



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.14.25403>

Enfoques pedagógicos en la enseñanza de la arquitectura para la infancia: una comparativa entre métodos educativos empleados en la Escuela de Arquitectura y en la Facultad de Ciencias de la Educación
Pedagogical approaches in teaching architecture for children: a comparison between educational methods used in the School of Architecture and in the Faculty of Educational Sciences

Rafaèle GENET-VERNEY. Universidad de Granada(España). *rafagenet@ugr.es*

Sabine THUILIER. École Nationale Supérieure d'Architecture de Clermont-Ferrand (Francia). *sabine.thuilier@clermont-fd.archi.fr*

Resumen: Este artículo presenta y compara dos enfoques pedagógicos en la enseñanza universitaria para la formación de los profesionales de la arquitectura y de la educación. Tras describir las necesidades relativas a la comprensión del espacio arquitectónico de los niños y niñas, se deducen los objetivos formativos que deben cumplir las enseñanzas universitarias para formar los profesores a dichos aprendizajes. A continuación, exponemos experiencias de didácticas realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (España) y en la Escuela Superior de Arquitectura de Clermont Ferrand (Francia) que contribuyen a la formación básica en didáctica de la arquitectura y de la ciudad destinada a la etapa infantil y primaria. Presentamos así dos visiones complementarias de la enseñanza que fomentan la educación en arquitectura desde ámbitos académicos distintos y que aportan cada una por su especificidad a que la arquitectura sea un elemento significativo de nuestro bagaje personal durante la infancia.

Palabras claves: Formación Universitaria en Arquitectura, Didáctica de la Arquitectura y de la Ciudad, Educación Artística, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Arquitectura.

Abstract: This article presents and compares two pedagogical approaches in university teaching for the training of architecture and education professionals. After describing the needs related to children's understanding of architectural space, we deduce the training objectives that university teaching must meet in order to train teachers for such learning. We then go on to present experiences of didactics carried out at the Faculty of Education Sciences in Granada (Spain) and at the Clermont Ferrand School of Architecture (France) which contribute to basic training in the didactics of architecture and the city for children and primary school pupils. We thus present two complementary visions of teaching that

promote education in architecture from different academic spheres, each of which contributes in its own way to making architecture a significant element of our personal background during childhood.

Keywords: University training in Architecture, Didactics of Architecture and the City, Art Education, Faculty of Education Sciences, School of Architecture.

Introducción

La noción de arquitectura está presente en la infancia desde muy tempranas edades. Desde la creación de una torre con cubos a las múltiples combinaciones constructivas que proponen los legos, pasando por la fabricación de cabañas o, a otra escala, la casa de muñecas, a lo largo de nuestra infancia, mediante el juego, nos constituimos a través de la elaboración arquitectónica.

Abad (2008), en su tesis doctoral, define claramente este concepto exponiendo que en el juego el niño construye y se construye. La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) en su Artículo 31 reconoce el derecho al descanso, al esparcimiento y al juego. Este no solo constituye un derecho sino también una necesidad vital para que el niño/a desarrolle sus capacidades cognitivas respecto a su entorno social, natural y cultural. Dicha Convención hace especial énfasis en la comprensión y el respeto del medio como hábitat del ser humano (artículo 29). Para Martínez (2016), el juego consiste en un medio de expresión de construcción de la persona que se desarrolla mediante la experimentación e la identificación estética con el entorno. Desde esa óptica, autores como Abad y Ruíz de Velasco (2021), Álvarez-Uria et al. (2022) y Chapman y O’Gorman (2022) defienden la necesidad de proponer construcciones espaciales de juego inspiradas en instalaciones artísticas. Estas permiten, no solo un acercamiento estético relacionado con el arte, sino también una nueva manera de apropiación del espacio que propicia experiencias sensibles de exploración y juego espontáneo.

Si la infancia es una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano como individuo consciente, el aprendizaje de la arquitectura y del medio urbano es sin duda un objetivo crucial en la enseñanza para que el niño/a se construya mediante la interacción y apropiación del medio que le rodea.

Las acciones directas llevadas por asociaciones o colectivos específicos son fundamentales para el desarrollo de la relación arquitectura e infancia ya que la experimentación inmediata fomenta el interés, el asombro y la comprensión del espacio estético. Pero para que haya repercusiones más amplias en la sociedad es necesario formar a los profesionales de la enseñanza para que ellos mismos sean capaces de llevar a cabo acciones que fortalezcan dicha relación a largo plazo. Es por tanto necesario incluir en la educación infantil y primaria el concepto de arquitectura como fundador de experiencias vitales que permite el aprendizaje del mundo al niño. Sin embargo, ni los maestros están formados para enseñar arquitectura, ni los arquitectos están formados como pedagogos. No obstante, existen cada vez más experiencias que fomentan dicha enseñanza y evidencian su necesidad. Para aprehender los conceptos de arquitectura y ciudad en la infancia es necesario que el arquitecto tome conciencia de su labor educativa y sea capaz

de llevarla a cabo y que el docente se dé cuenta de la importancia de la arquitectura en la infancia y sepa transmitir y enseñar a valorarla. Este artículo presenta experiencias educativas en la enseñanza universitaria relativa a esta formación esencial para que los docentes y los arquitectos aprendan a llevar a cabo propuestas didácticas para que el niño/a se reapropie la ciudad y desarrolle sus habilidades arquitectónicas.

Antes de presentar dichas experiencias educativas es necesario volver sobre las necesidades urbanas y arquitectónicas de los niños y niñas de hoy en día para comprender el impacto que puede tener su enseñanza.

En la actualidad, los niños y niñas viven en urbes fragmentadas, zonificadas por usos con una movilidad frenética que impide las relaciones humanas a pequeña escala. Las arquitecturas en las cuales habitan corresponden a patrones derivados de la presión inmobiliaria donde los espacios están pensados principalmente a nivel de rentabilidad y no como espacio estético. Por todo ello, están sometido al espacio urbano en el cual habitan y además no tienen derecho a tomar decisiones sobre lo que les rodea. Tonucci en *La ciudad de los niños* (2015) denuncia estas problemáticas y plantea los resultados de un proyecto educativo e urbano para que los niños y niñas se puedan reapropiar la ciudad y formar parte integrante de ella, como actor y como creador. Es al final la voluntad principal de Lefebvre, ya en 1968, en su libro *el derecho a la ciudad* cuando distingue tres nociones relacionadas con el espacio: el percibido, el concebido y el vivido, haciendo hincapié en que debemos ser partícipe de la ciudad para poder transformarla desde nuestra experiencia vital.

Según Tsoukala (2007), las transformaciones urbanas de la ciudad contemporánea han supuesto un cambio considerable en el comportamiento socioeducativo y espacial de los niños y niñas. La ciudad es vivida por los niños como un conjunto fraccionado del cual solo habitan espacios vacíos de contenidos sociales, culturales e intergeneracionales donde no interfieren con la vida urbana de los adultos. Además, la sociedad actual ha formateado estos espacios: los parques, las zonas de ocio, las plazas están diseñados con una configuración específica y repetitiva que impone un único modelo de educativo. En la actualidad, numerosas iniciativas se plantean cuestionar el valor de estos espacios dedicado a la infancia para darle un nuevo significado social, lúdico y estético. Podemos citar como experiencia a nivel nacional el parque Gulliver, en Valencia, creado en 1990 por el arquitecto Rafael Rivera y el artista Manolo Martín que recrear un mundo imaginario inspirado en las aventuras de Gulliver o a nivel internacional el parque infantil en Hakone en Japón, la artista Toshiko Horiuchi Macadam nos propone una gran red de diversión tejida, una estructura hecha a mano por la que los niños pueden subir, saltar y rodar, que permite aprehender el espacio de manera inédita. Es necesario por tanto fomentar dichas innovaciones urbanas para que los niños y niñas puedan gozar de espacios de calidad estético y lúdico y puedan apropiarse así espacios de la ciudad, y es aún más importante hacerles partícipe de su creación para que se construya en función de sus necesidades vitales.

En contraposición a la vivencia real existe el imaginario de los niños y niñas. En él, sigue existiendo un mundo donde la ciudad es un espacio agradable, de convivencia, donde la arquitectura es un lugar habitable y armonioso. Solo hace falta mirar un dibujo infantil

donde recurrentemente aparecen las casas típicas con techos a dos aguas, chimenea y rodeada de un jardín plantado de flores para darse cuenta que para los niños y niñas la noción de habitar está basada en estereotipos arquitectónicos y estéticos que tienen más que ver con una vivencia imaginaria e utópica que con la realidad. Sin embargo, es esta construcción fantaseada del espacio habitado que le permite construir su identidad, estableciendo esquemas de representación del espacio personal (Marín, 2003).

De igual modo, el niño/a desde edades muy tempranas basa su juego en agrupar, organizar, amontonar cubos, formas, elementos diversos en definitiva aprende a construir y deconstruir mediante la experimentación (González-Falcón e al., 2016). Otro juego fundamental en la infancia es la creación de cabañas, con ellas el niño/a construye su propio espacio de vivencias para representar la vida a su escala. Son interpretaciones de la realidad vivida en el mundo adulto y ponen énfasis en la creación de un mundo habitado imaginario y protegido fuera de las vicisitudes de los mayores. La habitación del niño/a es en sí misma un espacio de ensoñación para ellos donde recrean un universo a sus medidas.

El mundo aparece como un paisaje de eventos lúdicos que se encuentra atravesado por el soplo de lo imaginario; los entornos cotidianos operan como soporte de constructos imaginarios que niegan las coordenadas efectivas que los sustentan, mientras las emplean, superponiéndose a ellas. (Eslava, 2016, p.288)

Resulta evidente que existe un abismo inmenso entre lo que fantasean los niños y niñas en su mundo imaginario y la realidad vivida en la ciudad. ¿Cómo podemos llenar este vacío para que se integren mejor en la urbe, la entiendan, la aprecien, comprendan sus características funcionales, simbólicas y estéticas? Para Huerta (2015, p.37) “La ciudad es nuestra aliada como espacio generoso para elaborar discursos nuevos desde el arte y la educación”. Martínez Bonafé, desde la pedagogía, nos invita a definir la ciudad como currículum, ya que ella nos subjetiva y socializa (Martínez Bonafé como se citó en Huerta, 2015). Huerta prosigue exponiendo que “La cultura de la cotidianidad y la estética que generan los entornos habituales también representan un campo de acción que podemos convertir en laboratorio de ideas. El entorno urbano se nutre de las acciones de la ciudadanía, y el profesorado forma parte de este entramado humano” (Huerta, 2015, p.62).

Numerosas son las experiencias que involucran a los niños y niñas en el aprendizaje de la ciudad y de la arquitectura, podemos citar aquí en España la asociación Ludantia (2018) que agrupa los colectivos que trabajan en esta línea. A nivel internacional también existen muchos proyectos interesantes: los trabajos del estudio Mat+Fiona o del arquitecto Antonio Capelao en el Reino Unido, o también el proyecto *Children as Citizens en el Zero Project de Harvard*. Son proyectos en la mayoría dirigidos por arquitectos que utilizan sus conocimientos sobre dicha disciplina para transformarlos en propuestas pedagógicas. En algunos casos colaboran con docentes para una mejor puesta en práctica. Dichas iniciativas gozan de muy buena calidad conceptual y educativa y fomentan un aprendizaje significativo sobre el lugar. Sin embargo encontramos pocos espacios de formación destinados a enseñar la didáctica de la arquitectura y la ciudad. El labor efectuado por las *Maisons de l'architecture*, organismo vinculado al colegio de arquitectos, es sin duda el más relevante en Francia ya que propone formaciones de corta duración para especializar

a los arquitectos que lo desean en esta rama. En España, dicha formación resulta casi inexistente y sobre todo muy poco presente en el mundo universitario. Es por tanto fundamental que existan propuestas educativas como las que presentamos en este artículo ya que no solo tratan de acciones pedagógicas para la infancia sino también que forman al futuro profesional para crear proyectos educativos sobre la ciudad y la arquitectura.

Las propuestas docentes que presentamos en este artículo plantean la reapropiación de la ciudad y de la arquitectura en la formación superior del arquitecto y del docente para que a su vez sea capaz de crear experiencias educativas y vitales que fomenten la relación arquitectura e infancia.

La formación del docente en arquitectura

En la enseñanza universitaria, la formación del docente en arquitectura es posible desde la perspectiva artística de la didáctica de las artes. Esta asignatura es troncal tanto en el Grado de Educación Primaria como en el de Infantil y es también presente en el Grado de Educación Social. En ella se contempla la arquitectura como uno contenido propio de las enseñanzas artísticas al igual que la expresión gráfica o la escultura (ANECA, 2010). Las artes plásticas en su conjunto permiten el aprendizaje de numerosas facetas de la arquitectura, que podemos ampliar también a la comprensión de la ciudad y del territorio: el color, la forma, la composición, la textura, etc. facilitan una comprensión plástica del entorno que habitamos. Pero lo más importante es que la enseñanza artística posibilita aprehender la arquitectura, la ciudad desde lo sensible y comprender y desarrollar la percepción estética que tenemos de ella. La didáctica de las artes permite enseñar también, desde el dibujo técnico y la planimetría, la comprensión del espacio y de las formas arquitecturales y fomentar así una cultura espacial necesaria a la valoración de la ciudad y sus componentes.

Es desde esta perspectiva que en los 10 últimos años se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada experiencias educativas enfocadas a estos objetivos. Se han creado varios proyectos que incorporan temáticas de reflexión sobre la ciudad, la arquitectura y la infancia, entre ellas destacamos: la identidad urbana (¿quién soy en mi ciudad?), la comprensión del espacio arquitectural (la vivienda como segunda piel), el lugar del niño en la ciudad (transformar un parque infantil). Estas intervenciones pedagógicas tuvieron lugar a varias escalas (ciudad, barrio, plaza, casa) para permitir un acercamiento completo al concepto de habitar.

La metodología empleada suele basarse en dos enfoques: por un lado, la aportación de referentes artísticos, arquitectónicos o urbanos, que abren la mirada del estudiante, amplían su imaginario y permiten una reflexión teórica y por otro lado desde la práctica artística como proceso de comprensión mediante la creación. Según Abad (2008) y Mesías (2019), los referentes artísticos contemporáneos nos sirven de principales guías de aprendizaje aplicándolos a los escenarios múltiples de la didáctica de las artes. Para Calaf (2003), las manifestaciones del arte contemporáneo planteadas como fuente de inspiración en las propuestas docentes demuestran la validez de los valores educativos del arte como

referente para crear diferentes conexiones y estrategias relativas a percepciones, materias, sentidos, espacios y contextos.

Se expone a continuación un proyecto educativo que sintetiza varias de las aportaciones que las artes pueden hacer a la comprensión artística de la ciudad y la arquitectura. Se trata de una propuesta de educación artística y social a través del acercamiento a un espacio urbano de escala media: el barrio. En el marco de la asignatura: “Construcción cultural y colaboración social” asignatura optativa del tercer curso de Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se planteó una estrategia docente basada en las artes (Marín y Roldán, 2017) para acercar al alumnado a un barrio de características obreras y humildes y entender así aspectos nuevos de sus componentes sociales para poder interactuar mejor con sus habitantes.

La voluntad general de la estrategia docente consistió en llevar al alumnado progresivamente desde la realidad percibida hacia lo estético y poético a partir de referentes artísticos que les ayudaron a transformar el entorno estudiado. Este proceso se apoyaba en varias fases que desarrollaban el aprendizaje de las distintas facetas del barrio.

Primero, mediante una observación intuitiva, el alumnado empezó a apropiarse el espacio. Esta fase de recorrido fotográfico le permitió observar lo nunca observado, fijarse en detalles, en luces, etc. Posteriormente, trasladaron sus andaduras visuales a un plano donde plasmaron el recorrido efectuado por el barrio y obtuvieron así otra visión del espacio observado.

En segundo lugar, tras la visualización de obras artísticas relacionadas con el color y la textura se propuso un acercamiento gráfico basado en estos conceptos que les permitieron observar el barrio a partir de sus elementos plásticos. Fue primero mediante un collage que analizaron los componentes de espacio urbano y consecutivamente lo trasladaron a una muestra de colores y de texturas (figura 1).



Figura 1. Aproximación al color y la textura desde el collage. Serie fotográfica compuesta a partir de un collage de un alumno, una serie de fotografías de la autora y un collage grupal del alumnado. Autoras. (2013)

La voluntad general de la propuesta era intentar abarcar varios elementos sensoriales por eso también se trabajó el tema del sonido. Los estudiantes grabaron ruidos recurrentes del barrio y en clase mediante los móviles creamos composiciones sonoras representativas del

espacio urbano. Se realizó posteriormente un ejercicio de narrativa visual que les permitió inventar historias metafóricas sobre el ambiente del lugar. Con una pantalla gigante proyectamos imágenes del barrio para interactuar con su arquitectura y sus habitantes. Si proyectamos en una pizarra un edificio del barrio se convierte en un muro para escribir y expresar opiniones sobre la identidad del lugar (figura 2).



Figura 2. Narrativas visuales y proyecciones. Serie fotográfica compuesta a partir de un montaje visual de la autora y de 5 fotografías independientes de la autora. Autoras. (2013)

Tras todas estas aproximaciones gráficas y visuales se prosiguió con una reflexión planimétrica sobre los espacios públicos en la cual los alumnos tenían que identificar con verbos acciones cotidianas del barrio y graficar mediante colores ambientes del lugar para ayudarles a definir su imagen social. Por último, se propuso realizar una proyección imaginaria del barrio que les permitió posicionarse a nivel identitario, plástico y ético frente a una realidad social y urbana (figura 3).



Figura 3. Mapas de análisis y mapas imaginarios. Serie fotográfica compuesta a partir de 7 fotografías de la autora. Autoras. (2013)

Gracias a este proyecto, el alumnado se acercó no solo a aspectos artísticos del barrio, sino que también aprendió lo que conforma su identidad y le permitió una mejor comprensión de su espacio. La reflexión visual los llevo a la práctica plástica y de allí pasaron a la construcción planimétrica que posibilito definir propuestas imaginarias sobre el barrio que incorporarán todo lo aprendido durante el proyecto, así como sus propios valores sobre el futuro del barrio.

En la asignatura de educación artística existen múltiples estrategias que permiten acercar al futuro docente al espacio de la ciudad y a la arquitectura. Las obras de artes son, sin duda, fuentes de inspiración y de apoyo docente que permiten crear estrategias docentes que incorporan aspectos estéticos de la urbe y llevan al alumnado a crear a partir de estas respuestas visuales posibilitándoles entender de manera sensible el espacio habitado que le rodea. Edward Hopper y sus pinturas silenciosas de la urbe nos invitan a reflexionar sobre ella desde lo íntimo. El fotógrafo Andreas Gursky nos habla al contrario del anonimato y la soledad. Franco Fontana que presenta la ciudad mediante dípticos fotográficos como un espacio cromático y textural donde rara vez existe la presencia humana. Armelle Caron transforma las manzanas de las ciudades más emblemáticas del mundo en bloques de construcción para reconstruir el espacio urbano al igual que lo hace Miquel Navarro en sus esculturas. Clara Nubiola dibuja las derivas urbanas con narrativas graficas aleatorias. Sarah Eisenlohr transforma la ciudad en un espacio de escalas múltiples con sus collages. La lista de artistas que eligen la ciudad como punto de partida de sus obras es inagotable. Son presentes en todas las disciplinas artísticas y revelan muchas técnicas y conceptos que son recursos docentes indiscutibles para hacer reflexionar al alumnado de magisterio sobre el espacio urbano que le rodea. Así poco a poco se forjarán una concepción estética del lugar que sabrá transmitir mejor a sus propios alumnos.

Estas enseñanzas no se quedan en el aula y repercutan directamente en los niños y niñas de las escuelas. Los procesos de transferencia de conocimiento hacia la infancia son numerosos. En primer lugar, muchos alumno/as eligen trabajar temáticas relacionadas con la arquitectura, la ciudad o el territorio en sus Trabajos de Fin de Grado o Fin de Master poniendo en prácticas las estrategias docentes aprendidas durante las clases de educación artística. Por otro lado, durante su periodo de prácticas en los centros fomentan acciones relacionadas con esta temática y permiten así que tenga mayor relevancia en el curriculum formando ellos mismos a los profesores en activo. Posteriormente en su actividad profesional, siguen estableciendo relaciones didácticas con el entorno habitable favoreciendo una mayor conciencia espacial y sensible a los niños. Es así que, poco a poco mediante la formación del profesorado, la aproximación a la educación en arquitectura y ciudad se transforma en una realidad tangible que acerca los niños a este espacio de conocimiento tan importante en la infancia.

La formación del arquitecto en educación

No es común que en la formación del arquitecto exista un espacio para la pedagogía y la transmisión de saber hacia la infancia. Para formar al estudiante en educación la Escuela Superior de Arquitectura de Clermont-Ferrand (Francia) lleva impartiendo desde hace 10

años, la asignatura de *Sensibilis(actions)*. Esta materia obligatoria de master cuenta con equipo docente pluridisciplinar: una arquitecta especialista en la educación en la infancia, una socióloga y un profesor de artes y técnicas de representación. Esta asignatura está abierta a diez alumno/as y en ella se plantea construir un proyecto colectivo para y con la infancia, basado en una colaboración con una clase de niños y niñas de 9-10 años. Este se elabora para tres días de intervención y cuenta con un presupuesto de 1.000€ para equipamiento, materiales, servicios, etc.

El enfoque pedagógico de la asignatura se articula entre la pedagogía activa y el proceso de proyecto arquitectónico. Como en la ideación proyectual, en un primer momento es importante observar el entorno para hacer propuestas contextuales, y luego responder a un programa: un tema, un objeto, para desarrollar un concepto y unas herramientas pedagógicas adaptadas. Es también una pedagogía activa, porque los alumnos son diseñadores y ponen en marcha su proyecto que se llevará a cabo con un público a partir de un presupuesto y un calendario. Esta es una situación poco frecuente en una Escuela de Arquitectura donde la mayoría de los proyectos se quedan en papel. En esta asignatura se reivindica la postura del proyecto de campo y de acción.

Desde la primera sesión, se propone un encuentro con los socios del proyecto in situ (la clase de primaria), generando así una inmersión para observar el funcionamiento, las interacciones, los comportamientos, los ritmos y planteando un tiempo de presentación mutua.

Cada año, se da un tema amplio a los estudiantes para abrir un espacio de reflexión y acción y entrar rápidamente en un campo operativo con los niños y niñas. Estos temas son abiertos para que cada alumno se los apropie con su propia sensibilidad y cultura, y sometan sus ideas iniciales al conjunto del grupo para luego crear un proyecto colectivo. Las temáticas de los últimos años giraban alrededor de la noción de utopía, el nomadismo, los viajes, la naturaleza salvaje y, durante el confinamiento, debido a las limitaciones sanitarias, sobre el libro de arquitectura.

La metodología docente no se estructura alrededor de clases teóricas con una relación de conocimiento vertical, sino que se basa en un acompañamiento en la constitución de un cuerpo de referencias (análisis de proyectos, creaciones y experiencias) a partir del cual los propios estudiantes construyen una cultura común compartiendo conocimientos. Estas referencias temáticas son importantes para formar un saber arquitectónico, artístico y sociológico que alimente las propias reflexiones del estudiantado, y son esenciales para construir un material que nutra la imaginación de los niño/as y los abra a la creación. Como comenta Efland (2004), las construcciones sociales que encontramos en los referentes culturales contienen representaciones de las realidades que contribuyen a la comprensión del espacio vital en el que habita cada individuo.

Esta enseñanza tiene como objetivo principal construir un proyecto colectivo que se desglosa en tres tiempos: tres días de taller. Este enfoque requiere que cada persona haga valer sus competencias y conocimientos técnicos y que imagine una organización en la que cada persona complementa a la otra en el diseño, la fabricación, la experimentación y la puesta en práctica, así como en la evaluación.

La noción de experimentación es esencial en el desarrollo de herramientas educativas para niños. En efecto, es imperativo haber experimentado uno mismo, como adulto, con las herramientas que se imaginan para el niño, para comprobar si la proyección es realista en su realización, en la manipulación de las ideas, pero también en el enfoque manual de las técnicas abordadas, los materiales, el equipamiento propuesto, para poder ajustarse lo mejor posible al público. Para transmitir, es imprescindible dominar uno mismo las técnicas y los conocimientos para poder acompañar a los niño/as en el proceso de construcción de conocimiento y de creación.

Esta experimentación es también necesaria para mantener una exigencia artística a lo largo del proyecto en las propuestas realizadas a los niño/as. El planteamiento del proyecto, no puede conformarse únicamente con la imaginación del niño/a, sino que debe ser estimulado por referencias, descubrimientos, técnicas de creación, observación y expresión, con el manejo de materiales adecuados.

Tal y como plantean Ruíz de Velasco y Abad (2020), la creación proyectual mediante un laboratorio de reflexión, acción y construcción permiten integrar procesos formativos relativos a la materialización del pensamiento simbólico en el contexto espacial.

También es importante que los alumnos den el paso de crear ellos mismos: se trata tanto de movilizar sus numerosas competencias adquiridas durante los tres primeros años de estudio como de transmitir a los niño/as la posibilidad de hacer y no estar siempre en posición de consumidor. Esto se refleja en particular en el dibujo, la calidad de los materiales producidos por los estudiantes, en las ilustraciones, el diseño y la fabricación de juegos, etc. Estos requisitos son muy gratificantes, tanto para los estudiantes como para los niño/as: ser consciente de las propias habilidades, estar orgulloso del resultado y, por tanto, ganar confianza en uno mismo, sin estar en una lógica de éxito competitivo.

Tras la realización del proyecto, cada año, se adopta una forma diferente de difusión. Durante los últimos 10 años, se han realizado varias exposiciones en diferentes lugares: escuelas de arquitectura, museos, festivales, pero también instalaciones en espacios públicos, exposiciones en el extranjero (pabellón francés de la 16ª Bienal de Arquitectura de Venecia), publicaciones como *Partager l'architecture avec les enfants* (2018), documentales, etc. Puede tratarse de un relato del proceso del proyecto, de los resultados o de una muestra de las herramientas educativas creadas (juegos, medios de comunicación, etc.) para ofrecer a otros niños la oportunidad de descubrir y manipular las experiencias conseguidas.



Figura 4. La búsqueda de lo invisible. Serie fotográfica compuesta a partir de 3 fotografías de la autora. Autoras. (2020)

La figura 4 presenta el diseño de un libro de arquitectura realizado con los niño/as para crear una guía sensible de su barrio. Fue publicado en 2022 tras la finalización de la asignatura de *Sensiblis(actions)* y narra el lugar a partir del prisma de las emociones que se construyeron a partir de la grabación de audios, del dibujo y del collage.

Esta enseñanza en arquitectura e infancia cuenta también con otros procesos de transferencia. Esta asignatura es el punto de partida de un itinerario de formación ofrecido a los estudiantes en el seno de la Escuela de Arquitectura, en colaboración con Pixel 13, una asociación especializada en infancia y arquitectura que desde hace 20 años crea diversos escenarios para que los estudiantes experimenten diferentes situaciones de proyectos educativos.

El *Centre de loisirs d'architecture* es una de ella. Se trata de una escuela de verano enfocada a niños y niñas entre 9 y 13 años que tiene lugar en la propia Escuela de Arquitectura. Es llevado a cabo por dos estudiantes y coordinado por la asociación para que diseñen y pongan en marcha talleres educativos y lúdicos para descubrir la arquitectura. Proponen un marco, diseñan y desarrollan herramientas, y las experimentan ellos mismos para poder transmitir y enseñar mejor a los niños y niñas.



Figura 5. Ponte la piel. Serie fotográfica compuesta a partir de 3 fotografías de la autora. Autoras. (2021)

La figura 5 expone la propuesta que tuvo lugar en verano 2021 durante el *Centre de Loisirs d' Architecture*. Se basa en los principios de Hundertwasser (1999) sobre las cinco pieles del ser humano: epidermis, ropa, arquitectura, medio ambiente, tierra. Se puso a prueba las tres primeras pieles: construir con el propio cuerpo, deslizarse gradualmente hacia una arquitectura textil con módulos de tela y madera y, por último, marcar estas construcciones con un sistema de proyecciones.

Los *Voyages courts en architecture* son otra experiencia derivada de la asignatura. Se conforma como talleres extracurriculares de arquitectura y son fruto de la colaboración entre la Escuela de Arquitectura, el Ayuntamiento y la Dirección Regional de Asuntos Culturales. Bajo la dirección de la asociación los estudiantes proponen talleres a niños y niñas entre 8 y 11 años durante todo el curso escolar. Reciben una remuneración por el tiempo que dedican a diseñar, fabricar y experimentar con las herramientas educativas, así como por el tiempo que dedican a trabajar en ellas con los niños. Este marco permite a los estudiantes construir una primera experiencia profesional y personal en el campo de la pedagogía de la arquitectura.



Figura 6. Experimentar con la materia, un breve viaje en arquitectura. Serie fotográfica compuesta a partir de 3 fotografías de la autora. Autoras. (2021)

La figura 6 presenta como los niños manipulan los materiales, se familiarizan con las técnicas de construcción y referencias arquitectónicas de todo el mundo para posteriormente llegar a una creación colectiva.

Por último, se ha creado en 2017 una *Residence de sensibilisation à l'architecture, la ville et le paysage* dirigida a arquitectos profesionales o paisajistas y financiado por distintas entidades administrativas diseñado y coordinado por la asociación. Durante cinco semanas, los residentes desarrollan un proyecto de taller para sensibilizar a los jóvenes sobre la arquitectura en dos periodos: durante las vacaciones en un centro de ocio y durante el curso escolar con una clase local. También existen periodos de colaboración con los estudiantes de la Escuela. Esta residencia ofrece un marco de investigación poco habitual para los profesionales que se dedican a la sensibilización de la arquitectura, la ciudad y el paisaje: un tiempo para la experimentación, la construcción de herramientas pedagógicas y la puesta en situación.

La creación de estos diferentes marcos de intervención permite a los estudiantes de la Escuela de Arquitectura descubrir la práctica de la arquitectura para y con la infancia, multiplicar las experiencias, generando un posicionamiento claro sobre una forma de ver y hacer la arquitectura para transmitirla a los niños y niñas.

Análisis comparativo de las experiencias pedagógicas

El aspecto principal que vincula las dos experiencias pedagógicas reside en un acercamiento sensible al entorno urbano y arquitectural, desde el propio espacio experimentado desde la práctica creativa. El segundo punto común es el uso de referentes artísticos o arquitectónicos como fuente de inspiración en la proyección de la acción pedagógica. Sin embargo, en la Escuela de Arquitectura es el propio alumnado que investiga para encontrar los conocimientos conceptuales que quiere poner en práctica y en la facultad de Ciencias de la Educación, son propuestos por el docente para agilizar y enfocar el aprendizaje de manera más específica. En el caso de la Escuela de Arquitectura, el corpus de referencia está más relacionado con la arquitectura cuando en la Facultad de Ciencias de la Educación está más enfocado a obras artísticas de distintos índoles para fomentar un aprendizaje más creativo.

La diferencia principal reside en el hecho que en un caso los estudiantes ponen en práctica con alumnos de primaria y cuando el alumnado de magisterio realiza el mismo la propuesta educativa propuesta por el docente, la experimentan para posteriormente crear proyectos docentes vinculados a esta.

Por último, hay que destacar que los procesos de transferencia son más organizados en el caso de la Escuela de Arquitectura al contar con estructuras pedagógicas que los fomentan y los financian.

Conclusión

Podemos reducir el abismo existente entre la realidad vivida de los niños en la urbe y la ensoñación arquitectónica de su juego mediante la práctica de la arquitectura en edades tempranas. Esta es posible solo si los profesionales que la enseñan están capacitados para transmitir lo sensible, lo estético, lo humano que conlleva. Para López Fdez. Cao (2003, p. 22). “El fin último del arte es la creación desde la libertad del ser, y el de la educación, el de desarrollar seres en libertad, capaces de crear y transformar el mundo. Arte y educación son, desde este punto de vista, áreas que tienen fines y objetivos complementarios”. Soto y Ferriz (2014) añade que la creación de arquitecturas y la observación de su interacción con niños y niñas pueden propiciar un espacio de aprendizaje y de indagación muy valioso para los futuros profesionales de la educación.

En la formación del profesorado, la enseñanza de las artes propicia un espacio adecuado para el aprendizaje de la arquitectura desde la mirada sensible de la educación artística. La noción de estética urbana en su aplicación pedagógica permite establecer conexiones entre ideas, conceptos, metáforas a través de la abstracción e interpretación constante que hacemos del entorno próximo y nos permite aprender a percibir e intuir de formar empática el espacio como lugar de experiencia vital (Gadamer, 1991; Cimarro y Toledo, 2016).

Por otro lado, desde la Escuela de Arquitectura, las experiencias de acciones específicas enfocadas a la docencia permiten el acercamiento del futuro profesional al mundo de la

infancia para que juntos aprendan a crear espacios más acordes con las necesidades vitales de los niños y niñas y les den las claves para entender y actuar sobre su entorno vital.

Si comparamos dichos enfoques pedagógicos observamos que existen similitudes concluyentes que se evidencian una base común de aprendizaje. El aporte de referentes culturales crea una base conceptual para que los futuros profesionales tengan un acercamiento abierto sobre este campo de conocimiento. Por otro lado, las dos metodológicas llevan a la construcción de una mirada común sobre el espacio urbano y arquitectónico desde un enfoque estético que permite alcanzar una comprensión más completa del espacio. Esta se realiza desde la experimentación física y consciente de los instrumentos gráficos que permiten alcanzar dicho objetivo de asimilación sensible de la urbe.

Eisner (2004) expone que las artes tienen como función recordarnos que la apertura individual a una conciencia común produce una recompensa cualitativa de humanidad. En nuestro caso, desde dos ámbitos de formación distintos hemos llevado a cabo una apropiación de la urbe y de sus procesos de conocimientos para que los futuros profesionales sepan transmitir mejor su contenido estético y crear conciencia urbana para transformar una ciudad en un espacio más habitable para la infancia.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9161/>
- Abad, J., & Ruíz de Velasco, A. (2021). La creación simbólica de la infancia en las “instalaciones de juego”: vínculos relacionales entre arte contemporáneo y educación. *Humanidades & Inovação*, 8(33), 108-123. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4838>
- Álvarez-Uria A., Garay B., & Vizcarra M. T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 891-910. <https://doi.org/10.5209/aris.76087>
- Arc en rêve centre d'architecture (2018). *Partager l'architecture, avec les enfants*. Parenthèses. <https://www.arcenreve.eu/publication/publication-partager-larchitecture>
- ANECA. (2010). *Título Grado en Maestro de Educación Primaria*. Universidad de Granada. <https://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/43maestroeducacionprimariaverificado/>
- Capaleo A. (2023). *Architecture for Kids* <http://antoniocapelao-portfolio.co.uk/>
- Calaf, R. (2003). Arte alternativo: una mirada pedagógica. En *Repensar el arte en la enseñanza, Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (37), 65-75.

- Chapman, S.N. & O’Gorman, L. (2022). Transforming Learning Environments in *Early Childhood Contexts Through the Arts: Responding to the United Nations Sustainable Development Goals*. *IJEC* 54, 33–50 <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3>
- Cimarro, A. y Toledo, R. (2016). El placer estético desde una perspectiva pedagógica. *Luz*, 15, 74-86. <https://www.redalyc.org/pdf/5891/589166501008.pdf>
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*. Octaedro.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Eslava, C. (2016). Una habitación propia: una infancia propia. *Sociedad y Utopía / Revista de Ciencias Sociales*. 47. 277-296
- Gadamer, H.G. (1991). *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta* (Trad. A. Gómez Ramos). Paidós.
- González-Falcón, I.; Gómez-Hurtado, I. y Álvarez-Díaz, K. (2016). La ciudad del Arcoíris. Una apuesta por la colaboración Universidad-Escuela en el Grado de Educación Infantil. En *Innovación docente universitaria en Educación Infantil*, Serrano, N. (Ed.), 31-46. Octaedro.
- Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación*. Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Hundertwasser, F. (1999). *El pintor-rey con sus cinco pieles*. Taschen benedikt
- Lefebvre, H. (1968). *Le Droit à la ville*, Anthropos.
- López Fernández Cao, M. (2003). Educación, creación y género. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (1), 201-224.
- Ludantia (2018). *I Bienal Internacional de Educación en arquitectura para la infancia y juventud*. <https://www.asociacionludantia.org/ludantia-bienal-internacional/>
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Pearson.
- Marín, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada.
- Martínez, V. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 54-70. <https://bit.ly/3ANUJnH>
- Mat+Fiona (2023). *Build, learn, connect*. <https://mattandfiona.org/>
- Mesías, J.M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Rivera, R. y Martín, M. (2022). *Parque Gulliver*. <https://parcodelturia.es/actividades/parque-gulliver/>

Ruíz de Velasco, M.A. y Abad, J. (2020). Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego. *Pulso: Revista de Educación*, (43), 175-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7803967>

Soto, P. M. y Ferriz, R. (2014). Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. *Arte y Movimiento*, (11), 25-40. <https://bit.ly/3AOATZw>

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.

Toshiko Horiuchi MacAdam (1979). *Parque infantil en Hakone*. <http://www.ciudadobservatorio.com/2014/09/playground-hakone-forest-net-arte-ninos.html>

Tsoukala, K. (2007). *Les territoires urbains de l'enfant*. L'harmattan.

Unicef Comité Español (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo.