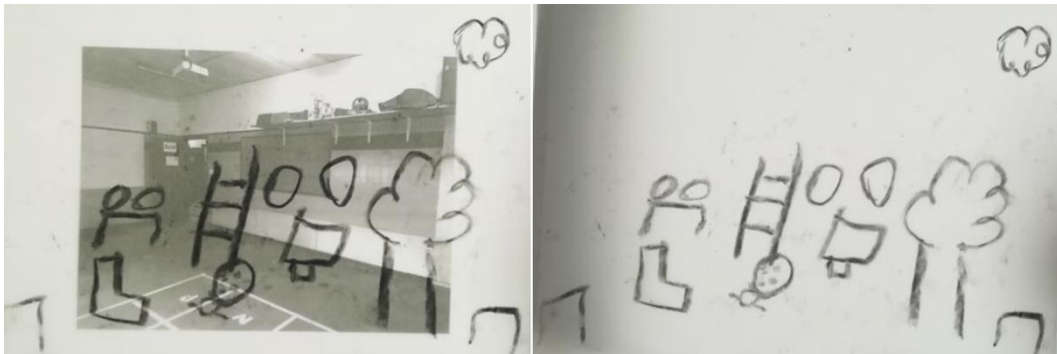


Figura 11. Dibujo de niebla, naturaleza en clase. Fuente: elaboración propia



Figura 12. Superposición progresiva. Fuente: elaboración propia

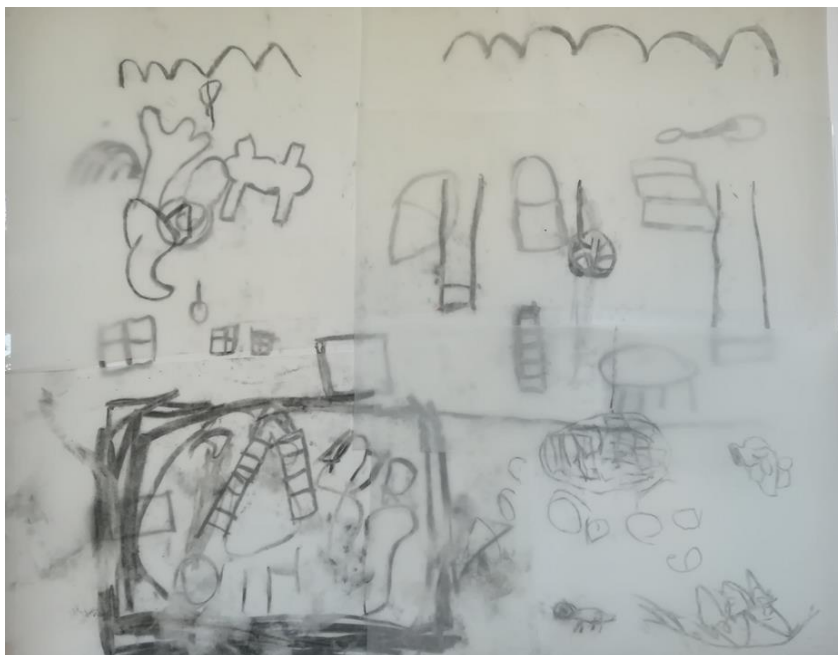


Figura 13. Superposición de varios dibujos de niebla sobre fondo blanco. Fuente: elaboración propia



Figura 14. Diseño de una de las propuestas de "Arquitectos por un día". Fuente: elaboración propia



Figura 15. Procesos de "Arquitectos por un día". Fuente: elaboración propia

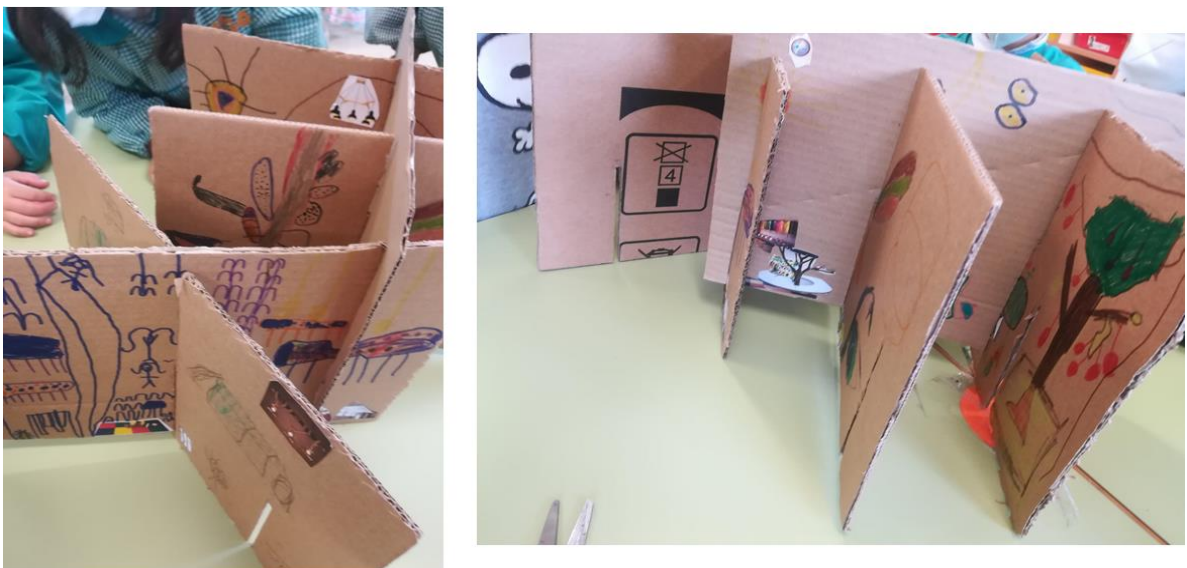


Figura 16. Estructuras de "Arquitectos por un día". Fuente: elaboración propia



Figura 17. Sección de una aula diseñada. Fuente: elaboración propia

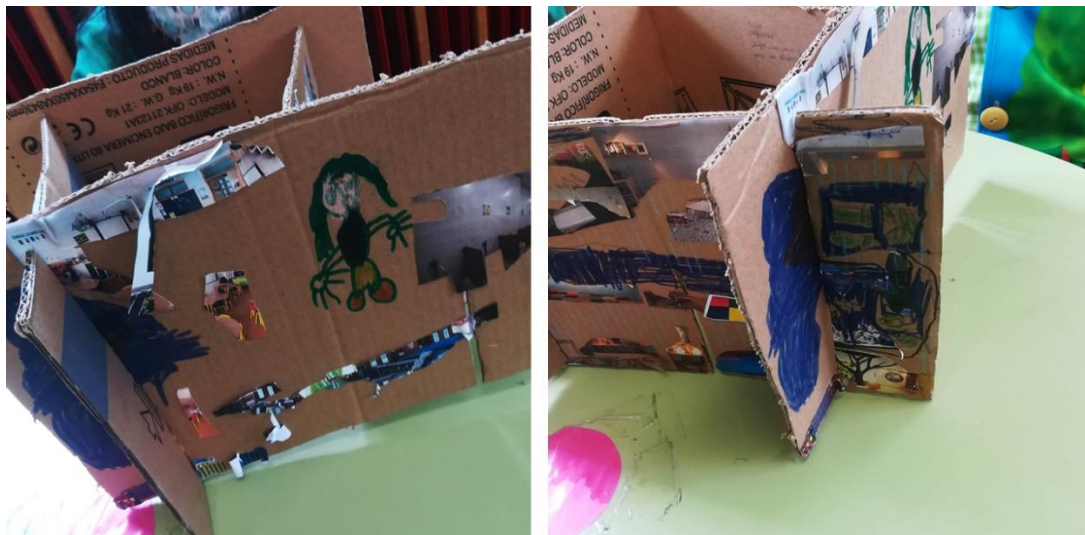


Figura 18. Sección da entrada diseñada. Fuente: elaboración propia

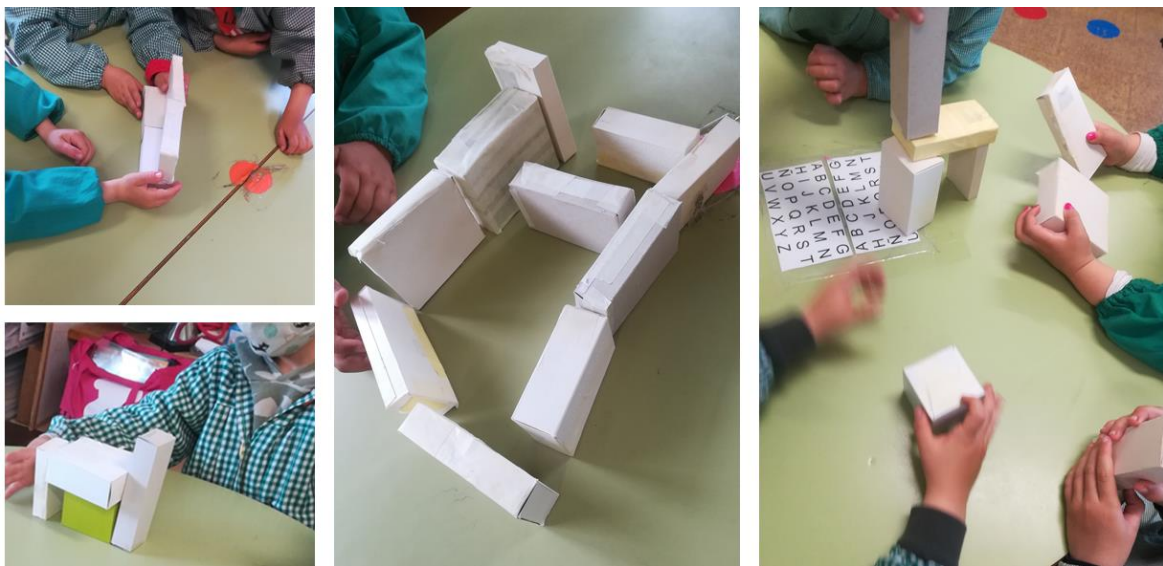


Figura 19. Experimentación con las cajas. Fuente: elaboración propia



Figura20. Estructura de una escuela. Fuente: elaboración propia

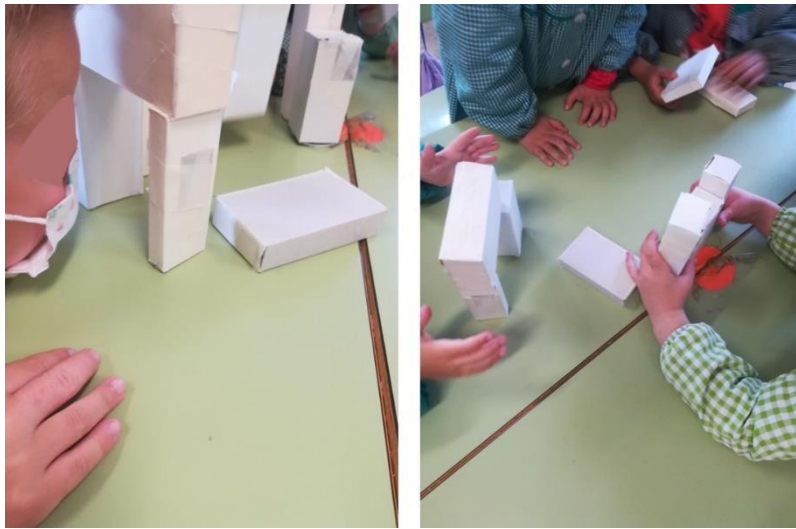


Figura 21. Experimentación colaborativa con las cajas. Fuente: elaboración propia

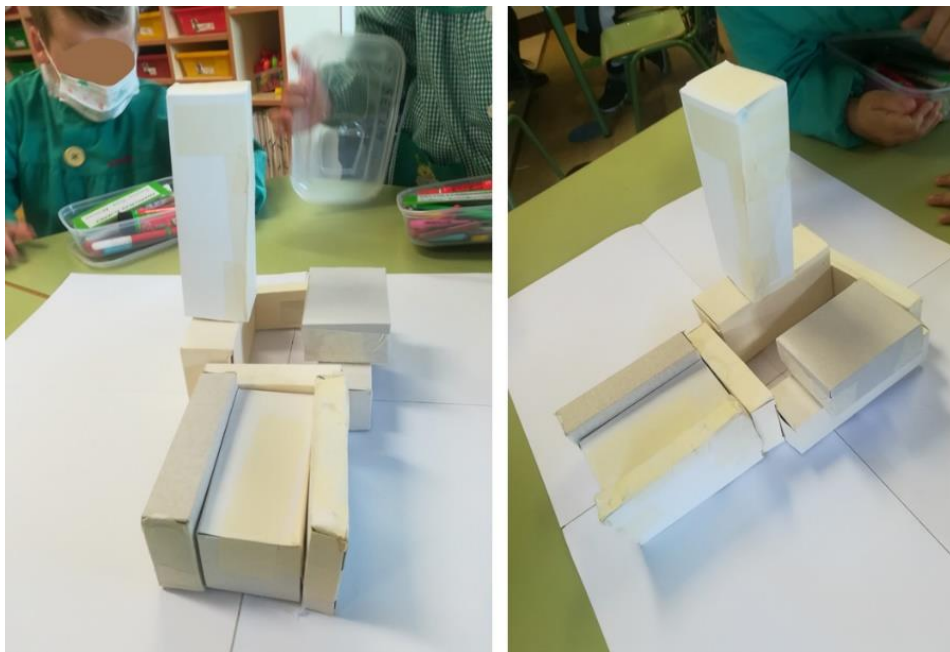


Figura 22. Diseño de una escuela. Fuente: elaboración propia



Figura 23. Procesos de construcción de las escuelas. Fuente: elaboración propia



Figura 24. Procesos de “escuelas creativas”. Fuente: elaboración propia



Figura 25. Puesta en común de escuelas creativas. Fuente: elaboración propia



Figura 26. Contexto diseñado para una escuela. Fuente: elaboración propia



Figura 27. Contexto diseñado para una escuela (II). Fuente: elaboración propia



Figura 28. Experimentación con la arcilla. Fuente: elaboración propia



Figura 29. *Procesos de experimentación con la arcilla.* Fuente: elaboración propia

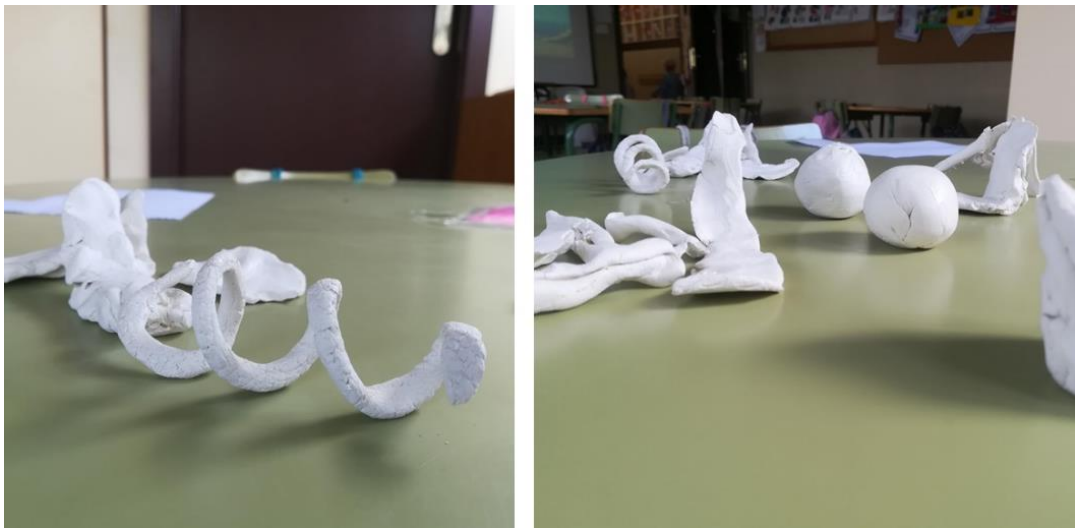


Figura 30. *Producciones de "Pensando con las manos".* Fuente: elaboración propia



Figura 31. *Producciones de "Pensando con las manos" (II).* Fuente: elaboración propia



Figura 32. Continuación de “Pensando con las manos” con plastilina (II). Fuente: elaboración propia



Figura 33. Continuación de “Pensando con las manos” con plastilina (III). Fuente: elaboración propia

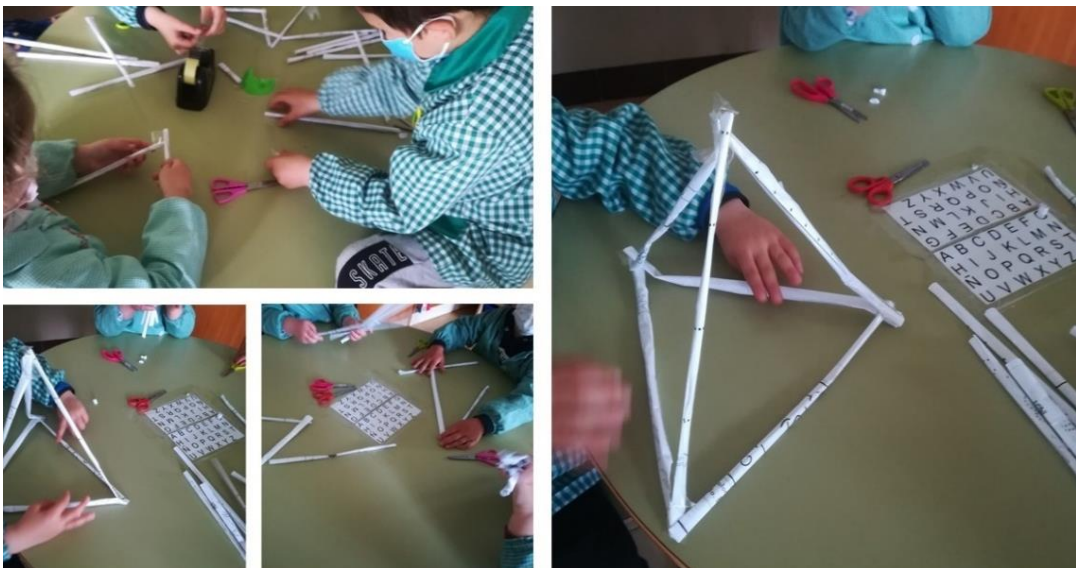


Figura 34. Inicios de la experimentación. Fuente: elaboración propia

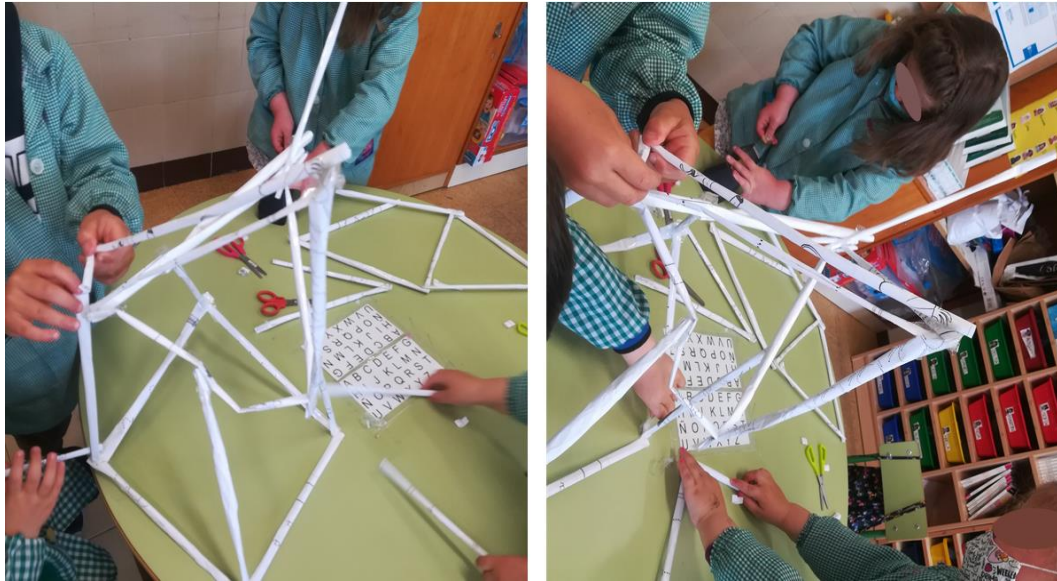


Figura 35. Procesos de “módulos lúdicos” (II). Fuente: elaboración propia

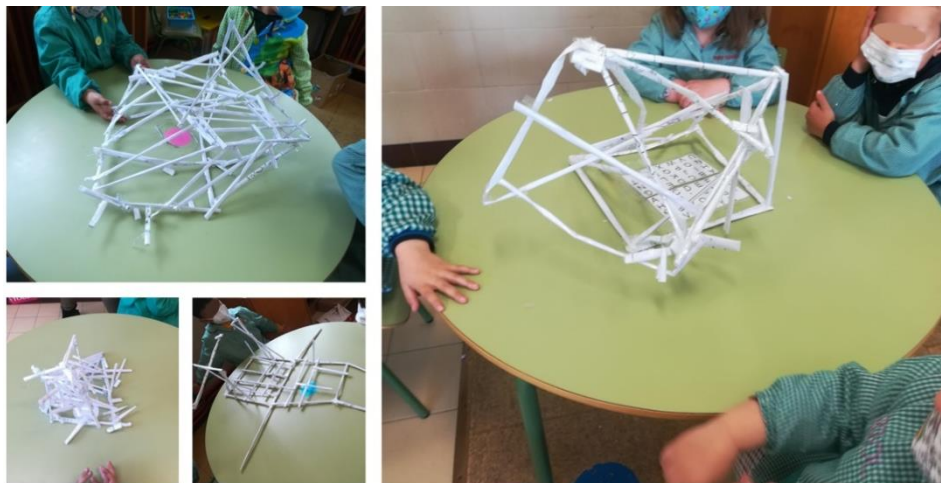


Figura 36. Algunas estructuras del proceso. Fuente: elaboración propia

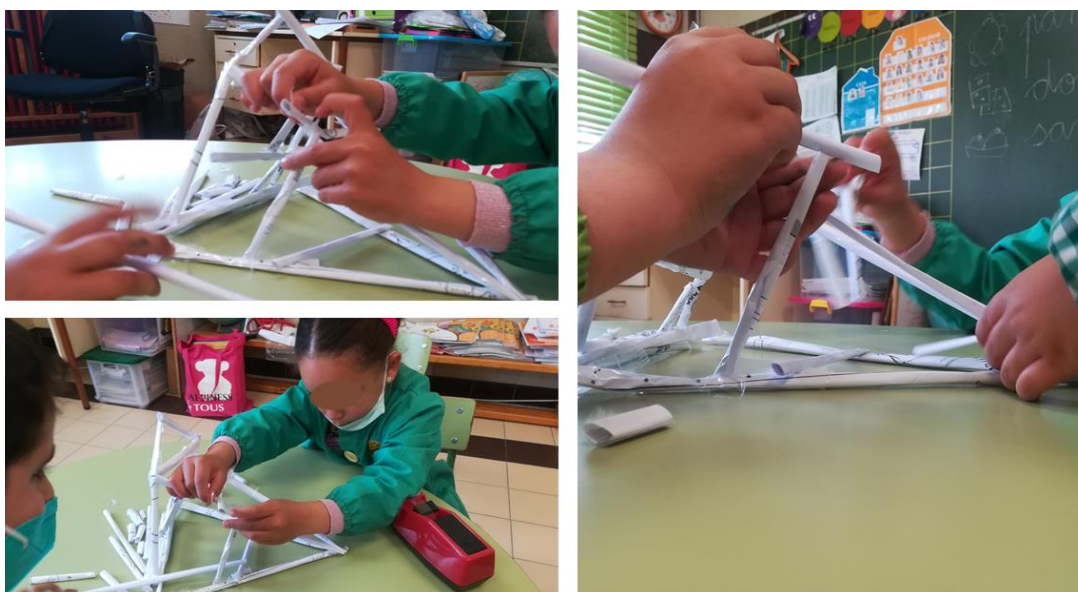


Figura 37. Procesos de implicación de los infantes. Fuente: elaboración propia



Figura 38. Estructura abstracta. Fuente: elaboración propia



Figura 39. Procesos colaborativos. Fuente: elaboración propia

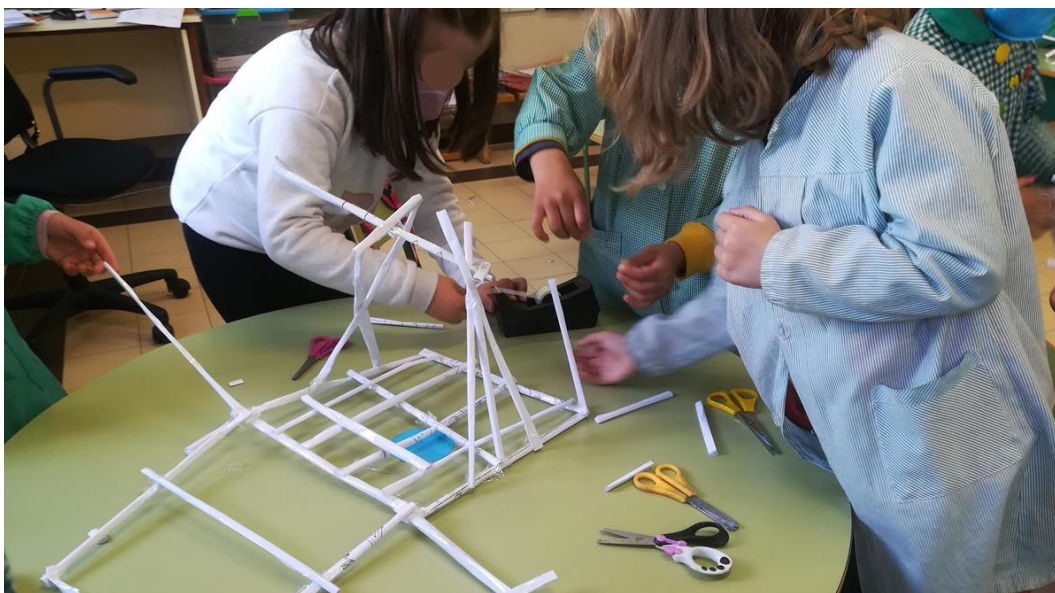


Figura 40. Procesos de colaboración en la construcción. Fuente: elaboración propia



Figura 41. Construcción de los módulos lúdicos. Fuente: elaboración propia



Figura 42. Producciones de "Módulos lúdicos". Fuente: elaboración propia

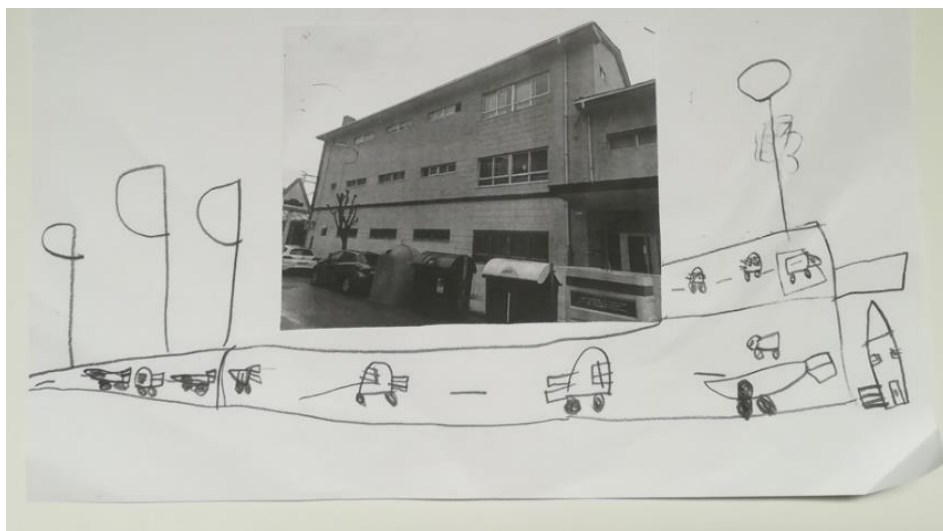


Figura 43. Dibujo de continuación del trazo (II). Fuente: elaboración propia



Figura 44. Dibujo de continuación del trazo (III). Fuente: elaboración propia



Figura 45. Dibujo de observación, procesos. Fuente: elaboración propia



Figura 46. Dibujo de observación, procesos (II). Fuente: elaboración propia



Figura 47. Dibujo de observación, procesos (III). Fuente: elaboración propia

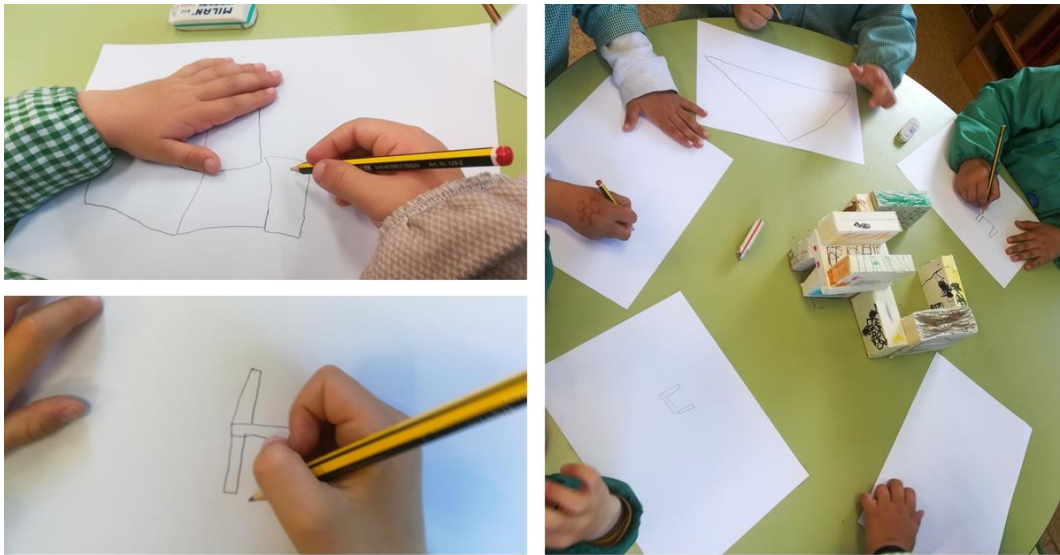


Figura 48. Dibujo de observación, procesos (IV). Fuente: elaboración propia

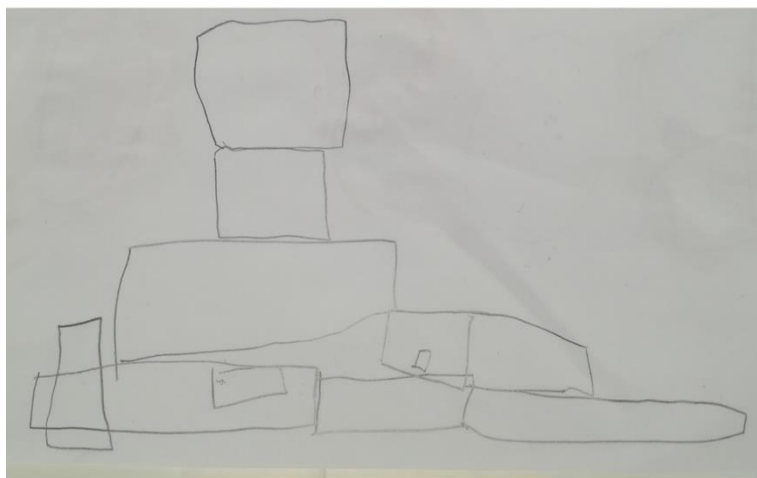


Figura 49. Dibujo de observación de las escuelas creativas (II). Fuente: elaboración propia

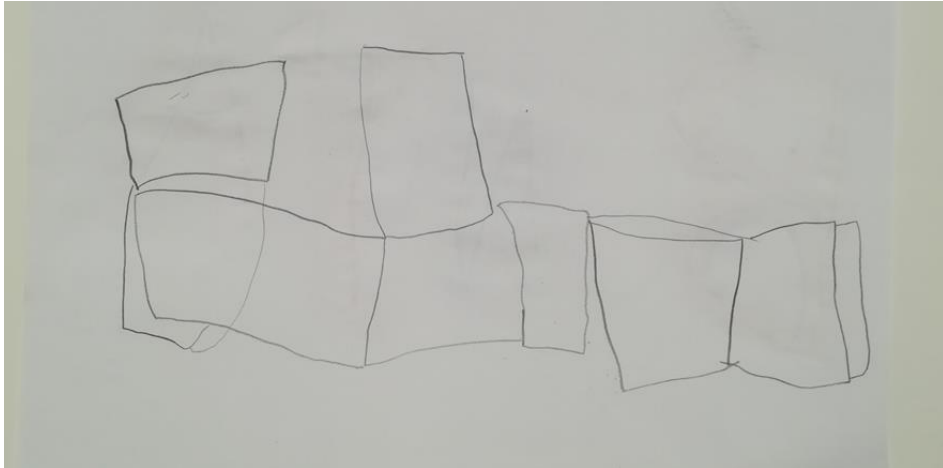


Figura 50. Dibujo de observación de las escuelas creativas (III). Fuente: elaboración propia

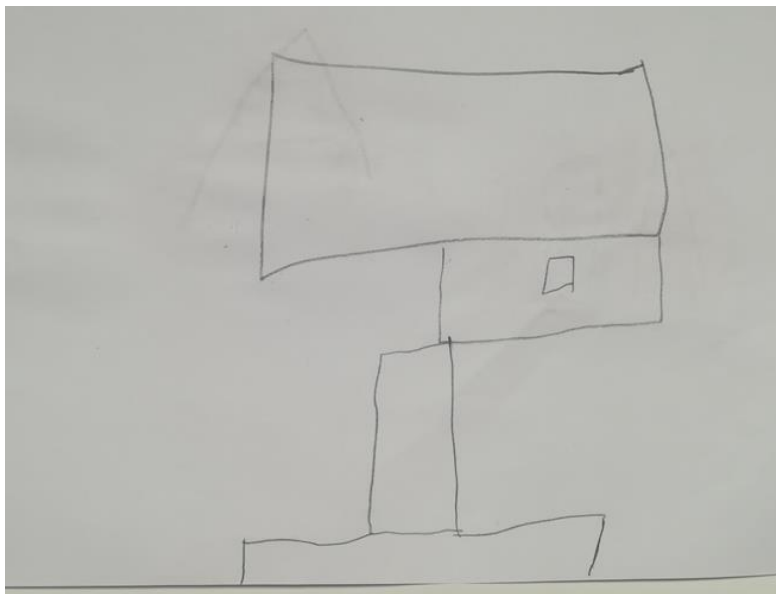


Figura 51. Dibujo de observación de las escuelas creativas (VI). Fuente: elaboración propia



Figura 52. Procesos de personalización de la tipografía. Fuente: elaboración propia



Figura 53. *Tipografía personalizada en relación con las cualidades demandadas para las escuelas.*
Fuente: elaboración propia



Figura 54. *Tipografía personalizada en relación con las cualidades demandadas para las escuelas (II).*
Fuente: elaboración propia



Figura 55. *Tipografía personalizada en relación con las cualidades demandadas para las escuelas (III).*
Fuente: elaboración propia

Entrevistas

ANÁLISIS DETALLADO DE LAS ENTREVISTAS

DOCENTES EN ACTIVO

Cerca de la mitad de la muestra afirma haber recibido una formación en la que se resaltaba la importancia de los espacios escolares en el funcionamiento de las dinámicas y experiencias educativas (52.5%), siendo inferior el porcentaje que vio esta cuestión claramente destacada desde la programación estudiada habiendo recibido formación específica para la tarea de su cuidado (10%) casualmente coincidente con aquella parte que denuncia el escaso tratamiento del tema.

Casi la totalidad de los encuestados reconocen que en función de cómo se consideren, son susceptibles de funcionar o bien como aliados, o como barreras (75%), el resto, manteniendo lo anterior, matizan que no es el único factor ni tampoco el más importante (22.5%). En este sentido llama la atención lo obtenido a la pregunta de si se considera necesario cambiar los espacios de las escuelas, con una respuesta afirmativa abalada por el 97.5% de la muestra.

Indagando sobre el modelo de escuela que se entendería idónea para desarrollar la labor de la educación, se demandó su definición en una oración; algunas de las propuestas allegadas fueron *“una escuela libre y abierta donde se cubran todas las necesidades del alumnado”, “escuela inclusiva que sendo única e especial, se adapte a cada neno/a, deixando que se sentan verdadeiramente cómodos nela”, “escuelas amables con la individualidad e inclusivas con la diversidad, que siendo abiertas y estando conectadas al entorno, aspire a la mejora y progreso del alumnado globalmente y de forma adaptada a las características del contexto del que se parte”*.

Pretendiendo profundizar en la valoración que se guarda cara el estado de los espacios escolares conocidos hasta el momento, se demandó el grado de satisfacción que se mantiene en relación con los encontrados en la etapa como estudiante, obteniéndose una gran conformidad cara a los espacios escolares encontrados durante la escolarización (75%), proponiendo el cambio de los espacios de las escuelas actuales (67.5%), con el apunte de que ello no debería ser sin la aplicación de otro tipo de intervenciones (60%). Así, de entre los espacios que se allegaron como los más cuidados durante la escolarización, fueron muchos los que coincidieron en destacar la biblioteca. Mención aparte merecen las respuestas que resaltan la mesa y escritorio del docente y las salas de profesores o los pasillos como los espacios más cuidados (25%). Los espacios entendidos como menos cuidados, además del propio aula, fueron el aseo, y el patio (70%).

En lo relativo al agente en el que reside la función de la transformación que se propone, son varios los que coinciden en señalarlo como una tarea compartida entre arquitectos, educadores, familias y la infancia con una base colaborativa de la comunidad educativa (85%), agregando el resto matices como el que deber que tienen los educadores en la puesta en marcha de los cambios (10%). Aunque menos, los hubo también que valoraron esta tarea como específica de los docentes (5%).

En una reflexión sobre los espacios educativos frecuentados, se dilucidaron comentarios en los que se reseñaron tanto fortalezas como debilidades apreciadas. Se recogen algunos:

“Durante mi experiencia he echado en falta la organización tanto del espacio como del material. Había pocos recursos materiales, y los que había se apelotonaban en montones. La fortaleza sería transmitir espacios abiertos, organizados y flexibles, dejando atrás aspectos como la decoración, y primando el gusto estético que refuerce al alumnado”

“Aprecio una falta de libertad y creo que todos los centros deberían tener ascensor”

“Más espacios de experimentación y un cambio de los espacios según los intereses de los/as niños/as, y menos obstáculos dentro del aula”. “No encontré espacios de descanso. Al importar tanto los logros académicos, los espacios fundamentalmente poseen mesas, pocos son los que tienen los estudiantes para realizar otras actividades que no sean especialmente de lápiz y papel”

“Echo en falta espacios exclusivos para la infancia, porque una clase al uso no se organiza en base a sus necesidades, también la participación de las familias, como alejadas, y como punto fuerte, destacaría una escuela que conocí donde todas las clases convergían en una gran plaza central que funcionaba como patio común. Eché en falta la presencia del alumnado en la toma de decisiones del diseño de sus propios espacios”

“La naturaleza, la presencia de elementos naturales en el aula, el espacio en si como un aula grande, casi todas son reducidas, lo cual hace que forzosamente uses otro tipo de metodología que no es viable, a parte del mal acompañamiento y guía que se hace por parte del docente debido a la cultura y a la mala gestión gubernamental”

“Echo en falta espacios abiertos como en los países nórdicos y entiendo como fortalece la inmersión de las tics en las aulas”. “Boto en falta espazos amplios, sinxelos pero polivalentes. Boto de menos a sobriedade que equilibre a enerxía infantil en lugar de sobreestimulara. Boto en falta luz natural e natureza. Boto en falta armonaía estética e funcional, comodidade e seguridade.”

La razón que se declara explicativa por buena parte de los participantes (70%) de una organización estática y rutinaria de los espacios escolares es la prevalencia de un modelo transmisivo o tradicional (denotándose un reflejo de la metodología en la arquitectura), aunque cabría resaltar también los que entienden que se da por el desconocimiento que se mantiene sobre la influencia que pueden llegar a tener (10%), y los que aluden a la presión de los objetivos intelectuales (20%).

Sobre la transformación de los espacios educativos que se valora, cerca el 80% de la muestra defiende que contribuirá en prácticas e intervenciones personalizadas, en la reducción de actitudes desmotivadas y en el enriquecimiento de la creatividad e iniciativa de la infancia, con todo, cabría aludirse al porcentaje que se mantiene en lo contrario, indicando que el estado de los espacios escolares no tiene influencia en la actividad creativa de los infantes (10%).

DOCENTES EN FORMACION

Una buena parte de la muestra apuesta por emprender un cambio de los espacios de sus escuelas (93.8%), y demandando por los espacios en desuso y exentos de fines educativos, un porcentaje alto de los encuestados aproxima la biblioteca (46.9%), siendo el siguiente los pasillos. Sin embargo, el 30.2% parte del supuesto de que el cambio de los espacios de aprendizaje de sus escuelas se torna una tarea imposible, concretando el 68.8% que estos no siempre logran representar la identidad y filosofía educativa defendida. En general, los espacios escolares no se entienden adecuados a la educación del siglo XXI (90.5%), respondiendo un alto porcentaje (78%) en negativo a la pregunta de si los espacios escolares de su entorno lograban ser inclusivos y accesibles para la totalidad el alumnado

Demandando por los cambios más anhelados para las escuelas en las que desempeñan su labor docente, se propone habilitar otros espacios diferentes al aula donde extender el campo de intervención (65.3%), disponer de un espacio flexible y abierto (59.4%) e incrementar la extensión del aula (43.8%), llamando la atención que fuese el ítem de “contar con más mobiliario y recursos” el más amparado con un 71.9% de acuerdo entre la muestra. En relación con el patio escolar del centro educativo en el que se trabaja, el 56.3% reseña su potencialidad para realizar diferentes tipos de aprendizajes, siendo significativo el porcentaje reunido para valorarlo como inclusivo (28.1%) o como espacio

de encuentro para las familias (25%), siendo mucho menores. Preguntando por los espacios que se entendían como los más atractivos para los infantes, el patio, los pasillos y la entrada fueron los más mencionados. El aula, en cambio, fue mencionada por un 12%.

Explorando las estrategias que fuesen más allá de las sillas ordenadas en filas para potenciar el aprendizaje, la distribución en U, estaciones de aprendizaje y rincones fueron las más reseñadas. Reconsiderando las circunstancias actuales en relación con la pandemia e instalación del coronavirus en nuestras vidas, el 59.4% de los encuestados coinciden en que, pese a haberse habilitado las modificaciones pertinentes, continúa prevaleciendo un mismo empleo de los espacios, siendo igual de destacable los porcentajes que denuncian un desaprovechamiento de los espacios del centro (40.6%) o que explicitan que más allá de las medidas básicas sanitarias recomendadas, apenas se produjeron cambios en el aprovechamiento de los espacios (34.4%). A propósito de las aulas de los participantes, se preguntó por las zonas más frecuentadas por los escolares, siendo la ventana, el rincón de la lectura, de los juegos y construcciones y el escritorio del docente, los más referenciados. Mencionando la figura del atelierista de Loris Malaguzzi, presentándolo como especialista en arte, no todos los entrevistados estaban al tanto de su existencia (37.5%), más de la mitad mostraban una disposición favorable de trabajar a su lado (59.4%) y una parte renunciaba directamente a su conocimiento y trabajo parejo (3.1%).

Una escuela ideal para la infancia, en palabras de algunos de los encuestados sería: libre, motivadora e inclusiva, divertida, de libre experimentación, de las experiencias, con espacios estimulantes y llamativos, que haga felices a los niños, abierta, amplia, cooperativa, respetuosa con la infancia y adaptable.

Currículo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Decreto 330/2009)

ÁREA: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

- Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para realizar tareas sencillas o resolver problemas de la vida cotidiana, aceptando las pequeñas frustraciones y manifestando una actitud tendente a superar las dificultades que se presentan, reforzando el sentimiento de autoconfianza y siendo quien de solicitar ayuda.
- Adecuar el propio comportamiento a las necesidades y requerimientos de las otras personas, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración y evitando la adopción de comportamientos de sumisión o dominio.
- Progresar en la adquisición de hábitos de orden, constancia y planificación en el desarrollo de las tareas.
- Mostrar una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales: edad, sexo, etnia, cultura, personalidad, características físicas...

ÁREA: CONOCIMIENTO DEL CONTORNO.

- Observar y explorar de forma activa su contorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento
- Observar los cambios y modificaciones a que están sometidos los elementos del contorno y relacionarlos con los factores que los producen, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y corresponsabilidad en su conservación.
- Iniciarse en el planteamiento de hipótesis, buscando respuestas y explicaciones, para anticipar probables efectos que podrían producirse a consecuencia de situaciones de la vida diaria y de algunos experimentos realizados. -Relacionarse con las demás personas, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
- Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia basadas en el respeto a las personas, a las normas y valores de la sociedad a que pertenecen.

ÁREA: LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.
<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar los diversos lenguajes como instrumentos de comunicación, de expresión de ideas y sentimientos, de representación, de aprendizaje y de gozo. -Potenciar la capacidad creativa a través de los lenguajes artísticos para imaginar, inventar, transformar... desde sus ideas, sentimientos, experiencias, conocimientos. -Desarrollar el sentir de autoconfianza en las producciones artísticas personales, mostrando interés por su mejora, respetando y valorando las creaciones propias y las de las demás personas.

CONTENIDOS

ÁREA: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.
Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.
<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de confianza en las capacidades propias. -Identificación, verbalización y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de las demás personas.
Bloque 2. Juego y movimiento.
<ul style="list-style-type: none"> -Aceptación de compromisos, estableciendo acuerdos en consideración a su persona, a las otras y a su medio, fortaleciendo vínculos afectivos -amistad, cooperación, ayuda, solidaridad...-. Comprensión, aceptación y valoración de reglas para jugar. -Coordinación progresiva de sus habilidades psicomotrices finas y gruesas. -Potenciación de sus capacidades motoras, de coordinación y de orientación en el espacio. -Exploración de las posibilidades perceptivas, motrices y expresivas propias y de las demás personas, mostrando iniciativa para aprender habilidades nuevas
Bloque 3. La actividad cotidiana.
<ul style="list-style-type: none"> -Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia -Habilidades para la interacción y colaboración, así como una actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas e iguales, aceptando la diversidad -Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. -Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. -Valoración y gusto por el trabajo propio bien hecho y por el de las demás personas, buscando los recursos idóneos que le permitan concluir los proyectos que inicia, siendo quien de solicitar y prestar ayuda. -Gestión de su comportamiento en función de las necesidades de las otras personas y de las normas de funcionamiento del grupo, derechos, responsabilidades y comportamientos sociales, caminando progresivamente hacia la autorregulación de sus acciones. <p>Reconocimiento progresivo de su identidad personal: capacidades, actitudes y conocimientos, aplicándolos en sus actividades diarias.</p>
Bloque 4. El cuidado personal y la salud.
<ul style="list-style-type: none"> -Petición y aceptación de ayuda en las situaciones que así lo requieran. -Valoración de la ayuda de otras personas.

ÁREA: CONOCIMIENTO DEL CONTORNO.
Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida.
<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de algunos atributos y propiedades de objetos y de materiales, examinando con atención sus características y su aplicación en la vida diaria
Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.
<ul style="list-style-type: none"> -Colaboración con el resto de los compañeros y compañeras en la vida del aula, mostrando disposición para compartir y resolver conflictos. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento

ÁREA: LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.
Bloque 1. Lenguaje verbal.
<ul style="list-style-type: none"> -Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos; para adquirir conocimientos; para expresar y comunicar ideas, sentimientos y emociones; para hacer peticiones y como mecanismo para regular la propia conducta y la de las demás personas.

-Participación de forma oral en conversas, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando el vocabulario, empleándolo con creciente precisión, con entonación idónea, pronunciación clara y usando estructuras oracionales que enriquezcan las propias competencias comunicativas
Bloque 2. Lenguaje artístico: plástica- musical corporal.
-Potenciación de la imaginación y fantasía del alumnado para enriquecer la actividad creativa. -Exploración de las posibilidades plásticas y creativas de distintos materiales, útiles y soportes -papeles, tarjeta, alambre, plástico, telas, corteza, barro, rasquetas, cepillos, esponjas, pantalla de ordenador, mesa de arena, retroproyector, encerado digital, fotografías....- y de las distintas técnicas - dibujo, pintura, collage, amasado, modelado, escultura y la combinación de dos o más técnicas...- como recursos y medios de expresión y comunicación de hechos, sentimientos, emociones, vivencias, fantasías, experiencias... -Interpretación y valoración de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el aula, en el contorno, en museos y #exposición reales o virtuales, talleres de artistas y personas artesanas manifestando y compartiendo a través de los diversos lenguajes las sensaciones y emociones que producen, así como indicando lo que gusta y lo que no. -Planificación del proceso de elaboración de alguna obra plástica, su desarrollo y posterior comunicación, valorando la realización de bosquejos para la consecución de una mejoría en la producción.

Listas de control

YO IRÉ A LA ESCUELA POR TI			
ÍTEMS	SI	NO	OBSERVACIONES
La historia del álbum ilustrado despertó interés en el alumnado.			
Los estudiantes comparten oralmente sus opiniones, manteniéndose estas relacionadas con el hilo de la conversación iniciada.			
El alumnado participa activamente en la conversación sin la necesidad de sugerirlo.			
Durante las intervenciones, se respetan los turnos de palabra escuchando y respetando las opiniones de los demás.			
Las intervenciones de los infantes se muestran coherentes, demostrándose una comprensión de la trama leída.			
El tema genera debate en el grupo.			
Las diferencias entre los distintos escenarios que se visualizan en el álbum se identificaron.			
El contraste entre los dos mundos de la historia incitó a establecer comparaciones también con el mundo en que viven los estudiantes.			

QUÉ PASA EN MI COLE			
ÍTEMS	SI	NO	OBSERVACIONES
Las preguntas formuladas generaron diversidad de opiniones entre el alumnado, aparentemente resultando atractivas.			
Se respetan las diferentes opiniones, así como el turno de palabra.			
Se proponen argumentaciones basadas en experiencias vividas en el propio centro para justificar las respuestas.			
En las respuestas a las preguntas se identifica más de un espacio por estudiante que resulte de su agrado.			
En las respuestas a las preguntas se identifica más de un espacio por estudiante que no resulte de su agrado.			
El alumnado manifiesta interés en compartir su opinión para cada una de las respuestas formuladas.			
Las respuestas ofrecidas invitan al alumnado a repensar los espacios que transitan en la escuela.			
En la representación del espacio seleccionado se integraron detalles y matices que coinciden con los reales.			
La técnica del carboncillo motivó a enriquecer las producciones de los estudiantes.			

Las producciones de los estudiantes integraban estereotipos.			
Se encuentran puntos en común en las representaciones de los infantes.			
La puesta en común de las producciones comportó una valoración de la diversidad.			

ARQUITECTOS POR UN DÍA			
ÍTEMS	SI	NO	OBSERVACIONES
La propuesta transcurrió trabajando en equipo.			
Los interrogantes formulados comportaron la reflexión de los estudiantes sobre sus espacios escolares.			
Los estudiantes fueron capaces de proponer alternativas para los espacios de su escuela.			
Los infantes se mantuvieron interesadas y atentas en la propuesta.			
La participación de los estudiantes resultó favorable.			
Se valoraron y respetaron las opiniones diferentes, así como los turnos de palabra.			
Durante la fase de diseño sobre la placa de cartón se evidenciaron estereotipos.			
El trabajo sobre la placa de cartón implicó formas alternativas de proceder entre los estudiantes.			
La técnica del collage enriqueció las producciones de los estudiantes.			
La técnica del collage fue valorada como entorpecedora de los procesos.			
Los recortes ofrecidos fueron suficientes y los adecuados.			
El tamaño de las placas de cartón permitió el encaje			
La presentación de los referentes llamó la atención de los estudiantes mostrándose interesados hacia la técnica y procesos empleados por los mismos			

Documentación ilustrativa

Qué pasa en mi cole:

https://drive.google.com/file/d/1OT3vsT0yb_9Sh2sTB9oJLh2pPMvHPfL/view?usp=sharing

Arquitectos por un día:

https://drive.google.com/file/d/1HkCMVf_iAZMNuwQmGwEJNSaurhaIMUHU/view?usp=sharing

A escuelas creativas, arquitecturas alternativas:

<https://drive.google.com/file/d/1oTTb-CYAdwcfbl33EtSD6uFW2j3qnGfn/view?usp=sharing>

Pensando con las manos:

https://drive.google.com/file/d/1K86g43nZ3YjkJ_aXO9J2oNoW2ulhGIAW/view?usp=sharing

Módulos lúdicos:

<https://drive.google.com/file/d/1kznqoj-6GWhx30KaXbxIkCom3hyEwVh2/view?usp=sharing>

En una palabra, la mía:

<https://drive.google.com/file/d/1WOZSigzttHF4WRRSsSekjLEQaiSrReZ/view?usp=sharing>

Presentación de apoyo:

https://drive.google.com/file/d/1sfhTNq-r8sbG_aRTU0Ww2R203GREhVds/view?usp=sharing

Principios metodológicos

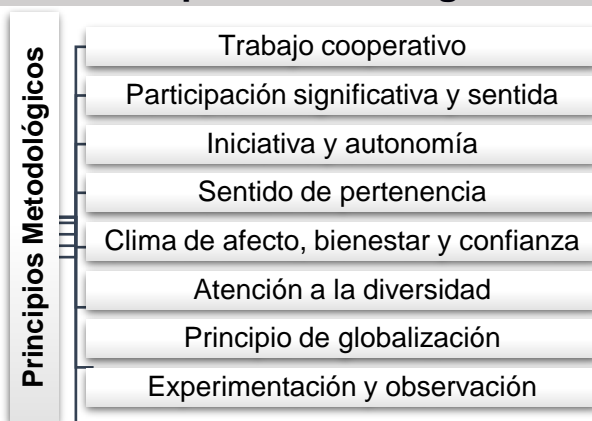


Figura 56. Principios metodológicos. Fuente: elaboración propia

Contextualización



Figura 57. Espacios del aula. Fuente: elaboración propia

Cronograma

ABRIL				
L	M	MI	J	V
		28	29	30
MAYO				
3	4	5	6	7
10	11	12	13	14
17	18	19	20	21
24	25	26	27	28

- 28 abril: Yo iré a la escuela por ti; Qué pasa en mi cole
- 29 abril: Arquitectos por un día
- 5 mayo: A escuelas creativas, arquitecturas alternativas
- 6 mayo: Pensando con las manos
- 7 mayo: Módulos lúdicos
- 12 mayo: En una palabra, la mía
- 13 mayo: Un cambio aún pendiente

Figura 58. Cronograma de la propuesta. Fuente: elaboración propia