

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE BELLAS ARTES**  
**Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica**



**LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO DESDE  
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA . UNA PROPUESTA PARA  
EDUCACIÓN PRIMARIA Y FORMACIÓN INICIAL DEL  
PROFESORADO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Alfredo Palacios Garrido**

Bajo la dirección de las doctoras

M<sup>a</sup> Ángeles López Fernández  
Roser Juanola Terradellas

**Madrid, 2011**

FACULTAD DE BELLAS ARTES  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

**LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.  
UNA PROPUESTA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA Y FORMACIÓN INICIAL DEL  
PROFESORADO**

Alfredo Palacios Garrido

Directoras:

M<sup>a</sup> Ángeles López Fernández Cao  
(Universidad Complutense de Madrid)

Roser Juanola Terradellas  
(Universidad de Gerona)

Madrid, 2005



## AGRADECIMIENTOS

A Roser y Marian, porque su trabajo siempre ha sido una referencia y un estímulo para mí y porque sin su ayuda, su apoyo y sus buenos consejos esta tesis nunca habría salido adelante.

A Eileen Adams, por haberme recibido de una forma tan maravillosa y por haberme enseñado tantas cosas en tan poco tiempo.

A Cristina, que siempre ha respondido con buenos consejos a mis dudas y requerimientos, a menudo intempestivos.

A la Escuela Cardenal Cisneros y a mis compañeros de trabajo por su apoyo y por las facilidades que me han dado para sacar adelante este trabajo.

A Gema Lorente García-Blanco, Isidoro Clemente Borba, Leticia Todó Caja, Ana Chacón Pérez, Marisa Collado Parra y Fátima García Monío, por su colaboración y por las ganas que pusieron para llevar adelante la experiencia didáctica en los centros.

A los colegios: C.P. Peñas Albas, C.P. Pablo Neruda, C.P. Antonio de Nebrija, Colegio Maristas Champagnat, Colegio Santa María de la Providencia y Colegio San Felipe Neri, y a los tutores de primaria implicados en cada uno de ellos, por su colaboración en la puesta en práctica de la experiencia didáctica y en la posterior recogida de datos.

A Raquel, a mi familia y amigos, por los ánimos que me han transmitido y por su ayuda en los momentos más críticos.

Al servicio de préstamo interbibliotecario de la Universidad Complutense de Madrid, por su eficiencia y rapidez para encontrar todos y cada uno de los documentos solicitados.

*Esta tesis está dedicada a mis padres*



## INDICE

### INTRODUCCIÓN

1. Motivos y justificación de la investigación .....	ix
2. Delimitación y orientación de la investigación .....	xii
3. Objetivos de la investigación .....	xiv
3.1 Con relación al marco pedagógico y epistemológico en el que se sitúa este enfoque educativo:.....	xiv
3.2 Con relación al análisis del estado de la cuestión:.....	xv
3.3 Con relación al marco curricular para educación primaria .....	xv
3.4 Con relación a la formación del profesorado de primaria.....	xv
4. Estructura de la investigación y líneas metodológicas.....	xvi

### CAPÍTULO 1. APROXIMACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO

Introducción.....	1
<b>1. LA NUEVA VISIÓN DEL MEDIO AMBIENTE Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS. ....</b>	<b>2</b>
1.1 Un nuevo paradigma en la relación del ser humano con el medio ambiente .....	2
1.2 Influencia de las teorías ecológicas en la educación ambiental .....	5
1.3 La educación ambiental como educación holística.....	11
<b>2. LA FUNCIÓN DEL ARTE Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO AMBIENTE .....</b>	<b>12</b>
2.1 Un nuevo modo de conocer: el papel del arte .....	12
2.2 El arte como conocimiento integrador .....	14
2.3 Dimensiones estéticas en la experiencia del ambiente.....	15
<b>3. LA MIRADA ESTÉTICA SOBRE EL ENTORNO CONSTRUIDO.....</b>	<b>16</b>
3.1 Entorno natural frente a entorno construido o la necesidad de considerar el ambiente como una totalidad .....	16
3.2 ¿Puede ser el entorno construido objeto de la mirada estética?.....	18
3.3 La estética cotidiana en el marco de la Cultura Visual.....	21
3.4 El entorno construido como Cultura Material .....	24
3.5 Congeniar forma y significado en la lectura estética del entorno construido .....	25
<b>4. PAUTAS PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMPROMETIDA MEDIOAMBIENTALMENTE .....</b>	<b>26</b>
4.1 La transformación de la estética a partir de la nueva ética ambiental.....	26
4.2 Hacia una “Educación Artística del Lugar” .....	28
4.3 El concepto de comunidad en la educación artística desde una perspectiva ambiental .....	31
4.4 La educación basada en la comunidad como intensificación de la relación entre el arte y la vida .....	33
4.5 El desarrollo de una ciudadanía crítica y socialmente responsable a través de la participación. ....	36

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 39

**CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE DEL ENTORNO CONSTRUIDO: COGNICIÓN, EMOCIÓN Y SIMBOLISMO**

Introducción ..... 43

**1. LA PERCEPCIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO ..... 45**

1.1 La percepción ambiental: precisión y alcance del concepto ..... 45

1.2 Percepción objetual y percepción ambiental ..... 45

1.3 Fases del proceso perceptivo ..... 46

1.4 Significado ambiental ..... 47

1.5 Las imágenes y los esquemas en el proceso perceptivo ambiental ..... 48

1.6 Los sentidos en la percepción del ambiente ..... 50

**2. LA DIMENSIÓN CORPORAL DE LA EXPERIENCIA DEL ENTORNO ..... 54**

2.1 La imagen corporal y su relación con la experiencia del espacio ..... 54

2.2 Estructura del espacio y orientación ..... 56

**3. EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO CONSTRUIDO ..... 59**

3.1 La cognición ambiental ..... 59

3.2 El mapa cognitivo ..... 59

3.3 Características de los mapas cognitivos ..... 61

3.4 Mapa cognitivo y entorno urbano ..... 62

3.5 Formación y desarrollo de los mapas cognitivos ..... 65

3.6 Mapas cognitivos y variables individuales ..... 67

3.7 Los mapas cognitivos infantiles ..... 69

3.8 La experiencia directa del entorno en la formación del mapa cognitivo ..... 72

3.9 Diferencias individuales ..... 73

**4. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ESPACIALES ..... 75**

4.1 La construcción del conocimiento espacial ..... 75

4.2 Las tres relaciones espaciales: topológicas, proyectivas y euclidianas ..... 76

4.3 El egocentrismo en la comprensión del espacio ..... 78

4.4 Espacio práctico y espacio conceptual ..... 78

4.5 Evolución de las habilidades espaciales ..... 79

4.5.1 La comprensión del espacio de los 0 a los 2 años. Estadio sensoriomotor ..... 79

4.5.2 La comprensión del espacio de los 2 a los 7 años. Estadio preoperacional ..... 81

4.5.3 La comprensión del espacio de los 7 a los 11 años. Estadio de las operaciones concretas ..... 83

4.5.4 La comprensión del espacio a partir de los 11 años. Estadio de las operaciones formales ..... 84

4.6 Críticas y alternativas a las teorías de Piaget sobre el desarrollo de la comprensión espacial ..... 87

4.6.1 Comprensión de las nociones espaciales: Nuevas aportaciones ..... 87

4.6.2 Revisión del concepto de egocentrismo ..... 88

4.6.3 Comprensión de mapas ..... 89

4.7	Nuevas visiones sobre el aprendizaje del espacio: del espacio lógico al espacio vivido .....	91
<b>5.</b>	<b>LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO .....</b>	<b>92</b>
5.1	Los juicios estéticos sobre el ambiente. ....	94
5.2	Preferencia de paisajes.....	96
5.3	Preferencias infantiles respecto al entorno .....	98
<b>6.</b>	<b>EL SENTIDO DEL LUGAR: CARACTERÍSTICAS SIMBÓLICAS DEL ESPACIO .....</b>	<b>101</b>
6.1	Lugar frente a espacio .....	101
6.2	La apropiación del espacio .....	103
6.3	Sentido del lugar e identidad social .....	104
6.4	Espacio público, memoria e identidad .....	107
6.5	Los no-lugares como categoría espacial moderna .....	108
6.6	El sentido del lugar en la infancia .....	109
<b>7.</b>	<b>NECESIDADES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS RESPECTO AL ENTORNO.....</b>	<b>112</b>
7.1	Necesidades del niño y la niña respecto al entorno.....	112
7.2	El entorno como universo socializador .....	115
7.3	Los espacios urbanos y los niños .....	116
7.4	Implicaciones para la planificación derivadas de las necesidades infantiles.....	120
<b>8.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>122</b>

### **CAPÍTULO 3. LA DIMENSIÓN ESTÉTICA EN EL ENTORNO URBANO: IMPLICACIONES SOCIALES**

Introducción .....	125	
<b>1. LAS TRANSFORMACIONES DEL ESPACIO URBANO EN LA ARQUITECTURA MODERNA: REPERCUSIONES EN LA EXPERIENCIA DE LA CIUDAD .....</b>	<b>127</b>	
1.1	La mirada estética como reivindicación de la experiencia urbana .....	127
1.2	La idea moderna de ciudad y la pérdida del espacio público .....	127
1.3	La experiencia del espacio urbano como la experiencia de la diversidad y la diferencia .....	131
1.4	Planificar la vida urbana.....	132
<b>2. EL ANÁLISIS VISUAL DEL ENTORNO URBANO .....</b>	<b>134</b>	
2.1	El nacimiento del arte urbano .....	134
2.2	Camilo Sitte: repensar el urbanismo desde la estética .....	135
2.3	El <i>townscape</i> .....	137
2.4	La gramática del paisaje urbano .....	138
2.5	Legibilidad y forma urbana.....	143
2.6	Significado del entorno y diversidad social.....	145
2.7	Morfología y tipología urbana.....	146
2.8	El diseño urbano: la búsqueda de la unidad visual .....	149
2.9	Conceptos clave del diseño urbano .....	151
2.10	Diseño urbano y sostenibilidad .....	152
2.11	“Aprender de las Vegas”: el significado simbólico de la forma urbana .....	153
2.12	El paisaje urbano cultural: más allá de lo visual .....	158

<b>3. FORMAS MODERNAS DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA URBANA.....</b>	<b>160</b>
3.1 El paseante como artista .....	162
3.2 Lo cotidiano contra lo estético en las vanguardias artísticas.....	163
3.3 La ciudad situacionista como espacio de aventura y subversión.....	163
3.4 La experiencia de los no-lugares .....	165
3.5 Instrucciones para sentir la ciudad: los recorridos sensoriales de Brian Goodey.....	169
<b>4. EL NUEVO ARTE PÚBLICO Y EL SENTIDO DEL LUGAR. ASPECTOS INTERDISCIPLINARES....</b>	<b>173</b>
4.1 Del <i>site specific</i> al activismo: maneras de relacionar el arte con el espacio público. ....	173
4.2 La reflexión sobre el lugar a partir del “nuevo arte público” .....	175
4.3 El poder del lugar.....	178
4.4 Colaboración y creatividad en los procesos de arte público.....	179
4.5 La narratividad como forma de conocimiento del lugar.....	180
4.6 Utilidad del arte público y carácter interdisciplinar .....	180
<b>5. LA CIUDAD CREATIVA: ARTE, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN .....</b>	<b>184</b>
5.1 Integrar todas las voces: la participación como metodología de construcción de la ciudad .....	185
5.2 Participación, identidad urbana y sostenibilidad.....	189
5.3 La educación artística y la formación de una ciudadanía crítica y participativa.....	191
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>193</b>

**CAPÍTULO 4. REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN: PROPUESTAS CURRICULARES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ENTORNO CONSTRUIDO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Introducción .....	197
<b>1. ART AND THE BUILT ENVIRONMENT: EL PROYECTO PIONERO.....</b>	<b>199</b>
1.1 Contexto y antecedentes de ABE.....	199
1.2 ABE: objetivos, contenidos y métodos. ....	202
1.3 Objetivos.....	203
1.4 Métodos de trabajo.....	204
1.4.1 Habilidades perceptivas .....	205
1.4.2 Habilidades de lenguaje .....	207
1.4.3 Habilidades críticas: análisis, síntesis y evaluación .....	208
1.4.4 Habilidades de diseño.....	209
1.4.5 Habilidades comunicativas .....	210
1.5 Secuenciación de los proyectos .....	210
1.6 Conclusiones de ABE para futuros proyectos .....	211
1.7 Desarrollo y evolución posterior de ABE: la expansión de un modelo de trabajo a partir del entorno. ....	212
<b>2. PROPUESTAS CURRICULARES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA....</b>	<b>222</b>
2.1 Diseño ambiental .....	222
2.1.1 Una propuesta curricular de diseño ambiental desde la DBAE .....	224
2.1.2 El diseño ambiental como producto cultural .....	229

2.1.3	El diseño ambiental en el contexto de la comunidad .....	231
2.1.4	La crítica feminista del diseño ambiental .....	233
2.1.5	El diseño ambiental desde la Cultura Visual.....	235
2.1.6	Otras aportaciones .....	238
2.2	Patrimonio .....	243
2.2.2	Patrimonio: identidad cultural y sentido del lugar .....	246
2.2.3	Arte público .....	249
2.3	Regeneración .....	250
2.3.1	Mejora de patios escolares.....	252
2.3.2	Arte público y regeneración urbana.....	255
<b>3.</b>	<b>PROPUESTAS EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO .....</b>	<b>257</b>
3.1	La formación inicial del profesorado derivada de ABE .....	257
3.2	El proyecto <i>Site Specific</i> .....	259
3.2.1	Intenciones y objetivos del proyecto.....	260
3.2.2	Marco de investigación .....	261
3.2.3	Experiencias prácticas en el marco de <i>Site Specific</i> .....	262
3.3	El programa de la Facultad de Educación de la Universidad de Gerona .....	263
3.4	Otras experiencias en formación del profesorado.....	264
<b>4.</b>	<b>INSTITUCIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS .....</b>	<b>265</b>
4.1	UNESCO.....	265
4.2	CIUDADES EDUCADORAS.....	265
4.3	EEUU .....	266
4.4	ESPAÑA .....	268
4.5	REINO UNIDO .....	269
<b>5.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>272</b>

## **CAPITULO 5 EJES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA COMPRESIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO**

Introducción .....	277
<b>1. EJES CONCEPTUALES .....</b>	<b>278</b>
1.1 Ejes para la definición de un modelo de educación artística para la comprensión del entorno construido.....	278
<b>2. EL OBJETIVO DE LA COMPRESIÓN: DEFINICIÓN Y MATIZACIONES DEL TÉRMINO .....</b>	<b>279</b>
2.1 El objetivo de la comprensión .....	279
2.2 La comprensión desde el punto de vista cognitivo .....	279
2.3 La comprensión del arte y la cultura visual .....	281
2.4 La comprensión y el trabajo sobre el entorno construido desde la educación artística .....	283
2.5 Más allá de lo cognitivo y lo analítico: la comprensión y su dimensión experiencial y emocional.....	284
2.6 Tres miradas en la comprensión del entorno construido .....	286
<b>3. OBJETIVOS GENERALES .....</b>	<b>288</b>

4. CONTENIDOS.....	289
4.1 Las Ideas clave y la comprensión.....	289
4.2 Propuesta de contenidos .....	290
5. CONTEXTOS DE APLICACIÓN.....	296
5.1 Marcos formal e informal para los proyectos en el entorno .....	296
5.2 La apertura de los centros a la comunidad.....	297
5.3 Los espacios escolares y urbanos como contexto de los aprendizajes en el marco formal .....	299
6. LÍNEAS METODOLÓGICAS.....	301
6.1 Las características del aprendizaje informal.....	301
6.2 Planificación de un proyecto para la comprensión del entorno construido .....	305
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	309

## **CAPÍTULO 6 DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.**

Introducción.....	311
1. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS GENERALES.....	312
1.1 Objetivos generales y marco de aplicación.....	312
1.2 Preguntas iniciales en el diseño de la experiencia y esquema de desarrollo .....	313
2. FASES Y CONTEXTOS DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA.....	314
2.1 Primera fase: descripción del contexto .....	315
2.2 Objetivos.....	316
2.3 Descripción del trabajo realizado.....	317
2.4 Segunda Fase: descripción del contexto .....	319
2.5 Objetivos.....	320
2.6 Criterios para la selección de centros.....	320
3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN LAS AULAS DE PRIMARIA.....	324
3.1 Visión global de la experiencia .....	324
3.2 Características metodológicas de las actividades .....	325
3.3 Descripción de las actividades de aprendizaje .....	327
4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	355
4.1 Metodología de la evaluación de la experiencia.....	355
4.2 Recogida de datos para la evaluación.....	356
4.3 Tipos de datos obtenidos .....	357
4.4 Análisis de datos .....	357
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS.....	359
5.1 Categoría primera: Aprendizaje del alumnado de magisterio.....	359
5.1.1 Tutores de prácticas.....	359
5.1.2 Alumnado de magisterio .....	361

5.2	Categoría segunda: Recepción del proyecto por parte de los tutores y de la comunidad educativa .....	365
5.2.1	Tutores de prácticas .....	365
5.2.2	Alumnado de magisterio .....	372
5.3	Categoría tercera: Aprendizaje de los alumnos de primaria .....	374
5.3.1	Tutores de prácticas .....	374
5.3.2	Alumnado de Magisterio.....	377
5.4	Categoría cuarta: Dificultades observadas en la realización de la experiencia .....	380
5.4.1	Tutores de prácticas .....	380
5.4.2	Alumnado de Magisterio.....	381
6.	CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA .....	383
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	390
<b>CONCLUSIONES</b>		
1.	Con relación al marco epistemológico en el que se sitúa este enfoque educativo .....	391
2.	Con relación al estado de la cuestión .....	397
3.	Con relación al marco curricular para educación primaria .....	400
4.	Con relación a la formación del profesorado de primaria.....	403
5.	Líneas abiertas y repercusión para futuras investigaciones .....	405
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	407
	<b>ANEXO</b> .....	427



## INTRODUCCIÓN

### 1 Motivos y justificación de la investigación

*“El hombre solamente llega a conocerse en cuanto conoce el mundo, ese mundo que solamente llegará a conocer en sí mismo, tal como solamente llegará a conocerse a sí mismo en él.”*

Goethe

Esta investigación trata, en su sentido más amplio, de la relación entre las personas y los lugares. La motivación que está en la génesis de este trabajo parte de una inquietud personal que ha madurado a lo largo de los años y que es el resultado de los sentimientos y las emociones que han despertado en mí los lugares en los que he vivido. Mi preocupación e interés por la ciudad como espacio percibido y como espacio vivido, tiene que ver también con muchas horas de conversación con amigos y con personas que sienten y se preocupan por los espacios en los que transcurren sus vidas, no sólo desde una dimensión utilitaria, sino también desde un punto de vista estético o emocional y que, sobre todo, se preguntan cuando algo no les gusta cómo podría ser de otra manera. Hace unos años surgió la intención de conectar esa inquietud personal con mi campo profesional, es decir, de establecer una relación con la educación artística pensando que todavía es posible hacer algo desde este ámbito para mejorar el mundo en que vivimos. Partía así en su origen esta investigación de una pregunta: ¿qué puede hacer la educación artística para mejorar las relaciones de las personas con los lugares, concretamente con los espacios y los lugares urbanos?

Esta pregunta abrió un camino que se ha revelado posteriormente como muy fructífero y cargado de posibilidades. Una de las más importantes ha sido la de poder establecer una **relación más estrecha entre la educación artística y la vida**, entre lo que se aprende en la escuela y lo que se ve, se vive y se experimenta en el entorno cotidiano, en las calles de la ciudad. A menudo, como educador artístico, he sentido que era necesario establecer nexos más significativos entre los contenidos de los programas escolares y las vivencias de los alumnos. La arquitectura, en su sentido más amplio; como entorno construido, se ofrecía así como una clave integradora de arte y vida (Juanola, 2000) y para la educación artística, como una forma de tratar los diferentes lenguajes estéticos, a la vez que de explorar las relaciones entre el ser humano y el medio. En este sentido nos hemos situado desde el inicio en una línea de pensamiento pedagógico con más de 100 años de antigüedad pero no por antigua menos actual: la que, desde los planteamientos

de la Escuela Nueva y de los movimientos reformadores de finales del XIX y principios del siglo XX, postulaba trabajar la educación a partir del ambiente, centrando en el conocimiento y la exploración activa del entorno de los niños y las niñas el eje de las prácticas educativas. Participamos así de la intencionalidad de explorar las posibilidades formativas del ambiente a las que se refiere Gennari cuando habla de la “pedagogía del ambiente” o de los ambientes naturales y humanos como “ambientes educativos”. *“El espacio, -dice Gennari- ,da realidad a verdaderos lenguajes, que de objeto definido lo transforman en sujeto dinámico de educación”* (Gennari, 1995:102)

El sentido que adquiere actualmente esa educación basada en el ambiente se entiende mejor si lo contextualizamos dentro de la importancia que tienen en nuestros días los **problemas medioambientales** y la necesidad que existe de intervenir desde todas las áreas educativas en el desarrollo de valores de sensibilización, respeto y cuidado por el entorno, sea éste natural o construido. Pero más aún, centrándonos en los entornos urbanos, hay que tener en cuenta la velocidad con la que las ciudades están creciendo y las consecuencias que las transformaciones producidas por este crecimiento está teniendo en los espacios históricos, en la memoria y la identidad de las comunidades, en la conformación de los nuevos espacios públicos y en definitiva en las condiciones de vida de sus habitantes. Por estas razones se hace cada vez más necesario educar en una **ciudadanía** sensible, responsable, crítica y creativa, capaz de implicarse en la construcción de la ciudad. Para ello es necesaria una formación estética como un elemento imprescindible en la articulación de la experiencia del medio, que ayude a descifrar el “lenguaje del ambiente” y que dote a las personas de una mirada crítica y a la vez creativa que les permita adquirir el protagonismo necesario en los procesos de configuración del entorno. Y es que, tal y como señala Trilla (1993:190) *“aprender a leer críticamente la ciudad es, finalmente, aprender a participar en su construcción”*.

Dentro de un marco global de la educación para la comprensión, nos ha guiado la certeza de que la educación artística puede proporcionar un conocimiento particular del entorno construido que relaciona aspectos formales, emocionales, sensoriales, creativos, críticos y culturales, ofreciendo así una mayor intuición de la complejidad del medio ambiente y, puesto que nuestra identidad se relaciona muy directamente con los lugares, un mayor conocimiento de nosotros mismos. Sólo a través de la comprensión de los significados de los lugares lograremos una implicación efectiva y una relación más comprometida con los mismos.

Ahora bien, estamos todavía en un campo poco explorado. Aunque las primeras experiencias y propuestas curriculares que unen educación artística y entorno construido, relacionadas sobre todo con la cuestión medioambiental, poseen casi tres décadas de antigüedad, consideramos, de acuerdo con Mc Fee (1999) que esta cuestión todavía no se ha convertido en un tema central dentro de la educación artística. Existen prácticas de mucho interés realizadas en diferentes países, incluido el nuestro, pero siguen siendo prácticas aisladas y que, con contadas excepciones como en el caso de Gran Bretaña, no han calado suficientemente en los currículos del área. Éstos siguen estando dominados en su gran mayoría por la idea de la visualidad y la imagen. La última tendencia educativa en educación artística, la Cultura Visual, reafirma ese predominio de lo visual frente a otras formas artísticas. Pero, como señalan autores como Juanola (2000), Aguirre (2000) o Blandy y Bolin (2003), la experiencia estética no puede reducirse únicamente a lo visual y, por consiguiente, éste concepto no puede convertirse en el único referente de la educación artística. Si así fuese estaríamos dejando de lado la oportunidad de:

- Tratar la experiencia estética del espacio como contenido educativo de la educación artística.
- Analizar estéticamente todo un rango de objetos construidos por el ser humano de gran potencial simbólico y significativo que acompaña a la cultura desde sus inicios.
- Experimentar otros modos de conocimiento sensorial y corporal.
- Promover un acercamiento interdisciplinar a la comprensión del arte y los productos culturales.
- Abarcar un tipo de experiencias que las personas experimentamos cotidianamente y que forman parte de la creación del sentido en nuestras vidas.

Se hace, por lo tanto, necesario, para poder avanzar en este enfoque educativo, **articular este campo de estudio**, trazar un mapa del territorio en el que situar los referentes epistemológicos, éticos y metodológicos. Investigar su desarrollo histórico y su situación actual y proponer las líneas y ejes de actuación para avanzar en su desarrollo. Algunos trabajos recientes están contribuyendo a proporcionar las claves necesarias para organizar y comprender mejor las prácticas que unen educación artística y entorno construido en diversos ámbitos (Juanola 2005, Calbó 2003, Calaf y Fontal 2004, Guilfoil y Sandler 1999), y en ese sentido esta investigación se puede considerar continuadora de ese objetivo y deudora de sus sugerencias y caminos abiertos. Pretendemos contribuir a establecer un marco teórico y metodológico que sirva para poder analizar, comprender y poner en marcha este tipo de experiencias.

## 2 Delimitación y orientación de la investigación

Una vez definido el punto de partida de esta investigación, es conveniente delimitar el enfoque de la misma.

En primer lugar, con relación al objeto de estudio, decir que nuestro referente fundamental son las ciudades. Aún así, consideramos el término “entorno urbano” como demasiado restrictivo ya que, al utilizarlo, dejábamos de lado otros entornos arquitectónicos que no podían ser llamados ciudades, como los entornos rurales, muy importantes todavía en algunos países no occidentales, o incluso, espacios de gran potencial educativo como los patios escolares o el espacio físico del aula, que se pueden leer igualmente como un elemento más del ambiente construido.

Desde un punto de vista genérico, nuestro objeto de estudio es la arquitectura pero, frente al concepto de arquitectura, el término “**entorno construido**” resulta más amplio e inclusivo. Tiene que ver con los edificios y las construcciones arquitectónicas, pero también con los espacios, interiores o exteriores; con las calles; los recorridos; con el paisaje urbano, con la forma y el diseño de la ciudad, con los objetos urbanos, etc. Tiene que ver, sobre todo, con las relaciones que se establecen con el contexto, tanto desde el punto de vista físico como simbólico. El estudio de la arquitectura se enmarca así en el conjunto del espacio urbano y rural y de las claves visuales y simbólicas que estos ambientes ofrecen como marco de la vida de las personas.

En el enfoque de esta investigación hemos priorizado aquellos planteamientos o experiencias que buscan, a través de la comprensión del entorno construido, poner de relieve **las relaciones entre las personas y el medio**, trabajando el sentido del lugar, el desarrollo de actitudes críticas ante el entorno y que persiguen como fin último la implicación y la participación de las personas en la mejora de sus comunidades. Se trata, por lo tanto, de un enfoque muy relacionado con la **educación medioambiental** y hemos dejado a un lado en nuestro trabajo aquellos planteamientos centrados únicamente en el estudio de las características formales, visuales o estilísticas de la arquitectura.

Un aspecto derivado de la elección del objeto de estudio es la complejidad que ofrece desde el punto de vista de la fundamentación teórica. Esto es así porque, debido al **carácter interdisciplinar** que implica todo acercamiento al entorno (Gutiérrez 1995, Novo 1998), hemos tenido que adentrarnos en diversos campos de conocimiento tales como la educación ambiental, la psicología ambiental, el urbanismo, la geografía, la arquitectura o la estética. No hemos

querido rehuir esa complejidad ya que la asumimos como una condición imprescindible para tratar los problemas del conocimiento en la actualidad (Morin 2002), ahora bien, analizar con profundidad todos los aspectos implicados en las relaciones entre la educación, el arte y el medio construido, es una tarea que en ningún caso puede ser abarcada en su totalidad en una investigación como ésta. Lo que hemos pretendido ha sido establecer los principales problemas que aparecen actualmente en el estudio del entorno desde esas disciplinas y ofrecer las interconexiones entre las mismas. Consideramos que esta investigación traza una visión de conjunto, un **enfoque global del problema**, necesario en un primer acercamiento al mismo. Incluimos esta tesis doctoral dentro de esa primera fase de estudio, y pensamos que esta visión global puede facilitar, en el desarrollo de futuras investigaciones, una profundización en aspectos más concretos.

No es difícil apreciar en esta investigación una orientación hacia el **ámbito educativo británico**, de hecho, el término “entorno construido” se corresponde con el inglés *Built Environment*, que define unos estudios (*Built Environment Education*) que en Gran Bretaña integran la educación ambiental, el arte y las ciencias sociales. En el análisis del estado de la cuestión nos hemos centrado con más detenimiento en las experiencias británicas porque son, sin duda, el primer referente mundial en este enfoque educativo. Podemos decir que Gran Bretaña es el país en el que nace la educación ambiental y el que antes amplió esa preocupación del entorno natural hacia los entornos urbanos y rurales. Un proyecto como *Art and Built Environment*, es reconocido actualmente como el proyecto pionero y el que ha marcado la pauta que muchos otros han seguido. Algo de su influencia se deja notar también en la parte experimental de esta tesis.

Hemos delimitado esta investigación en primer lugar a la **educación primaria**. Esto es así por varias razones: porque la educación primaria es esencial en el desarrollo de las capacidades relacionadas con el pensamiento estético. Engloba el periodo crítico de transición entre los “años dorados” de la creatividad y la preadolescencia, durante el cual se producen los descensos más acusados de motivación artística y creatividad. También porque, a nuestro juicio, la formación artística en educación primaria se encuentra menos atendida o apoyada que otras etapas como infantil o educación secundaria. En primaria, en general, se pierde el carácter de libertad e investigación que suele acompañar el tratamiento del arte en la educación infantil y tampoco cuenta con un profesorado conocedor de la materia como ocurre en educación secundaria. Consideramos que es necesario desarrollar metodologías y materiales educativos que ayuden a mejorar la enseñanza en esta etapa. En segundo lugar esta investigación estudia también las implicaciones para la **formación inicial del profesorado de primaria** que se derivan de lo

anterior y propone el marco de las prácticas de enseñanza como lugar donde desarrollar experiencias de investigación.

Finalmente, con todo lo dicho en este apartado, consideramos que **esta investigación puede resultar de interés** a varios tipos de lectores: por un lado a aquellos interesados por la educación artística y por situar las reflexiones sobre esta materia en un debate actual como es el que integra el problema medioambiental y el acercamiento al entorno urbano y patrimonial. También a las personas que sitúan al espacio y sus relaciones educativas, estéticas y sociales en el centro de sus inquietudes. Finalmente esperamos que pueda ser útil a los docentes o investigadores que, desde la perspectiva de las ciencias sociales o la educación ambiental, trabajen la didáctica del entorno construido. En este último caso, la educación artística puede aportar métodos de trabajo que complemente a otras modalidades de conocimiento y dar una visión que contribuya a lograr una comprensión del medio desde la interdisciplinariedad.

### **3 Objetivos de la investigación**

Las motivaciones anteriores y la delimitación del objeto de estudio se concretan en un objetivo general y unos objetivos específicos de la investigación. El **objetivo general** es:

*Contribuir al desarrollo de modelos curriculares de educación artística que tomen como objetivo la comprensión del entorno construido centrándonos en dos niveles: educación primaria y formación del profesorado de primaria.*

Para ello nos hemos fijado los siguientes objetivos específicos:

#### **3.1 Con relación al marco pedagógico y epistemológico en el que se sitúa este enfoque educativo:**

- Delimitar el papel específico que puede jugar la educación artística en la comprensión del entorno y en el desarrollo del sentido del lugar, estableciendo lo que el conocimiento artístico puede aportar a la comprensión derivada de otras áreas como la educación ambiental o la didáctica de las ciencias sociales.
- Establecer el marco epistemológico de este enfoque educativo, analizando las aportaciones de las distintas disciplinas a la educación artística en la comprensión del entorno construido.

- Analizar el papel que han jugado el arte y el urbanismo moderno en la consideración de la experiencia estética del entorno construido y cómo estas aportaciones han influido en la educación artística.

### **3.2 Con relación al análisis del estado de la cuestión**

- Revisar las aportaciones y las experiencias más importantes que se han realizado hasta la fecha tanto en nuestro país como en el extranjero de este enfoque dentro de la educación primaria y en la formación inicial del profesorado.
- Analizar los conceptos clave que en la actualidad orientan las experiencias educativas que integran la educación artística y el entorno construido y la relación de estas experiencias con los modelos de educación artística más recientes.

### **3.3 Con relación al marco curricular para educación primaria**

- Establecer la base psicopedagógica del aprendizaje del entorno construido incidiendo en la edad correspondiente a la educación primaria y en los aspectos relacionados con los intereses de nuestra investigación.
- Contribuir a la puesta en marcha de programas educativos que se desarrollen dentro de este enfoque proponiendo un marco pedagógico que recoja de los objetivos, contenidos y aspectos metodológicos más importantes para su aplicación en el aula.

### **3.4 Con relación a la formación del profesorado de primaria**

- Contribuir al desarrollo de este enfoque dentro de los programas de formación del profesorado mediante el diseño de una propuesta didáctica experimentada y evaluada.
- Mejorar el conocimiento sobre los problemas que pueden tener los estudiantes de formación del profesorado de primaria en el desarrollo de estas propuestas en el marco de las prácticas de enseñanza.

- Aportar ideas para la elaboración de materiales didácticos para la comprensión del entorno construido.

#### 4 Estructura de la investigación y líneas metodológicas

A partir del establecimiento de los objetivos, la tarea primordial que ha quedado definida para esta investigación ha sido la de analizar y comprender una realidad para, posteriormente, aportar una visión personal y una contribución experimental a este ámbito objeto de la investigación. Al ser una realidad compleja e interdisciplinar hemos priorizado un enfoque basado en la **comprensión de las relaciones** que se establecen entre distintos campos del saber. Para llevar a cabo esta tarea hemos dividido la tesis en dos partes diferenciadas:

1. Una primera parte de **fundamentación teórica**, correspondiente a los capítulos 1, 2, 3 y 4.
2. Una segunda parte, producto de una reflexión y una síntesis de lo anterior, que se plasma en una **propuesta y posterior experiencia didáctica**, correspondiente a los capítulos 5 y 6.

Esta estructura recoge la doble intención de encontrar los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y conceptuales de este enfoque educativo y, al mismo tiempo, contribuir a su puesta en práctica estableciendo unas líneas y ejes de actuación y concretando estas líneas en una experiencia educativa. Es por esto que la metodología que se ha empleado a lo largo de esta tesis no ha sido unitaria ya que cada parte ha reclamado un tipo de metodología específica.

La **primera parte** se basa en una investigación teórica en la que se ha recorrido el siguiente trayecto:

- Se ha partido de un acercamiento intuitivo al problema de estudio fruto de las motivaciones descritas al principio de esta introducción.
- Se ha determinado el área de investigación, reconociendo las diferentes disciplinas implicadas y sus aportaciones al tema investigado.
- Se han seleccionado los problemas o ideas clave que marcan el estado de la cuestión y se ha abordado su análisis desde las relaciones que se plantean entre las diferentes disciplinas.

Este recorrido se ha completado con una revisión crítica de las principales experiencias y propuestas educativas realizadas dentro del ámbito de estudio.

Para realizar este trabajo se han revisado varios tipos de fuentes documentales: libros, revistas, publicaciones en páginas web, actas de congresos y jornadas, tesis doctorales, así como materiales didácticos y otras fuentes de información no publicadas pertenecientes a archivos particulares.

El acceso a las fuentes documentales relacionadas con la fundamentación teórica y el estado de la cuestión se ha llevado a cabo en las siguientes bibliotecas y centros de recursos:

En España:

- Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.
- Biblioteca de Humanidades de la Universidad Complutense de Madrid (Biblioteca de Geografía e Historia)
- Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense.
- Biblioteca de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Gerona.
- Biblioteca Nacional (Madrid)

En el Reino Unido:

- Archivo y documentación personal de la profesora Eileen Adams, en Londres.
- Biblioteca del *Institute of Education* de la Universidad de Londres.
- Biblioteca de la *School of Lifelong Learning and Education* de la Universidad de Middelsex en Londres.

Recursos on line:

- Se ha consultado la base de datos de Tesis Doctorales del Ministerio de Educación y ciencia “TESEO” [www.mcu.es/TESEO/](http://www.mcu.es/TESEO/)
- Se ha consultado y se ha accedido a documentos a través de la base de datos del ERIC, *Education Resources Information Center*, USA, [www.eric.ed.org](http://www.eric.ed.org)
- Se ha realizado una revisión sistemática de los índices de las revistas *Studies in Art Education* (desde los años 1959 al 1998) y *Art Education* (1947-1997) a través de la página de la NAEA *National Artistic Education Association* de EEUU, [www.naea-reston.org](http://www.naea-reston.org)

- Se ha realizado una revisión sistemática de los índices de la revista *Journal of Art & Design Education* editada por la *National Society for Education in Art and Design* NSEAD del Reino Unido, (desde el año 1982, hasta 2005) a través de la página: [www.nsead.org/publications/ijade.aspx](http://www.nsead.org/publications/ijade.aspx)
- Ha sido de gran utilidad la página del “Observatorio de Arte Público” de la Universidad de Barcelona para obtener un gran número de documentación y textos relacionados con los temas de urbanismo, arte público, espacio público y participación ciudadana <http://www.ub.es/escult/1.htm>

Así mismo se ha hecho uso del Servicio de Préstamo Interbibliotecario de la Universidad Complutense de Madrid para acceder a los documentos requeridos, nacionales e internacionales que no estaban disponibles en las bibliotecas de la Universidad Complutense.

La **segunda parte** es una experiencia práctica, derivada de la fundamentación teórica, que se ha planificado como un proyecto de intervención educativa para cuya evaluación y valoración se ha aplicado una metodología cualitativa, en un enfoque descriptivo y no comparativo, con un carácter exploratorio.

En conclusión, la **estructura** de la tesis ha quedado resuelta con la siguiente distribución de capítulos:

El **marco teórico** se desarrolla en cuatro capítulos:

- El Capítulo 1: que es un estudio de la relación actual de la educación artística con la educación ambiental enfocada al entorno construido, como marco global pedagógico en el que se sitúa nuestra investigación. Se seleccionan los principales ítems que tienen que ver con cómo el problema medioambiental ha afectado hoy a todas las áreas del saber, para entender cuál puede ser la aportación del arte y la educación artística a la educación ambiental y las líneas principales que definen una educación artística comprometida medioambientalmente.
- El Capítulo 2: donde se analiza la aportación, fundamentalmente de la psicología ambiental, pero también de la geografía y la sociología para entender cómo se percibe,

se comprende y se vive el entorno construido. En este capítulo incluimos: las claves principales de la percepción del ambiente, el desarrollo de las habilidades espaciales, la adquisición de los aspectos simbólicos y emocionales en la experiencia y vivencia del espacio y la relación de la infancia con los espacios urbanos.

- El Capítulo 3: donde se aborda la consideración estética del entorno urbano y sus implicaciones sociales. Desde el urbanismo en primer lugar, analizando cómo la dimensión estética ha sido reivindicada como parte fundamental de la experiencia de la ciudad en el siglo XX. Desde el arte en segundo lugar, analizando las prácticas artísticas que han centrado su discurso en la experiencia estética urbana y en el desarrollo del sentido del lugar. Finalmente ambos campos confluyen en las respuestas que hoy en día se están dando a los problemas del espacio público de las ciudades y a la participación ciudadana en la planificación urbana.
- El Capítulo 4: que recoge las principales experiencias didácticas y propuestas curriculares que se han desarrollado hasta la actualidad poniendo en relación la educación artística y el entorno construido en educación primaria y en la formación del profesorado de primaria. Hemos querido sistematizar y organizar las principales líneas, así como extraer de estas experiencias lo que serían los puntos comunes y que definen el estado de la cuestión en la educación artística actual.

**La propuesta didáctica y la experiencia práctica, se ha desarrollado en dos partes:**

- El Capítulo 5: que se entiende como una síntesis personal de los capítulos anteriores y que define lo que, a juicio de este autor, constituyen las líneas y ejes fundamentales de lo que debe ser la educación artística para la comprensión del entorno construido. Se marcan lo que deben ser los objetivos, ideas clave y bloques de contenido así como las principales directrices metodológicas.
- El Capítulo 6: que recoge el diseño, la puesta en práctica y la valoración de una experiencia didáctica llevada a cabo en la formación inicial del profesorado de primaria, en el marco de las prácticas de enseñanza y que se ha desarrollado en seis centros escolares. La experiencia ha sido evaluada por los tutores de los centros y por los propios alumnos implicados, derivándose de esta valoración unas conclusiones aplicables principalmente a este marco educativo.

Finalmente en las conclusiones de la tesis, a partir de la revisión de los objetivos iniciales, se ha pretendido sintetizar las ideas analizadas desde diferentes campos del saber, así como la necesaria integración de la investigación teórica con la experimental. Hemos tenido como prioridades por un lado establecer una línea argumental clara que defina nuestra posición y visión del problema estudiado y por otro permitir a otros investigadores aprovechar nuestras reflexiones como punto de partida para futuros trabajos.

## CAPÍTULO 1. APROXIMACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO

### Introducción

Uno de los objetivos de esta investigación es contribuir a la creación de un marco que sirva para situar las diferentes prácticas de la educación artística que se centran en el entorno urbano desde una perspectiva crítica-ambiental. Con este planteamiento inicial creemos necesario analizar en primer lugar las relaciones que se establecen entre este enfoque educativo y la educación ambiental. Entendemos que éste debe ser el primer acercamiento al tema de estudio desde el momento en que nos situamos en un terreno común al que definen las bases éticas y conceptuales de esta área: mejorar la relación de las personas con su entorno desarrollando una mayor comprensión del mismo pero también actuando en el terreno de las actitudes tales como el respeto, la valoración, la crítica, la creatividad y la participación.

La intención de este primer capítulo es la de establecer un primer marco disciplinar y facilitar la visión de la educación artística para el entorno construido dentro de un contexto curricular que contempla la relación con otras áreas de conocimiento que se ocupan expresamente del estudio del entorno y ver de qué manera se relacionan estas áreas entre sí.

En este cometido en primer lugar es necesario revisar las teorías ecológicas y sociales que han transformado la manera de pensar en relación con el medio ambiente y que han dado en conformar lo que se considera un nuevo paradigma en las relaciones del ser humano con su entorno. Estas ideas han favorecido la aparición de una “estética verde” que recoge como contenidos esenciales del arte y la experiencia estética una forma renovada de entender las relaciones ser humano-naturaleza-cultura. Los nuevos modos de conocer que se reclaman desde esta nueva visión del ambiente otorgan un protagonismo esencial al arte por lo que la educación artística adquiere un papel relevante ya que puede ofrecer modos de experimentar y comprender el entorno que complementan al conocimiento ofrecido por otras disciplinas. El enfoque artístico se ve así, necesario para una comprensión integral del medio ambiente que pretenda generar además de conocimiento, actitudes.

Por último es necesario situar los ejes sobre los que se asientan las nuevas prácticas de educación artística centradas en las cuestiones ambientales y establecer los rasgos comunes que definen estos enfoques.

## 1. LA NUEVA VISIÓN DEL MEDIO AMBIENTE Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

### 1.1 Un nuevo paradigma en la relación del ser humano con el medio ambiente

A lo largo de las últimas décadas, simultáneamente a la progresiva toma de conciencia del estado de degradación del planeta ha ido creciendo una nueva conciencia ambiental que ha propiciado la revisión de conceptos tales como progreso, desarrollo o recurso. La magnitud de la crisis ambiental, como un signo más de la crisis de la Modernidad, demanda urgentemente nuevas visiones y nuevas formas de actuación. Como señala Gutiérrez: “*la crisis ambiental actual no es solamente una crisis de recursos, es también una crisis de procedimiento y comprensión de los nuevos fenómenos del entorno, un reto a la interpretación del mundo bajo una nueva perspectiva científica, metodológica y epistemológica*” (Gutiérrez, 1995:31) y ética, añadiríamos nosotros. Las aportaciones de diferentes corrientes de pensamiento y movimientos sociales relacionados con el ecologismo, en el contexto del pensamiento posmoderno han cristalizado en lo que se considera un *nuevo paradigma ambiental*. Se trata del cambio del *antropocentrismo* al *biocentrismo*. Este nuevo marco de relación con el medio ambiente ha traído como resultado una nueva ética al mismo tiempo que una nueva epistemología. Es decir, supone una nueva forma de comportamiento y actuación y también una nueva manera de conocer y entender el medio ambiente y nuestra relación con él.

Las actitudes de los seres humanos en su relación con el entorno han ido variando a lo largo de la Historia. Esas actitudes son reflejo de determinados valores morales. Los principios que nos han conducido a la actual crisis ambiental han sido reflejo de una ética *antropocéntrica* en las relaciones con la Naturaleza cuyas raíces se pueden situar tanto en una ética cristiana como en el pensamiento griego para el cual el ser humano debía ser “la medida de todas las cosas”. Según Novo esos principios antropocéntricos son los siguientes (Novo, 1998: 80-82):

- La consideración del ser humano como centro del planeta, con la subsiguiente idea de *dominación* como forma de relación
- La comprensión atomizada del mundo y de la vida, no teniendo en cuenta la interconexión de todos los fenómenos que propician la vida
- La estimación de la Naturaleza como un bien inagotable
- La valoración de las necesidades por encima de los recursos
- La identificación del progreso como mero crecimiento económico y la máxima posesión de bienes
- El olvido de la presencia de otros en nuestras vidas
- La sobrevaloración del espacio y del modo de vida urbanos
- La primacía absoluta del presente sobre los planteamientos a medio y largo plazo

- La falacia de la “neutralidad” de nuestros actos, de su no repercusión en el medio ambiente.

Ante esto, el nuevo paradigma ambiental, propone una transformación radical en nuestra manera de percibir el medio ambiente. La nueva corriente de pensamiento defiende la sustitución del antropocentrismo por el biocentrismo y se puede decir que constituyen una nueva visión “ambientalista” del mundo que niega la clasificación jerárquica que sitúa al ser humano por encima del resto de las criaturas. Supone por lo tanto un rechazo del dualismo ser humano-naturaleza, o de la dicotomía naturaleza-cultura, y en su lugar se defiende la *interdependencia* de todos los seres vivos, ya que todos formamos parte de una “comunidad biótica” (Leopold, 1949).

Este concepto de interdependencia es clave en el pensamiento ecológico. Lo que se puede definir como una *filosofía ecológica* (*ecophilosophy*, según Skolimowsky, 1981) se caracteriza por una reorientación fundamental de la percepción hacia una visión holística e interdependiente del ser humano. Para Skolimowsky (1981, citado por Robottom y Hart, 1993), la filosofía ecológica se caracteriza, frente a la filosofía contemporánea, por lo siguiente:

- es una filosofía orientada a la vida,
- comprometida con los valores humanos y la naturaleza,
- comprensiva y global,
- ecológica,
- políticamente comprometida,
- implicada vitalmente con el bienestar de la sociedad,
- relacionada con la responsabilidad individual.

Las diferentes posiciones que dan cuerpo a esta nueva visión del mundo no constituyen un todo homogéneo, no se trata por tanto de un marco teórico o metodológico definitivo. Según Blandy y Hoffman (1993), se caracterizan por su apertura a diferentes disciplinas y porque incorporan muy diversas fuentes como textos sagrados, ciencia tradicional, saberes populares y perspectivas de comunidades indígenas. A nivel teórico se nutre sobre todo de la teoría crítica y de la ecología social.

La revisión que propone esta corriente de pensamiento no afecta sólo a los problemas ambientales desde una perspectiva global sino a la comprensión de nuestras comunidades locales teniendo en cuenta además, que los problemas ambientales están profundamente enraizados dentro de las estructuras políticas de nuestra sociedad.

Uno de sus movimientos más paradigmáticos e influyentes es el de la *deep ecology* (ecología profunda) que surge de las ideas del filósofo Arne Naess en 1973. Otra línea muy influyente es el *ecofeminismo* (Warren, 2003), que relaciona la dominación histórica de la Naturaleza por parte del ser humano con la dominación que ha sufrido la mujer y plantea una serie de valores alternativos que tienen que ver con la intuición por encima de racionalidad, la cooperación por encima de la rivalidad, la contemplación por encima de acción, etc. (Novo 1998). La visión feminista y la *deep ecology* han influenciado la aparición de una estética “verde” o ecológica (Jagodzinsky, 1987), de la que hablaremos más adelante.

Quizás el rasgo más definitorio del pensamiento ecológico “profundo” es su dimensión ética, reivindicada como una dimensión fundamental del ser humano unida a la acción práctica. Se trata por lo tanto también de un nuevo paradigma ético que contempla no sólo las relaciones entre las personas, como hasta el momento, sino que pretende considerar las relaciones de los seres humanos con el resto del planeta. Para García (1997), esto supone una transformación de la ética tradicional que puede llevar a hablar de una “*disolución de la ética en la ecología*”, donde la pauta de comportamiento vendría marcada por la ley biológica (el equilibrio).

Vemos como ejemplo de estos postulados los valores que defiende la ecología profunda, en comparación con la cultura dominante, según Devall/Sessions (1989, adaptado por Novo 1998):

Cultura Dominante	Ecología Profunda
Dominio sobre la naturaleza	Armonía con la naturaleza
El ambiente natural es un recurso para el ser humano	Toda la Naturaleza tiene un valor intrínseco
Crecimiento económico-material por el aumento de población humana	Necesidades materiales simples
Creencia en la abundancia de los recursos	Recursos limitados de la Tierra
Progreso y soluciones de alta tecnología	Tecnología apropiada: ciencia no dominadora
Consumismo	Sobriedad/ Reciclaje
Comunidad centralizada/nacional	Tradición minoritaria/biorregiones

Hasta ahora podemos decir que las ideologías ambientalistas menos radicales y las teorías eco-sociales han influenciado dos posturas aparentemente irreconciliables. Según Slocombe (1987, citado por Robottom y Hart, 1993), se trata del “ambientalismo como estrategia” y “ambientalismo como objetivo”. En el primer caso estaríamos hablando de un enfoque que se basa en los conceptos de desarrollo sostenible, conservacionismo y las propuestas de los grupos internacionales por la conservación de la naturaleza. Su objetivo sería el desarrollo económico dentro de un sistema que armonice las necesidades de los seres humanos con el equilibrio ecológico. Esta aproximación se basa en la racionalidad científica, y en la investigación y en la planificación de estrategias educativas según el modelo científico dominante. Es un planteamiento que, en cierta medida no reniega totalmente del modelo antropocéntrico. El “ambientalismo como objetivo”, por el contrario, se basa en la ecología profunda, los bioregionalismos y los grupos activistas como “*earth first*”. Estos grupos tienden a operar en el límite del sistema político y económico y proponen un cambio radical de los valores y un modo de pensamiento contrario a la racionalidad científica dominante.

Si al primer grupo se le puede achacar que no pretende un cambio real del sistema de valores y que en el fondo se trata de un continuismo con el modelo antropocéntrico, el segundo puede ser fácilmente tachado de dogmático o de naturaleza esencialista (Colabidas, 2000). Sin embargo para algunos autores ambos enfoques se están influenciando mutuamente, y se cree posible una cierta convergencia de estas dos posturas.

## 1.2 Influencia de las teorías ecológicas en la educación ambiental

Según Novo (1986), en el campo pedagógico la educación ambiental ha reflejado una necesidad común desde hace un tiempo a todas las ciencias humanas: incorporar la dimensión ambiental a los planteamientos disciplinarios tradicionales, a fin de desarrollar modelos de interpretación e intervención sobre la realidad que incorporen conceptos y paradigmas provenientes de las ciencias experimentales, sobre todo de la ecología y de la termodinámica. Siguiendo con esta autora, el paradigma ecológico se introdujo en las ciencias de la educación aportando una nueva visión de la realidad que se caracteriza por estos tres factores:

- a) La *concepción sistémica* de la realidad, es decir como un entramado de elementos interdependientes (ecosistemas) de tal modo que cada uno es influenciado por el resto a la vez que influye y condiciona a la totalidad.
- b) La sustitución del concepto de dominación por el de *simbiosis* en las relaciones ser humano-medio. Lo que implica que la especie humana debe adecuarse al ritmo global del ecosistema.

- c) La perspectiva *diacrónica* para entender el concepto de recurso, en sustitución de la sincrónica. La riqueza de la Biosfera o el patrimonio histórico-artístico de los pueblos han de ser considerados no como un recurso para consumir o explotar sino como un potencial disponible para el desarrollo de las generaciones venideras.

La cristalización de este paradigma en una materia educativa tiene lugar a principios de los años setenta con la creación de la educación ambiental. Desde entonces hasta ahora, apoyada por las diversas conferencias internacionales (Tbilisi en el año 1977, Río en el año 1992, etc.) y organismos internacionales como la UNESCO, y por la sensibilidad cada vez mayor hacia la problemática de la crisis ambiental, la educación ambiental ha ido ganando importancia social.

En la actualidad existe un consenso en que los aspectos más relevantes de la educación ambiental se sitúan en tres niveles (Marcén, Hueto, Fernández, 2003:6):

1. En el conocimiento de los *problemas ambientales* y de su significado para nuestra generación y futuras generaciones.
2. En la necesidad de mejorar las *actitudes y valores* hacia el medio ambiente.
3. En la adquisición de destrezas y estrategias para *resolver* esos problemas.

Daniela Tilbury (1995, citada por Medir, 2003:34), señala como las características más importantes de la educación ambiental las siguientes:

- La educación ambiental es relevante: relacionada con las necesidades de la sociedad, con las necesidades de los alumnos y añade relevancia al currículo.
- La educación ambiental es holística: buscando un tratamiento interdisciplinar de los problemas medioambientales y desde una perspectiva a la vez local y global.
- La educación ambiental se orienta hacia los valores: valores relacionados con la sostenibilidad, que se pueden entender como responsabilidad social, conciencia de la diversidad, armonía con el medio y compromiso para con los demás.
- La educación ambiental se basa en temas - problema: que implica identificar, investigar, ir en búsqueda de soluciones, llevar a cabo acciones y evaluar el impacto de las acciones.
- La educación ambiental se orienta a la acción: ya que debe implicar a los alumnos en acciones ambientales reales o simuladas.
- La educación ambiental es crítica: por lo que busca desarrollar capacidades de pensamiento crítico, fomentar aptitudes y valores democráticos y adquirir experiencia en procesos reales o simulados de política ambiental.

Por su parte Calbó (2001) considera que lo que la educación ambiental contemporánea está proponiendo sería:

- La crítica de las metáforas de la naturaleza y la cultura imbricadas en todo tipo de lenguajes
- El cambio de las percepciones/representaciones del mundo según la crítica epistemológica
- La definición de una moral eco-social
- El sentido del lugar como base de los aprendizajes significativos

Robottom y Hart (1993) consideran tres enfoques posibles para la educación ambiental, el positivista, el interpretativo y el crítico, cuyas características más importantes vendrían definidas por el siguiente cuadro:

	<b>POSITIVISTA</b>	<b>INTERPRETATIVA</b>	<b>CRÍTICA</b>
<b>Visión de la educación ambiental</b>	Conocimiento “sobre el entorno”	Actividades “en el entorno”	Acción “para el entorno”
<b>Propósito educativo</b>	Vocacional	Liberal/progresivo	Crítica social
<b>Teoría del aprendizaje</b>	Conductista	Constructivista	Constructivismo crítico
<b>Rol del profesor</b>	Autoridad basada en el conocimiento	Organizador de experiencias en el entorno	Participante colaborador - investigador
<b>Rol del alumno</b>	Recipiente pasivo del conocimiento disciplinar	Aprendizaje activo a través de las experiencias ambientales	Generador activo de conocimiento nuevo
<b>Principios organizativos (fuentes de autoridad)</b>	Disciplinas	Experiencia personal	Problemas ambientales
<b>Visión del conocimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producto predeterminado</li> <li>▪ Sistemático</li> <li>▪ Personal</li> <li>▪ Objetivo</li> <li>▪ Derivado de expertos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intuitivo</li> <li>▪ Semi-estructurado</li> <li>▪ Personal</li> <li>▪ Subjetivo</li> <li>▪ Derivado de la experiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Generativo-emergente</li> <li>▪ Oportunista</li> <li>▪ Colaborativo</li> <li>▪ Dialéctico</li> <li>▪ Derivado de la investigación</li> </ul>

<p><b>Visión de la investigación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como una ciencia aplicada</li> <li>▪ Objetiva</li> <li>▪ Instrumental</li> <li>▪ Cuantitativa</li> <li>▪ Descontextualizada</li> <li>▪ Individualista</li> <li>▪ Determinista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretativa</li> <li>▪ Subjetiva</li> <li>▪ Constructivista</li> <li>▪ Cualitativa</li> <li>▪ Contextualizada</li> <li>▪ Individualista</li> <li>▪ Iluminadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como ciencia derivada de la Crítica Social</li> <li>▪ Dialéctica</li> <li>▪ Reconstructivista</li> <li>▪ Cualitativa</li> <li>▪ Contextualizada</li> <li>▪ Colaborativa</li> <li>▪ Emancipatoria</li> </ul>
--	---	---	--

Adaptado de Robottom y Hart (1993)

Para estos autores y otros como Fien (1993), las teorías eco-sociales y el cambio de visión del mundo que han supuesto deberían implicar también un cambio en los fines y los métodos de la educación ambiental. El enfoque de la educación ambiental que mejor responde hoy día al nuevo paradigma ambiental es el enfoque de la *crítica social*. Este modelo está más cerca ideológicamente a las posturas del ecologismo “profundo”.

La aproximación de la crítica social a la educación ambiental se basa en los siguientes puntos (Fien, 1993):

1. El desarrollo de una *conciencia crítica* del entorno basada en:
  - a. Una visión holística del entorno como una totalidad de relaciones de interdependencia entre lo natural y lo social.
  - b. Una perspectiva histórica en los problemas ambientales actuales y futuros.
  - c. El estudio de las causas y efectos de los problemas ambientales y de las soluciones alternativas de los mismos mediante el examen de:
    - i. Las relaciones entre ideología, economía y tecnología.
    - ii. Las relaciones entre las economías y gobiernos locales, regionales, nacionales y globales.
2. El desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades de solución de problemas a través de experiencias de aprendizaje centradas en *problemas reales*.
3. El desarrollo de una *ética ambiental* basada en la sensibilidad y la preocupación por los problemas ambientales.
4. El desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades sociopolíticas que promuevan la *participación* en sus distintas formas para ayudar a mantener y mejorar las cualidades del ambiente.
5. El uso de estrategias de enseñanza consecuentes con sus objetivos. Estas estrategias se han denominado “*praxis crítica*”.

Estos planteamientos conforman una nueva aproximación a la investigación y a la educación. Los métodos ortodoxos de la investigación científica son un marco actualmente poco apropiado para la comprensión del mundo porque excluyen sistemáticamente determinadas cuestiones o problemáticas, eliminan las consideraciones críticas sobre el método de investigación y el pensamiento creativo en la construcción del significado.

Para Robottom y Hart (1993) la aproximación actual a la investigación en educación ambiental debe incorporar la reflexión de la crítica social y el pensamiento creativo al abordar los problemas ambientales. Las características del paradigma emergente en la investigación en educación ambiental según estos autores son las siguientes:

- Se dirige hacia un conocimiento holístico y basado en la *participación*, este conocimiento implica la empatía, que a su vez implica *responsabilidad*.
- Se basa en una *subjetividad crítica*, (Reason 1988) se trata de priorizar la experiencia subjetiva de primera mano y de extender nuestra atención a múltiples dominios de la experiencia.
- Entiende el conocimiento como formado “en” y “para” la acción, según los postulados del constructivismo.

Roger Hart (2001), dentro de esta línea de la crítica social, defiende una educación ambiental que implique a las personas de todos los países y clases sociales en la mejora de sus comunidades. Para ello plantea la idea de investigación activa, que: *“se distingue de la investigación científica convencional por su finalidad: mejorar una situación social mediante su comprensión. También se diferencia de la imparcialidad de la investigación ortodoxa en que los estudiosos se investigan a sí mismos, al menos hasta cierto punto. La investigación no debería ser la actividad de unos pocos elegidos, sino más bien el punto de partida fundamental de todas las personas para observar críticamente su situación social y medioambiental, antes de emprender una actuación para cambiarla”* (Hart, 2001:21). Según Hart, estas ideas estarían de acuerdo con la teoría de la concienciación tal como la describe Freire. La educación medioambiental se basa en la investigación e identificación de problemas por parte de los propios residentes con la “investigación activa” como metodología principal, quedando así, a través de la participación social, intrínsecamente ligada al desarrollo comunitario y a la mejora social.

Dentro de este paradigma educativo basado en una comprensión holística del medio ambiente y en una subjetividad crítica, son necesarios métodos para recuperar la experiencia individual, lo emocional y lo cualitativo. La comprensión del medio ambiente no puede venir solamente de su análisis cuantitativo, ya que así estaríamos dejando a un lado la experiencia

vital del individuo. Según Adams y Ward: “*la educación ambiental no debería implicar solamente un conocimiento del medio físico sino que debería tratar de cómo la gente se siente en su medio ambiente, cómo este les afecta y cómo ellos lo afectan*” (Adams y Ward, 1982:21). Es necesario poner más atención en la experiencia del entorno y en la manera de asimilar y explicar esa experiencia.

En esta dirección encontramos también los cambios que se han dejado sentir en la geografía como disciplina que se ha ocupado tradicionalmente del estudio de las relaciones del ser humano con el medio físico. Los estudios de esta geografía tradicional en lo que concierne al medio urbano, prácticamente hasta los años sesenta, se han relacionado sobre todo con la ciudad *objetiva*. En ese contexto el interés se ha centrado en explicar la evolución histórica de la ciudad, en analizar la morfología y la estructura urbanas, en describir y cuantificar sus elementos, y en buscar las explicaciones económicas sociales o políticas que explican el fenómeno urbano (García Martínez, 1995). Ahora bien existen otras corrientes teóricas, desarrolladas a partir de los años sesenta que han introducido otras dimensiones de rango ético, subjetivo y vivencial en el estudio del entorno urbano y que han reclamado métodos propios del arte para el análisis de la vivencia subjetiva de la ciudad. Estaríamos hablando de las “geografías personales” (Urteaga y Capel, 1987), una tradición fenomenológica dentro de la geografía relacionada con la “experiencia individual del lugar” y que se relaciona muy directamente con el paradigma de la investigación ambiental desde la perspectiva crítica que estamos describiendo. Se abordan en este enfoque aspectos cualitativos y subjetivos relacionados con la emoción y la experiencia, los pensamientos y las intuiciones que despierta el entorno.

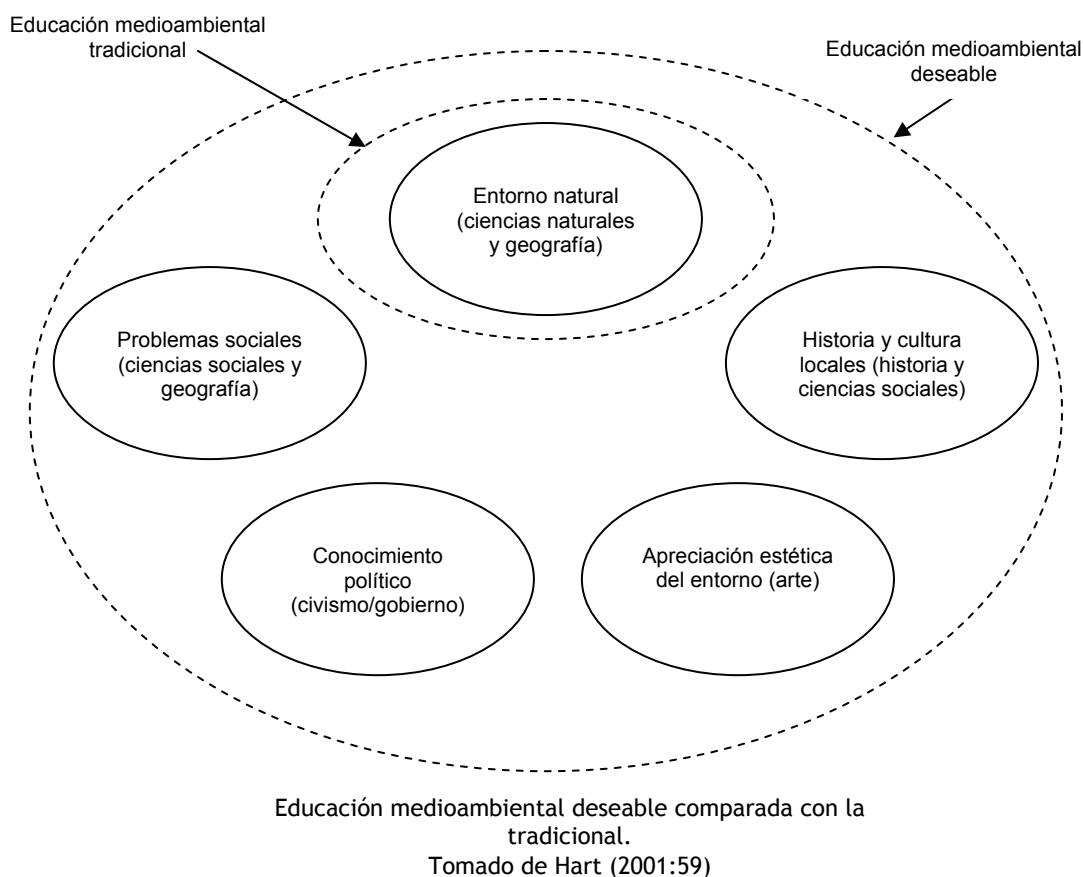
Estas corrientes son (García Martínez, 1995; Urteaga y Capel, 1987):

- la geografía de la *percepción*, que surge en los años 60 y que se dedica a estudiar la imagen de la ciudad, entendiendo que es ésta y no la ciudad objetiva la que determina las conductas y las decisiones de las personas. El uso de los mapas cognitivos, a partir de trabajos como los de Lynch, se convierte en una herramienta para la didáctica de la geografía.
- La geografía *humanista*, que aparece en los años 80 y que rechaza las corrientes positivistas de enfoque cuantitativo y que intenta recoger dimensiones como la imaginación, la estética, o las intuiciones. Las ideas de *lugar* o de *mundo vivido* son claves estudiándose la relación de las personas con los lugares.
- La geografía *crítica o radical*, también de los años 70 y 80 que se plantea los problemas éticos en la investigación científica y que plantea el aspecto participativo del ciudadano en los problemas del entorno.

En la orientación radical del nuevo humanismo en la actualidad se recogen influencias del marxismo, el feminismo y el ecologismo. El influjo de la posmodernidad en el ámbito de la geografía ha propiciado multitud de estudios sobre la relación de la identidad social y simbólica con los lugares y la lectura del paisaje como contenedor de valores culturales y simbólicos. El concepto de *lugar* como espacio vivido y como elemento conformador de la identidad también ha recibido una atención especial desde estas corrientes geográficas sobre todo del humanismo. A diferencia del concepto de espacio abstracto y neutral del neopositivismo el enfoque humanista, ligado a la fenomenología y al existencialismo, estudia los comportamientos y los sentimientos frente al espacio. Para estos enfoques los propios geógrafos han visto la necesidad de utilizar los medios artísticos (autobiografías, poesías, películas, etc.) para plasmar la experiencia del lugar (Spencer, Blades y Morsley, 1989).

### **1.3 La educación ambiental como educación holística**

La aproximación al medio ambiente debe ser por lo tanto interdisciplinar e integrar otro tipo de conocimientos que proporcionen esa visión holística e interdependiente de los problemas ambientales. Según Hart, el cambio que aporta esta nueva concepción de la educación ambiental sobre la concepción tradicional sería el siguiente:



Encontramos así una reivindicación del arte dentro de las disciplinas implicadas en la educación ambiental. Tal como ha dicho Ana Mae Barbosa: *“educadores artísticos deberían unirse con otros especialistas -sociólogos, ecologistas, científicos, geógrafos, tanto como con arquitectos, urbanistas, especialistas en comunicación, psicólogos sociales y antropólogos- en la búsqueda de un equilibrio entre preservación y desarrollo que conduzca a una mayor calidad de vida y a un medio ambiente mejor”* (Barbosa, 1991, citado por Neperud, 1995:228). Pero el objetivo último no puede ser tan sólo utilizar el arte como método o recurso, sino aspirar a conseguir una capacidad de experimentar el mundo que incluya los valores estéticos, alcanzar una auténtica vivencia estética del ambiente. Analicemos en qué consiste ese papel del arte en el conocimiento del medio ambiente.

## 2. LA FUNCIÓN DEL ARTE Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO AMBIENTE

### 2.1 Un nuevo modo de conocer: el papel del arte

Hemos visto que la filosofía ecológica coincide con la crítica posmoderna de la epistemología moderna y defiende la imposibilidad de separar el conocimiento de los valores. El

pensamiento crítico derivado de las teorías eco-sociales entiende que la racionalidad científica dominante ha estado impregnada por una ideología antropocéntrica y exige una revisión de los modelos de conocimiento.

Desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, la filosofía ecológica pone en cuestión el método científico y reclama una epistemología pluralista, que incluya modos de conocer alternativos que puedan dar cuenta de los nuevos criterios para la comprensión del mundo.

La crisis de la Modernidad ha supuesto una crisis de un modelo de conocimiento, según Novo, *“un modelo de conocimiento de corte mecanicista y reduccionista, orientado a equiparar el mundo de lo vivo a una máquina y diseccionarlo en partes, reduciendo su complejidad, a fin de estudiarlo o de intervenir sobre él”* (Novo, 2002:188). Esta idea de la complejidad es uno de los términos clave para muchos pensadores (Morín, 2000; Wagensberg, 2003) y es precisamente el tratar con esa complejidad lo que constituye uno de los grandes desafíos del conocimiento y de la educación en el presente (Morín, 2000). La aproximación a la crisis ambiental como un fenómeno global requiere un nuevo paradigma conceptual y metodológico para tratar con la complejidad.

Las corrientes posmodernas suponen una reivindicación de la imaginación y de los sentimientos frente a la exclusividad de la razón científica: *“la ciencia comienza a relacionarse más con la imaginación, con el arte, con la necesidad de comprender el todo a partir de las partes, para producir un conocimiento integrador, no un conocimiento reduccionista”* (Novo, 2002:188). El nuevo modelo de conocimiento se apoya en la idea de relaciones, de visiones sistémicas de los problemas. Se desvanece entonces el concepto de frontera entre las diversas formas de conocimiento imponiéndose un modelo transdisciplinar. La unión de las ciencias y las humanidades es el camino para encontrar una interpretación de los problemas adecuada a la complejidad. Es ahí donde ciencia y arte aparecen como dos formas complementarias de conocimiento. Para Wagensberg (2003), el arte es una forma de conocimiento en tanto que elabora imágenes de sucesos del mundo, ahora bien, si la ciencia se puede considerar un *conocimiento universal* que se ocupa de *lo inteligible*, el arte es un conocimiento *no universal* que se ocupa de *lo comunicable*. La hipótesis del arte sería entonces, *“el principio de la comunicabilidad de complejidades ininteligibles”* (Wagensberg, 2003:109) es decir, el arte expresa o nos da a conocer la complejidad (lo que no necesariamente implica que seamos capaces de comprenderla). Ciencia y arte se complementan pues, en el conocimiento del mundo y la ciencia puede aprender del arte a tratar con lo complejo y a integrar y expresar esa complejidad.

## 2.2 El arte como conocimiento integrador

Llegados a este punto vemos cómo los nuevos paradigmas medioambientales reclaman una manera de conocer alternativa, más integradora, crítica con la epistemología moderna y que recoja otras dimensiones del ser humano como pueden ser el pensamiento creativo, lo sensorial, lo emocional y lo experiencial. Al mismo tiempo, los nuevos planteamientos de la educación ambiental y de la geografía conceden una mayor importancia a los aspectos cualitativos en la relación con el ambiente y reclaman un conocimiento que de cabida a las experiencias subjetivas y emocionales así como nuevas formas de expresar ese conocimiento y de formular propuestas creativas ante los problemas ambientales. Es en ese marco donde debemos situar la función del arte y la educación artística en el conocimiento del medio ambiente.

El papel del arte como herramienta de conocimiento va a basarse fundamentalmente en su *sentido integrador* del ser humano con el medio, tal como ya señalara Herbert Read. Mediante el arte los seres humanos pueden acceder a un conocimiento en el que se funde la subjetividad y objetividad, la razón y los sentimientos, el cuerpo y la mente.

Es precisamente esa característica integradora del conocimiento artístico a la que también se refiere Fibla (1992). Para este autor, el arte es la “imagen de la relación del ser humano con el medio”, expresado “*a través de la reconstrucción constante de sistemas imaginables y comunicables de dicha integración*” (Fibla, 1992:284). Desde este punto de vista, lo que hace el arte es “situarnos” en el mundo, hablarnos sobre nosotros mismos y sobre nuestra manera de mirar y comprender el medio, tal como lo ha expresado el arquitecto Jacques Herzog:

*“El arte trata de entender dónde estamos, adónde vamos, y en cierto sentido está sustituyendo a la religión, a través de una forma de iluminación que permite a los individuos reconocerse a sí mismos, aproximarse de alguna manera a la naturaleza o a Dios. Nuestra arquitectura es también una herramienta de conocimiento; no tiene que ver con el contenido, los materiales o la forma, sino con la percepción, con gente que sabe dónde se sitúa, dónde habita, dónde mira”.*

(Babelia, *El País*, 8 -2-2003)

El arte nos ayuda a comprendernos mejor a nosotros mismos y al mundo en que vivimos. Fibla señala que la función del arte en la educación ambiental “*debería orientarse a favorecer la construcción de conocimientos integradores y formalizables en la relación sujeto - entorno*” (1992: 299). El conocimiento integrador del arte lo es porque tiene que ver con los sentimientos y los sentidos, y con el modo de manejarlos, expresarlos y comunicarlos. María Novo reclama como un “derecho del niño”, la integración de conocimiento e imaginación, de

ciencia y arte ya que sólo de esta manera se puede alcanzar “*la interpretación del mundo y la interpretación de su papel en ese mundo*” (Fibla, 2002:184-85).

Percepción y creatividad se unen ya que vivir en el sentido integrador del arte, significa “*vivir en un medio constantemente percibido y reinterpretado*” (Fibla, 1992:302). El medio ambiente, como sistema de gran complejidad, requiere del pensamiento creativo en la resolución de los problemas que plantea, ya que es el que está capacitado para negociar con la complejidad, el azar y la incertidumbre en la generación de nuevas ideas (Novo, 1998). Por otra parte la creatividad es indispensable porque dentro del planteamiento crítico y participativo que hemos presentado, la problemática medioambiental no sólo debe ser medida, o cuantificada sino que el estudio de estos problemas debe servir para proponer mejoras y para imaginar alternativas a lo que hay.

### 2.3 Dimensiones estéticas en la experiencia del ambiente

La experiencia estética del ambiente, esa experiencia integradora con “*capacidad de construcción simbólica*” (Gennari, 1988) está determinada por unas dimensiones cognoscitivas que constituyen la base de esos modos alternativos de conocimiento. Siguiendo a Calbó (2001, 2003), las dimensiones estéticas de la experiencia ambiental se centran en los siguientes puntos:

- La *sensorialidad*, siguiendo el sentido originario de la palabra estética como conocimiento a través de los sentidos. A través del sistema sensorial entramos en relación con el ambiente. Las cualidades visuales, táctiles, sonoras, materiales, lumínicas del ambiente proporcionan un disfrute y contribuyen a la creación de vínculos emocionales con el lugar. Estas características otorgan a los espacios una mayor capacidad para generar imágenes a las que asociar sentimientos, vivencias y valores personales. Cabanellas (2005) ha destacado las cualidades sensoriales del espacio como determinantes en la génesis de la experiencia estética en la primera infancia. Uno de los problemas de las ciudades actuales frente a las ciudades tradicionales es que todo son cada vez menos estimulantes sensorialmente, (Sennet 1994; Manzini 1990) lo que debería ser tenido en cuenta por arquitectos y urbanistas de cara al diseño de nuevos espacios y arquitecturas.
- La *expresión y la emoción*, propiciando que los espacios se conviertan en *lugares*, es decir en espacios que evocan o provocan sentimientos. A través de la *empatía* se potencia la respuesta afectiva al entorno y se puede desarrollar un sentimiento de pertenencia al lugar. Como ha dicho Gennari: “*No parece muy exagerado sostener*

*que quien no sabe percibir, al menos una vez en la vida, el gusto por un paisaje y la alegría provocada por aquel sentimiento totalmente estético del que se ha hablado, vive en el orden de la indiferencia por el mundo” (Gennari, 1997:230)*

- La *creatividad y la imaginación*, de tal manera que se sea capaz de, como dice Fibla, “vivir en un medio constantemente percibido y reinterpretado” y para dar paso a una dimensión relacionada con la acción creadora. Una persona creativa y con sentido integrador “está en condiciones óptimas para ser un intérprete eficaz entre la problemática que engendran las acciones educativas y la problemática del medio ambiente” (Fibla, 1992).
- La *comunicación y el lenguaje*, accediendo al lenguaje estético del ambiente, a las cualidades formales del mismo, a los mensajes visuales, a los símbolos que conforman el “gran texto” del medio ambiente. Como señala Gennari con relación a las ciudades: “el ciudadano, para poder captar los significados de la ciudad, se adentra en el trayecto evolutivo de su historia y de su geografía, donde debe ejercitar su propia percepción, debe educarse para la observación y el descubrimiento y debe aprender las reglas de lectura y escritura del texto urbano.” (Gennari, 1997:231) Para Castells una ciudad no es únicamente un conjunto funcional sino una estructura simbólica, donde hay ciudad no hay sólo funcionamiento urbano, sino también lenguaje urbano (citado por Novo, 1998:129). El ámbito de lo formal, criticado desde las corrientes posmodernas por su carácter fragmentador y universalista puede ser un vehículo insustituible para el acceso al significado estético del ambiente (véase Joicey, 1986).

### **3. LA MIRADA ESTÉTICA SOBRE EL ENTORNO CONSTRUIDO**

#### **3.1 Entorno natural frente a entorno construido o la necesidad de considerar el ambiente como una totalidad**

La educación ambiental tradicionalmente ha sido entendida como educación acerca del entorno natural y ha estado dirigida mayoritariamente al estudio de su degradación y todo lo que esto implica: agotamiento de recursos, conservacionismo, contaminación, reciclaje, etc. Si bien en algunos países como Gran Bretaña existe una fuerte tradición en considerar la ciudad como objeto de estudio de la educación ambiental (Ward y Fison, 1973, Adams y Ward, 1982) lo cierto es que el entorno construido y concretamente la ciudad, ha estado durante mucho tiempo, muchos pasos por detrás del entorno natural como objetivo de la educación ambiental.

Hart (2001) señala que la distinción entre medio natural y construido supone una distinción entre ciencias naturales y ciencias sociales pero, además, interpreta esta dicotomía desde el concepto de clase social. Para Hart, el movimiento medioambiental ha estado liderado por dos grupos, en un lado los movimientos ecologistas que han centrado sus objetivos en educar al público para la conservación y protección de la naturaleza, por otro, los planificadores urbanos, organizaciones comunitarias y activistas urbanos que se han preocupado de mejorar el entorno urbano y rural para las personas. A pesar de preocuparse ambos por el entorno físico estos grupos han permanecido sin relación durante mucho tiempo. Los grupos ecologistas, nacidos en los años sesenta en los países industriales como movimiento de las clases medias y altas, no han considerado de interés preocuparse por cuestiones como la vivienda, los servicios municipales, los parques, etc. Más todavía, no han reconocido dentro del discurso de la acción medioambiental las necesidades de las familias pobres de las zonas rurales de América del Sur, Asia o África en relación con sus comunidades. Según Hart, esto necesita ser reconsiderado y el movimiento medioambiental debe integrar dentro de sí ecologistas y profesionales del desarrollo humano para que la educación medioambiental pase a considerar el entorno en su totalidad.

La clave está en la consideración del medio ambiente como un todo, como un sistema interdependiente del que todos formamos parte. Como señala Novo (1998), se trata de comprender el medio ambiente hoy como un sistema constituido por factores físicos y socio-culturales interrelacionados entre sí, que condicionan la vida de los seres humanos a la vez que son modificados y condicionados por estos. El entorno ya no se considera como algo que nos rodea, algo separado de nosotros, sino algo que nos afecta y a lo que afectamos con nuestros estilos de vida.

En este sentido la clásica dualidad natural-artificial es ilusoria ya que, según Manzini (1990), si bien lo artificial fue durante mucho tiempo un “conjunto de pequeñas islas en un mar de naturaleza”, en la actualidad, la “extensión de lo artificial corresponde a la del planeta”, por lo que la polaridad anterior ya no tiene sentido. Tal y como dice Manzini, la naturaleza, al menos en el mundo en que vivimos, ya no existe. La casi totalidad del paisaje que podemos recorrer habitualmente está conformado por la mano del ser humano, por lo tanto sería más propio hablar de ambiente rural y ambiente urbano. De esta manera puede ser más fácil entender que ambos ambientes son producto de la mano del ser humano y deben de dejar de verse como dos cosas opuestas para entenderse como un *continuum*.

Desde la introducción del paradigma ecológico en las ciencias sociales, la consideración de la ciudad como un “sistema” ha facilitado análisis los análisis del entorno construido en clave

medioambiental. Bovet, define la ciudad como *“un sistema abierto que intercambia materia y energía con el exterior y que está estructurada por la interrelación de una serie de elementos abióticos, bióticos y antrópicos con predominio de estos últimos. La energía antrópica también domina la ciudad y es la causante de su dinámica que provocará su evolución en tiempo y espacio”* (Bovet, 2001:7) Empleando una metáfora de Manzini, el ambiente artificial posee *“una estructura geológica”*, en la que cada fase histórica *“sedimenta sus productos”*.

Actualmente el entorno construido, como ambiente artificial, tiene, según Manzini (1990:26), unas características que lo diferencian profundamente del ambiente artificial de otros momentos históricos:

1. Discontinuidad del espacio: lo que supone una ruptura con la idea del espacio continuo, concepto dominante de la cultura occidental desde el Renacimiento. Actualmente conviven diferentes tipos de espacios, de lugares y la facilidad para pasar de un sitio a otro.
2. Aceleración del tiempo: nos enfrentamos al tiempo de los ordenadores y de los sistemas tecnológicos
3. Superficialización del objeto: el mundo pierde profundidad histórica y cultural y espesor material. No vemos estructuras, materiales o sistemas constructivos sino superficies sin espesor que nos devuelven mensajes. Los materiales y con ellos el sistema entero de los objetos, pierden su profunda identidad cultural.

Es por eso que el concepto de medio no se puede asimilar hoy al espacio inmediato. Las nociones de espacio y tiempo han cambiado con el desarrollo tecnológico y con ellas nuestra comprensión del medio ambiente.

### **3.2 ¿Puede ser el entorno construido objeto de la mirada estética?**

Una de las razones de que la educación ambiental haya dejado de lado el entorno construido es que en nuestra cultura, mientras que lo natural se percibe con connotaciones positivas, a lo urbano se asocian connotaciones negativas. Capel ha rastreado la larga historia de la visión negativa de la ciudad: Caín, el primer asesino fue también el primer fundador de la primera ciudad. Incluso en la tradición clásica, que asociaba la ciudad a la civilización, la justicia y el refinamiento es posible encontrar una fuerte corriente antiurbana (Capel, 1998).

Trasladado al ámbito estético, Wheeler señalaba en el año 1976 como el desuso del término *“paisaje urbano”* fuera de los círculos de urbanistas y arquitectos es un síntoma de esa

“esquizofrénica percepción del entorno” que nos impide disfrutar sensorialmente de nuestra experiencia del entorno construido. Y esto es así por que no hemos sido educados para sentir el entorno urbano de esa manera. Así mientras la naturaleza se disfruta, la ciudad se “sufre”. Ya en el año 1976, este autor escribía: *“Tenemos que resolver la fractura estética entre paisaje urbano [townscape] y paisaje natural [landscape] cultivando el disfrute sensorial y visual tanto del primero como del segundo”* (Wheeler, 1976:4) Para Wheeler, en las escuelas debería enseñarse a apreciar sensorial y visualmente el entorno, con independencia de que fuese natural o construido. La geografía debería unirse con la estética esta tarea, hasta el punto que: *“El futuro del medio ambiente dependerá del desarrollo de un sentido visual con mayor capacidad de discriminación y una comprensión más profunda de las relaciones entre los edificios y de las personas que los usan”* (Wheeler, 1976:5)

Sin embargo, hay autores que han dudado de que el entorno urbano merezca ser el objeto de una mirada estética. Nadie duda de la experiencia estética del paisaje natural pero ¿y el paisaje urbano?, no nos referimos a los cascos antiguos de las ciudades históricas, o a las grandes obras de Patrimonio, sino a los barrios comunes de cualquier ciudad, ¿pueden estos lugares ser apreciados estéticamente?

Smith y Smith, en su artículo de 1970, *Aesthetic and environmental education*, partiendo de cuatro tipos de cualidades estéticas en la apreciación de obras de arte: *sensoriales, intersensoriales, formales y emocionales o expresivas*, intentan comprobar su aplicabilidad al medio ambiente natural, con las siguientes conclusiones (1970:137):

- La educación estética puede enseñar a los estudiantes los valores estéticos potenciales del entorno natural.
- El carácter, distribución y frecuencia de las cualidades estéticas del entorno natural puede variar respecto a la obra de arte, por lo que constituyen dos tipos de experiencia estética diferentes.
- La diferencia fundamental consiste en la dificultad para mantener una distancia respecto al objeto estético, una separación entre sujeto y objeto, la dificultad de aislar las características fenomenológicas del objeto y que la atención a las relaciones formales es de menor significación. Sin embargo lo que se pierde en distancia estética y serenidad, se compensaría con la identificación y la empatía.

Respecto al entorno urbano en principio, la experiencia estética debería ser más parecida a la experiencia artística que en el caso del entorno natural por su carácter de artefacto, de objeto artificial. Reconocen también del mismo modo que en el natural su dificultad para

mantener esa distancia sujeto-objeto, ya que el espectador además de formar parte de él, se ve atrapado por su dinámica.

La apreciación de la arquitectura (entendida como obras arquitectónicas de calidad artística), se presenta como el eje de actuación más claro de la educación ambiental en el entorno urbano, con el objetivo de que los ciudadanos puedan demandar esta arquitectura de calidad a arquitectos y planificadores. Con respecto al entorno cotidiano, dando por supuesto su vulgaridad y “fealdad”, Smith y Smith presuponen que la única experiencia posible es negativa y por lo tanto la única pretensión justificable de la educación estética en su dimensión ambiental urbana es concienciar a los estudiantes de esa condición degradada para que no la admitan como aceptable.

Un punto de vista diferente lo ofrece Gennari, al afirmar que *“la vida en los recintos urbanos no implica el abandono de la mirada estética, que puede lanzarse incluso sobre el paisaje antrópico”* (Gennari, 1997:229). Gennari es un gran defensor de la pedagogía del ambiente urbano, de considerar la ciudad como un espacio educativo con un potencial casi sin límites y que no se trata de poner la atención en museos, teatros, o bienes artísticos y patrimoniales, sino que *“es el ambiente en su conjunto - sin forzar la fragmentación- lo que es necesario mirar”* (1995:101) y esa mirada sobre el ambiente urbano, *“debe apuntar también al disfrute, cada vez más consciente y maduro por parte del ciudadano”* (1995:101). Para Gennari, la ciudad conforma un “intertexto”, un inmenso contenedor de signos de todo tipo que merecen la pena ser descubiertos y analizados. La fascinación que puede suponer todo lo que la ciudad ofrece al ojo curioso y con ganas de aprender alejaría así la *indiferencia*, actitud del ciudadano moderno que es la causa última de la degradación del ambiente urbano.

La pertinencia de una mirada estética sobre el entorno ordinario figuraba entre las cuestiones surgidas a raíz de la puesta en marcha del proyecto *Art and Built Environmentn* (Adams y Ward, 1982) uno de los proyectos pioneros en trabajar la educación ambiental desde el arte. Sobre este tema hacían las siguientes propuestas:

- Desarrollar una imagen más positiva del entorno construido que en su conjunto es percibido como algo negativo y problemático y fomentar actitudes positivas hacia el mismo más allá de las connotaciones exclusivas y elitistas con las que se percibe la arquitectura.

- No plantear un modelo de “buen gusto” en la apreciación del ambiente. Por lo tanto todo tipo de entorno, no sólo el de alto valor artístico, es susceptible de ser estudiado ya que todos tienen algo que ofrecer a la experiencia del ambiente.
- Evitar la producción de obras artísticas a partir del pintoresquismo del entorno y de las “ruinas evocadoras” haciendo en cambio a los estudiantes conscientes de los conflictos que existen en el entorno y desarrollando en ellos la capacidad para emitir juicios al respecto.

En realidad, la mayoría de los autores que han trabajado la lectura estética del entorno construido desde los años setenta, han manifestado esa idea de que el ambiente debe ser interpretado en su totalidad:

Roland Neperud, en el año 1973, al defender una educación estética aplicada al entorno afirmaba: *“Finalmente la actitud crítica extendida al entorno no rehuye lo feo en busca de lo agradable, sino que considera todos lo que toca y da forma a la existencia humana”* (Neperud, 1973:9)

O Wheeler: *“Por supuesto, es relativamente fácil responder a la belleza de una ciudad histórica, y es correcto que lo intentemos. Pero es una prioridad enseñar a nuestros estudiantes a no cerrar los ojos al indiferente, banal y a menudo feo entorno cotidiano en el que muchos de ellos viven”* (Wheeler, 1976:5)

### 3.3 La estética cotidiana en el marco de la Cultura Visual

La discusión sobre la mirada estética en el entorno ordinario ha vuelto a cobrar gran relevancia en el marco de los Estudios Visuales y la Cultura Visual. Aunque de este tema nos seguiremos ocupando en capítulos posteriores de esta investigación, sí queremos destacar algunas de las cuestiones que han surgido en relación con la estética del ambiente cotidiano.

Una de las características que definen los estudios sobre Cultura Visual en la educación artística es la extensión del campo de conocimiento tradicional, entendiendo por éste el que recoge el legado educativo moderno. En el ámbito de la arquitectura este cambio ha supuesto el paso del estudio de la arquitectura establecida o “sancionada” por la historia del arte, es decir aquellas obras representativas de los valores más prestigiosos del arte occidental, al estudio de lo que podríamos llamar la arquitectura ordinaria o de la calle que englobaría objetos y lugares tales como el paisaje urbano, los bloques de viviendas, los centros comerciales, la arquitectura industrial, o los parques temáticos, es decir los lugares donde se

desenvuelve la vida cotidiana de las personas y con los que se establecen los lazos afectivos y de identidad más importantes.

En el ejemplo señalado anteriormente de Smith y Smith (1970), nos encontramos con lo que sería una reivindicación de la excelencia como objetivo de la educación artística. Lo que merece la pena estudiar serían, desde ese punto de vista, las grandes obras de la arquitectura, porque es de ellas de las que podemos aprender y las que proporcionarían experiencias estéticas válidas. Los partidarios de la Cultura Visual sin embargo defienden que el paisaje y la imaginería ordinaria son especialmente importantes en la creación de nuestras actitudes, conocimientos y creencias. Como ha señalado Paul Groth, “*Los paisajes ordinarios, cotidianos, son importantes y merecedores de estudios.*” Y esto es así porque “*la experiencia cotidiana es esencial para la formación del significado humano. Si nos centramos sólo en los monumentos en el diseño high stile, estamos despreciando y quitando valor al entorno cotidiano*” (Groth, 1997:3). En esta valoración del paisaje ordinario está la reivindicación de la cotidianidad como el ámbito experiencial más significativo. En palabras de Mauricio Vitta, a pesar del efecto nivelador y homogeneizador de la experiencia cotidiana, “*esa normalidad se nos ofrece como el lugar de una experiencia primaria en la que se entrevé el fundamento de todo conocimiento posible y, más allá, de toda impensable trascendencia.*” (Vitta, 2003:77).

El valor de lo cotidiano y de la experiencia estética del día a día fue puesto de relieve por la Modernidad, que descubrió su importancia como fenómeno colectivo a través del desarrollo de la cultura de masas y de las artes decorativas. Por otro lado, la figura del *flaneur*, del paseante, tal como lo entendían Baudelaire o Benjamín, supuso el descubrimiento del entorno ordinario, de las calles de la ciudad como lugar de la nueva experiencia estética, una experiencia que se nutría de escaparates, carteles, rótulos, transeúntes, mobiliario urbano, fachadas, etc.

Paul Duncum (1999, 2003) ha estudiado lo que se denomina “estética cotidiana” (*every day aesthetic*), tratando de responder a las preguntas ¿qué tipo de experiencia estética se encuentra presente en nuestras experiencias de la vida diaria? ¿Cuáles son sus similitudes y sus diferencias respecto de la estética clásica? ¿Desde qué punto debe ser abordada por la educación artística? En primer lugar Duncum señala que la experiencia estética ordinaria es más significativa que la experiencia del arte culto en la formación de la propia identidad y en la visión del mundo más allá de la experiencia cotidiana (Duncum, 1999). Este sería el principal argumento para defender que la educación artística se ocupe del entorno ordinario tanto como del arte culto. Mientras que la experiencia cotidiana es deslegitimada por algunos como superficial y autorreferencial, para otros se trata de una fuente de placer y de recursos para la construcción de la identidad.

El conocimiento que se genera en esas experiencias cotidianas, según Duncum podría calificarse de no reflexivo, democrático, que emana de los iguales y en el cual la fantasía es una parte esencial. También resulta episódico, contradictorio y fragmentado. Sin embargo esas experiencias cotidianas son especialmente importantes en la conformación de nuestras creencias y actitudes. La importancia de lo visual en la cotidianidad y su influencia en el pensamiento se basa en el flujo constante de signos e imágenes que nos acompaña en todo momento y que percibimos como algo dado. Es un axioma de los estudios culturales que las creencias y valores son transmitidas de manera tan eficaz porque son asimilados de manera inconsciente. *“La transmisión de ideología funciona a través de los artefactos cotidianos y puede ser difícil resistirse porque suele situarse normalmente en la esfera de “lo natural”.* (Duncum, 2003:6).

En ese contexto tan diferente al de la apreciación de una obra de arte, la mirada estética se ve condicionada por una serie de aspectos que le confieren unas características que la diferencian en algunos aspectos de la estética modernista derivada de Kant:

<b>Estética Modernista (Kant)</b>	<b>Estética cotidiana</b>
Se centra en ciertas formas privilegiadas de lo visual (bellas artes).	Puede enfocarse a cualquier objeto o imagen de la vida cotidiana.
La experiencia tiene un carácter extraordinario, que nos aísla o separa de la vida cotidiana.	La experiencia se produce en el contexto de nuestro continuo de experiencias cotidianas.
Requiere una mirada “desinteresada” y distanciada.	Invita a la implicación, la participación, la sensualidad y el deseo.
Es una experiencia que requiere un control interno, crear una disposición especial de la atención.	Puede implicar diferentes grados de control interno, de muy poco a mucho según el tipo de experiencia.
Es un estado emocional contemplativo e intenso: serenidad, calma y desconexión del entorno.	La experiencia se produce en un estado de distracción constante, mediante miradas fragmentadas y a menudo interrumpidas.

A partir de Duncum (2003)

Aún así, partiendo de estas diferencias a priori, Duncum encuentra también similitudes entre los dos tipos de estética: su carácter fetichista, sus valores conservadores e intereses comerciales, su carácter de experiencia desorientadora y su combinación de experiencia de control y descontrol.

La experiencia estética cotidiana tiene sus críticos y sus defensores. Para Duncum hay que mantener una posición intermedia que nos permita celebrar y disfrutar de su carácter placentero al mismo tiempo que no hay que olvidarse de la ideología que en muchos casos transmiten los artefactos de la Cultura Visual por lo que se debe mantener una conciencia crítica y un trabajo educativo en la búsqueda de una ciudadanía activa.

### 3.4 El entorno construido como Cultura Material

Uno de los problemas que surgen cuando se afronta el estudio del entorno construido desde la educación artística es la pertinencia de considerar la visualidad como dimensión prioritaria del conocimiento estético. Normalmente la educación artística se circunscribe a las imágenes pero cuando hablamos del entorno construido estamos hablando fundamentalmente de percepción del espacio y de una estimulación multisensorial. Este problema no surge solamente al hablar de la arquitectura o del espacio urbano sino que el propio mundo del arte engloba desde los años 50 expresiones artísticas como el *happening* o las *performances*, que implican un completo rango de sentidos humanos. Entonces, ¿qué sentido tiene seguir reduciendo la experiencia estética a la visualidad?

En esta línea hay autores que consideran que el concepto de Cultura Visual es reduccionista y continuador de una tradición histórica occidental que otorga un peso excesivo a lo visual en el conocimiento, sobre todo desde las teorías empíricas y positivistas, y que establece una clasificación jerárquica de los sentidos (King, 1997). Sin embargo para Classen (1998, cit. por Blandy y Bolin, 2003), la persona con una imaginación estética es aquella que es multisensorial en su apreciación del mundo.

Blandy y Bolin, (2003) proponen el término Cultura Material proveniente de la antropología por encima de Cultura Visual, para definir el objeto de estudio de la educación artística ya que este concepto engloba de manera más precisa todo el rango de objetos producidos por el ser humano y que son susceptibles de ser analizados como productos culturales. Se trata de una posición a favor de las experiencias multisensoriales que proporcionan el arte y el mundo actual. Para estos autores, el concepto de Cultura Material aporta lo siguiente:

- Reconocer las aportaciones de personas como Mac Fee, que han venido defendiendo una aproximación cultural de la educación artística y una extensión del campo de conocimiento a, entre otras cosas, el entorno construido.
- Cruzar las fronteras de las disciplinas proponiendo un amplio rango de metodologías de investigación y de enfoques multidisciplinares: historia, geografía, antropología, etc.

- Dirigirse hacia la exploración de los objetos, formas y expresiones comunes que las personas en el pasado y el presente han experimentado cotidianamente.
- Oportunidades para los estudiantes de explorar de maneras significativas e inmediatas el complejo mundo contemporáneo donde viven.

### 3.5 Congeniar forma y significado en la lectura estética del entorno construido

Quizá la clave para comprender la lectura estética del entorno ordinario sea la articulación de los aspectos formales y visuales con el significado tanto individual como social. Cuando hablamos del entorno construido debemos entenderlo como espacio de interacciones vitales de los individuos, elemento generador de experiencias y vivencias, depósito de significados individuales y sociales, de valores y de memoria cultural. Ese carácter vivencial del entorno construido, de sistema con el que interactuamos y en el que se sitúan nuestras experiencias no permite separar los aspectos formales de los aspectos de significado, entendido no sólo como un significado histórico o social, sino también como un significado experiencial individual.

Esta es la idea que recoge Roland Neperud, cuando indica que: *“Además de los rasgos puramente visuales de un objeto, por ejemplo un edificio, que puede ser o no estructuralmente consistente y agradable o excitante en un sentido expresivo, es finalmente el comportamiento que induce entre aquellos que lo usan, lo que determina si merece la pena desde un punto de vista humanístico”* (Neperud, 1973:10) y en ese sentido: *“las formas de las actividades humanas generadas o estimuladas por un entorno particular deberían ser consideradas el foco de la percepción estética y de la evaluación”* (Neperud, 1973:10). O como señala Eileen Adams: *“La educación para el entorno construido no trata solamente de la forma. Tiene que ver con las cuestiones culturales relacionadas con cómo elegimos vivir y sobre los significados y los valores que están encarnados en la manera en la que damos forma y gestionamos nuestro entorno”* (Adams, 1998:4). Y esto es aplicable tanto a la comprensión del significado del patrimonio artístico como al análisis de un espacio urbano ordinario.

Determinados entornos urbanos pueden tener muy poco atractivo estético pero su interpretación puede basarse en qué tipo de actividades permite el diseño de esos espacios o en cómo las personas se identifican con determinado lugar, es decir en las emociones que despierta. Plantear por lo tanto la mirada estética sobre el entorno ordinario desde un punto de vista puramente formal, sin tener en cuenta sus significados individuales y sociales sería como quedarse en un aspecto puramente “cosmético”.

La arquitectura de nuestras ciudades no puede ser valorada únicamente en términos de forma y proporción, de ritmo o de color, sino teniendo en cuenta cómo los lenguajes estéticos se relacionan con la vida que se genera a su alrededor, con las actitudes que despierta, con la historia que acumula o con los significados que encarna, es decir su valor como símbolo de las relaciones entre las personas y el medio. Es probablemente a eso a lo que se refiere Bruno Bettelheim cuando dice: “*Es siempre la gente la que en definitiva determina lo que la vida urbana significa para nosotros*” (Bettelheim, 1991:117)

#### 4. PAUTAS PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMPROMETIDA MEDIOAMBIENTALMENTE

##### 4.1 La transformación de la estética a partir de la nueva ética ambiental

Una de las dimensiones en la que las teorías ecológicas son pertinentes para la comprensión de los productos y los procesos artísticos reside en la influencia que el pensamiento socio-ecológico ha tenido en la renovación de la estética. Para la crítica de arte Lucy Lippard (2001), la crisis ambiental es responsable de la preocupación actual del arte por los conceptos de lugar y contexto. Muchos artistas actuales están trabajando sobre la idea de lugar en un intento de volver a conectar a las personas con su entorno, este trabajo se expresa en varias dimensiones, desde las experiencias de *land art*, al “nuevo arte público” o el activismo urbano de grupos como *Reclaim the streets*.

No es nuestra intención aquí el desarrollar un análisis en profundidad de los fundamentos o las implicaciones de esta estética verde, pero sí consideramos necesario recoger las ideas más importantes para la comprensión del marco en el que intentamos situar nuestra investigación.

Al presentar el nuevo paradigma ético y epistemológico en las relaciones con el medio ambiente hemos hablado brevemente de cómo el pensamiento eco-feminista ha influenciado lo que se puede denominar una estética “verde” (Jagodzinsky, 1987). Con ese término nos referimos a una serie de valores emergentes, que podemos asociar al pensamiento posmoderno más “comprometido” y a la corriente de ideas que se relacionan con la teoría crítica, los estudios feministas, las teorías ecológicas, etc. y que se plantean como revisionistas del concepto de estética dominante en la cultura moderna occidental durante los últimos doscientos años. Una de las ideas clave es la supresión de una concepción dualista del ser humano y la naturaleza: lo formal, mental, abstracto, reflexivo, racional, dominador, masculino frente a lo sensual, corporal, físico, natural, emocional, femenino.

La pretensión más importante de la estética ecológica es volver a retomar un “sentido ampliado del arte”, que equipare el arte con la vida, retomando la línea del pensamiento de

un artista como Joseph Beuys. La nueva estética pretende a través del arte poner en cuestión las relaciones del ser humano con la naturaleza, al sistema de producción y consumo de la economía capitalista, a la función social del propio arte, o los modos de conocer y de experimentar el mundo. Los valores del arte por lo tanto no serían unos valores propios, externos y pertenecientes a un mundo separado, sino que tienen que ser unos valores integradores y comprometidos con el contexto eco-social. Coherentemente con estas ideas los proyectos artísticos tienen que ver con los problemas y las necesidades de las comunidades. El artista se implica e implica a las personas en la transformación activa de su propio entorno y el arte retoma una función social.

Esta nueva teoría estética es más bien una teoría ética del arte que se desarrolla, según Calbó (2001:205), en los siguientes ámbitos:

1) Recuperación o renovación de los *mitos* relacionados con el *lado femenino de la Naturaleza y las relaciones humanas* (negando la visión androcéntrica y dualista de la naturaleza), como las metáforas de:

- la sensualidad, el sentimiento, la empatía, la protección.
- los ciclos naturales de la Tierra: estaciones, noche y día, los elementos naturales y su violencia.
- ciclos naturales animales y humanos: la procreación, el nacimiento y la muerte.
- El cuerpo y sus excreciones, la menstruación, la nutrición, la alimentación.
- Los vínculos entre los aspectos espirituales y sagrados con las manifestaciones sensuales y vitales. Ciclos de la agricultura los simbolismos neolíticos expresados en rituales o en objetos.

2) Recuperación de la *experiencia personal del espacio y del tiempo* (negando la abstracción y la fragmentación de la experiencia a favor de la interdependencia), a través de:

- símbolos, acciones, obras en la tierra, actuaciones y construcciones en lugares específicos.
- las cualidades preformativas, directas, procesuales del arte.

3) El *compromiso político* por parte del arte y de los artistas, asumiendo que los productos artísticos son una parte de la red que conecta sistemas de producción y audiencias en todos los ámbitos sociales (el arte como movimiento ético y político, negando la visión separada del arte y substituyéndola por la de interdependencia).

- La reconexión de los artistas con la tierra, la gente y la sociedad. Un cambio desde la confrontación y la desvinculación hacia la participación, la colaboración y el diálogo, particularmente en los campos del arte público, el diseño y la arquitectura.
- La reclamación política y la actuación ecológica: aprovechar los residuos, llamar la atención en cuestiones ambientales concretas.
- La demostración o representación de los costes, incomodidades e insatisfacciones provocadas por los supuestos beneficios y satisfacciones del régimen actual.
- Los ataques a los códigos simbólicos del consumismo o las instigaciones, en definitiva a los cambios en el circuito de reproducción capitalista.

4) La recuperación del *sentido del lugar* de los aspectos biorregionales. En oposición a una retórica económica global (potenciar los valores de una estética biorregional y comunitaria).

- La vida cotidiana.
- Los aspectos permanentes de la cultura en oposición a la cultura efímera dependiente del consumo masivo.
- Las culturas vinculadas a la tierra, contra la estandarización del gusto, la ilusión y el consumo.

Indudablemente, muchos de estos aspectos han influenciado la educación artística y ha propiciado la aparición de nuevos modelos críticos que toman como base el estudio de las relaciones entre arte, comunidad y entorno.

#### 4.2 Hacia una “Educación Artística del Lugar”

Las teorías ecológicas han transformado la forma de entender las relaciones entre los seres humanos y su entorno y han influido también en el arte y la educación artística. La corriente de pensamiento más “profunda” de esas teorías eco-sociales en el contexto posmoderno de la educación y de la “estética verde” ha conformado lo que Blandy y Hoffman (1993) llaman una *Educación artística del Lugar*. Con ese nombre los autores definen un enfoque educativo que pretende dar una respuesta desde la educación artística a la crisis ambiental. Se trata de “una propuesta para imaginar nuevas relaciones entre arte, comunidad y entorno”, cuyo objetivo último sería: “enseñar a los estudiantes el arte en una manera que promueva la comprensión y la interdependencia y las interconexiones de todas las cosas.” (Blandy y Hoffman, 1993:28) Esta corriente adopta la visión no antropocéntrica del medio ambiente y persigue la construcción de visiones del mundo holísticas y ambientalmente responsables. La idea es que enseñando a través del arte se pueden desarrollar en las personas nuevos valores respecto al entorno.

La “Educación Artística del Lugar”, así entendida, implica desde una relectura crítica de los géneros como la pintura de paisaje o la escultura *site specific*, hasta una nueva forma de plantear el trabajo del arte y el diseño con relación a los lugares. En este sentido el arte y el patrimonio cultural se pueden leer como un medio de expresión de valores y creencias culturales en relación con el medio ambiente. Entendido como una expresión cultural, según Mc Fee (1999), el arte clarifica las relaciones entre las personas, los lugares, las cosas y los sucesos, y nos puede servir para entendernos a nosotros mismos y a los demás. Según Hicks y King (1999) adoptar una concepción del diseño del entorno como una expresión de significados sociales define el papel de la educación artística en la construcción y la sostenibilidad de la comunidad a través del sentido del lugar. El objetivo de la educación artística desde este enfoque sería, como señalan Blandy y Hoffman, desarrollar: “*modelos críticos que dirijan a los estudiantes de arte a cuestiones relativas al lugar, la comunidad y la sostenibilidad de la vida en la tierra*” (1993:30)

Esta revisión no afecta sólo a lo ambiental desde un punto de vista global sino que promueve una reflexión sobre cómo comprendemos nuestros entornos cercanos, los lugares en los que transcurren nuestras vidas.

Tampoco debemos relacionar esta idea únicamente con un arte de la naturaleza. Las teorías eco-sociales han transformado también la visión del diseño ambiental. Según Neperud (1995), “*en el diseño ambiental, los términos de diseño han sido sustituidos por ecología, lugar y biodiversidad (...) Justicia, igualdad, etnicidad, clase, o género, son ahora cuestiones ambientales legítimas*” (Neperud, 1995:222). Actualmente tanto las cuestiones ambientales como las sociales y culturales han propiciado que el diseño del ambiente aparezca como resultado de posiciones ideológicas, lejos de una pretendida objetividad y además, dependiente de variables culturales y sociales. Neperud, en esa línea, propone el “diseño ambiental” como concepto clave a través del cual los estudiantes pueden: desarrollar una conciencia de las múltiples e interconectadas dimensiones de sus entornos, desarrollar una visión amplia del ambiente desde un punto de vista local y global y actuar de manera sensible y responsable mejorando las condiciones ambientales. Junto con el concepto de diseño ambiental, el de Patrimonio, como elemento de memoria individual y colectiva generador de identidades y con lo que implica su preservación y su consideración como recurso sostenible, sería el otro gran eje sobre el que articular el estudio del entorno construido desde la perspectiva que estamos definiendo.

Nos encontramos ante un conjunto de propuestas que representan un enfoque reconstruccionista de la educación, que se centra en el medio ambiente desde una

perspectiva crítica, de manera similar a cómo el enfoque feminista lo hace en las cuestiones de género o el intercultural en la diversidad étnica y cultural. Es por lo tanto una visión de la educación artística, que persigue una mejora social preparando a los estudiantes para que desarrollen una conciencia democrática basada en la responsabilidad y en la participación en la conformación y la preservación de sus comunidades desde una perspectiva ecológica y social.

El conjunto de prácticas educativas que se engloban dentro de estos planteamientos es amplio y diversificado, por lo que es interesante establecer un primer marco que describa los principales ejes de la relación educación artística-medio ambiente. Nos remitimos para ello al trabajo de Calbó (2003) y retomamos su propuesta de ordenación de las diferentes prácticas. Para esta autora, los ejes en los que se desarrolla la educación artística comprometida con el medio ambiente tienen que ver con cuatro puntos:

- a) **La crítica de las metáforas ambientales** transmitidas por el arte. Se trata del estudio de obras de arte y de la Cultura Visual desde una perspectiva ecológica. La pintura de paisaje, el *Land Art* o el arte público a lo largo de la historia han transmitido o están transmitiendo una visión del medio y de la relación de los seres humanos con ese medio. A través del análisis de estas obras profundizamos en las metáforas ambientales que simbolizan las interacciones persona - medio ambiente. Estos planteamientos se enmarcan dentro del ámbito de estudio de la Cultura Visual y entiende los productos artísticos como mediadores de valores y percepciones de la naturaleza. A través del análisis de las obras los estudiantes deben reconocer las visiones del ambiente y de la relación de las personas con el entorno desde una perspectiva de comprensión crítica: York, Harris, Herrington, (1993), Anderson (1999), Calbó (2001)
  
- b) El desarrollo y valoración de **modos de conocer alternativos**. Que ponen en cuestión a la epistemología moderna, y que consideran que el arte es un conocimiento activo e integrador del individuo con su entorno, capaz de enfrentarse a la complejidad del ambiente y cuyas prácticas engloban:
  - La consideración de la sensorialidad, potenciando el conocimiento ambiental a través de los sentidos.
  - La consideración de la expresión y la emoción.
  - La conexión de disciplinas trabajando a través de tópicos concretos las relaciones interdisciplinares.

- Considerar la dimensión local, participativa y activa del saber participando en proyectos reales de la comunidad.
- c) Las revisiones de **la estética como un contenido ético**. Se trata de considerar aquellas propuestas que reivindican la estética desde un punto de vista ético y que plantean la renovación ecológica de la educación artística. Encontramos prácticas que utilizan la base de la experiencia estética aplicada al ambiente: sensorialidad, expresión, empatía, la crítica de la interpretación puramente formalista y visual del arte, el trabajo de valores ecofeministas, bioregionales, comunitarios, etc.
- d) El desarrollo del **sentido del lugar**, como eje metodológico para la transformación del medio ambiente, desde el reconocimiento y la identificación, hasta la crítica para la transformación o la conservación de aspectos locales y comunitarios.

El ámbito en el que situaríamos prioritariamente nuestro enfoque vendría dado por la consideración del sentido del lugar aplicado al entorno construido, entendiendo que es posible a través de la educación artística mejorar los vínculos de las personas con los lugares, desde una comprensión y un disfrute estético que desarrolle la identificación y la implicación con el entorno. En estos parámetros, los conceptos de comunidad, lugar y participación tienen una especial relevancia.

#### **4.3 El concepto de comunidad en la educación artística desde una perspectiva ambiental**

Hasta la llegada de los planteamientos posmodernos, el concepto de comunidad rara vez ha sido utilizado en la educación artística. Sin embargo ha jugado un rol importante dentro del enfoque de la reconstrucción social en la educación en el sentido de cómo una sociedad está constituida por un número más o menos extenso de comunidades diferenciadas y de cómo esas comunidades se relacionan entre sí, cómo se definen e identifican y a quién beneficia esos procesos de identificación y definición (Hicks, 1994). El papel de la educación artística en este contexto sería el analizar el papel del arte y la cultura visual en la construcción de esas identidades de grupo. Esta idea es central en los estudios multiculturales o feministas, que han utilizado normalmente “comunidad” como identificación al grupo étnico, social o de género.

Sin embargo tanto la idea de lugar como la de comunidad han sido ampliadas por las teorías ecológicas. Para Blandy y Hoffman, las experiencias actuales de educación artística basada en

la comunidad siguen estando centradas en su mayor parte en una concepción antropocéntrica de la misma, considerando tan sólo a los grupos humanos como constituyentes de las mismas, sin embargo, *“para los educadores artísticos el concepto de comunidad no tiene por qué implicar sólo a los seres humanos, también engloba el terreno, las otras especies que conviven con las personas, la atmósfera que sostiene la vida y en general las grandes preguntas acerca del Universo”* (Blandy y Hoffman, 1993:26) Es decir que se trata de ampliar el sentido del concepto para introducir esas conexiones entre las comunidades humanas y el resto de mundos (biológicos, geológicos...) en los que se encuentran asentadas. De esta manera el concepto de “lugar”, clave en la comprensión de nuestra identidad social y cultural, se amplía con un sentido mucho más extenso de “pertenencia” o de *“poseer y ser poseído por el entorno”* (Adams, citada por Blandy y Hoffman, 1993:26)

Esa concepción ampliada de comunidad a la luz de las teorías ecológicas se encuentra recogida en el concepto de “biorregión”, propuesto por Dodge (1990). Un concepto que proviene de la geografía y cuya adopción por parte de la educación artística es un ejemplo más de esas interconexiones disciplinares a las que nos hemos referido con anterioridad. Una biorregión es un lugar que puede estar delimitado por cosas tan diferentes como las comunidades biológicas que viven en él, las características geológicas del terreno, las cuencas de los ríos, los territorios aborígenes o el uso del terreno actual o histórico. No está circunscrito a lo rural ya que puede también englobar núcleos urbanos. No tiene que corresponderse con las fronteras políticas de los lugares y se percibe como un conjunto de diferentes espacios que se superponen y se influyen mutuamente. Es éste, según Blandy y Hoffman, el auténtico sentido de comunidad, donde tiene un gran protagonismo el redescubrimiento, la conservación o el apoyo de las distintas culturas que forman parte o han formado parte de la bio-región. Este sentido se opondría a lecturas ambientalistas del entorno demasiado simplistas.

La comprensión del medio ambiente se articula sobre la relación entre lo local y lo global. Esto es un distintivo propio de la educación ambiental y también se convirtió en una máxima del activismo ecologista: “piensa globalmente y actúa localmente”. Hart, sin embargo considera que sería conveniente cambiar el lema por piensa localmente, actúa globalmente, en el sentido de que *“es en el ámbito comunitario donde hay que trazar el frente de batalla para una nueva forma de gestión medioambiental”* (Hart 2001:21). La vinculación entre local y global facilitaría pasar, del trabajo en contextos familiares a las relaciones entre comunidades internacionales para compartir experiencias educativas en la mejora de los entornos bio-físicos. Como ha escrito Anderson (2003:64), *“nuestra habilidad de cooperar en grupos debe experimentar una transformación desde el grupo inmediato al grupo conocido como género humano”*. Lo que hace posible que nos comprendamos a nosotros mismos y a los

demás es la posibilidad de establecer conexiones, comprendiendo las relaciones entre unas comunidades y otras, entendiendo qué es lo que nos une a los demás y cómo podemos trabajar juntos para mejorar el mundo.

#### 4.4 La educación basada en la comunidad como intensificación de la relación entre el arte y la vida

El concepto de “Educación Basada en la Comunidad” recoge toda una serie de prácticas educativas que intentan vincular la educación con la vida mediante la implicación de los estudiantes en experiencias de aprendizaje que están basadas en el estudio y la solución de problemas reales presentes en sus entornos cotidianos. Para Calbó (2001, 2003) la regeneración ecológica de la educación artística vendría dada por esta reconexión entre arte y vida. En esa misma idea Anderson (2003), defiende que la enseñanza del arte en la posmodernidad debe centrarse en una idea: *“descubrir lo que el arte puede enseñarnos, mediante los significados estéticos, sobre la vida”*. Desde este modelo educativo el aula rompe sus límites físicos y el entorno se convierten en un laboratorio de experimentación, aprendizaje y en definitiva, ejercitación de una ciudadanía crítica y socialmente responsable. No se trata de una idea nueva, trabajar a partir del entorno y la comunidad era uno de los rasgos de identidad de las propuestas de los movimientos educativos modernos de principios del siglo XX, pero es una idea que está resurgiendo en los movimientos educativos reconstruccionistas. Experiencias educativas en América del Sur con comunidades económicamente desfavorecidas se proponen trabajar a partir de las diferentes expresiones artísticas presentes en el entorno. El arte en la educación no sería entonces un fin en sí mismo, sino una herramienta para el cambio social.

En el trabajo basado en la comunidad *“los problemas sociales y ambientales se muestran no a través de generalizaciones abstractas sino mediante la especificidad de contextos comunitarios particulares (...)sin atención a los espacios particulares en los que vivimos y trabajamos, las cuestiones ecológicas tienen poca conexión con nuestro ser diario”* (Neperud, 1995:232 ). Se trata por lo tanto de hacer el aprendizaje más significativo y de organizar el aprendizaje a partir de problemas, la mayoría de las veces destinados a la sensibilización ambiental o a la propuesta y desarrollo de mejoras. En este planteamiento, un “currículo basado en la comunidad” no viene predeterminado y dirigido por el trabajo de los expertos, sino que se crea a partir de las necesidades y problemas reales del entorno.

Neperud propone las siguientes cuestiones dentro de la educación artística y el diseño ambiental para ser estudiadas en el contexto de la comunidad (1999:233):

- ¿Qué se entiende por ambiente?
- ¿Cómo se han formado los entornos locales incluyendo el análisis de las fuerzas políticas, ideológicas, o económicas que permanecen bajo la superficie de nuestros entornos?
- ¿Cómo han contribuido las convenciones tecnológicas y materiales a la formación de los entornos locales?
- Si reconocemos que la cultura está encarnada en las representaciones del ambiente ¿Cómo están representados los pobres, los ricos, los granjeros, los artistas, la gente de negocios y los grupos étnicos particulares en el material visual?
- ¿Cómo la gente crea, da forma y hace “cosas especiales” en sus entornos?

Una educación de diseño ambiental basada en la comunidad debe permitir a los estudiantes (Neperud, 1995:235-236):

- Desarrollar una visión interactiva del entorno, entendiendo como les afecta pero también como ellos le afectan.
- Comprender la naturaleza ecológica el entorno en el cual todas las cosas están relacionadas y afectadas por procesos que se superponen, teniendo como resultado una valoración de la biodiversidad.
- Ser conscientes de que su clase y su escuela son sus entornos por lo que ellos deberían tener alguna voz en su conformación y mantenimiento.
- Proporcionar capacidad para participar activamente en la conformación de los entornos de los que forman parte y en las comunidades de las que son miembros: aspectos de usos del terreno, preservación y diseño de soluciones.
- Comprender los significados ideológicos de los entornos y trabajar hacia posiciones que respeten las diferencias étnicas, de género o de clase.
- Ser sensibles a sus propias interpretaciones y valoraciones del entorno como una forma legítima de evaluación.
- Discutir, considerar y juzgar las cuestiones relativas a la privacidad y propiedad individual frente al uso y control público de los entornos.
- Desarrollar una visión estética situada socialmente y responsable frente a consideraciones únicamente formalistas y comprender la interacción entre las características específicas del entorno y las dimensiones sociales.
- Desarrollar una conciencia y una comprensión de las cuestiones ambientales en un rango que vaya de la comunidad propia a aspectos ecológicos más distantes.
- En la evaluación y la toma de decisiones sobre cuestiones ambientales, dar atención a lo estético, a lo cualitativo frente a la consideración exclusiva de los valores económicos.

- Darse cuenta de que todas las cuestiones y problemas ambientales están situados contextualizadamente.
- Comprender que todas las cuestiones ambientales están situadas históricamente.
- Verse envueltos en el desarrollo de soluciones creativas e imaginativas de problemas ambientales, tanto en un sentido material como ideacional.
- Desarrollar la capacidad para reconocer, mejorar y reconstruir entornos abandonados a través de acciones individuales y comunales.

En este tipo de aprendizaje se sostiene sobre la idea de cooperación, de interdependencia, de superación del individualismo y trabajo en grupo, siendo necesaria, debido a la complejidad de los problemas tratados, la participación de distintos integrantes de la comunidad. El concepto de creatividad, dentro de este contexto, se transforma, pasando de ser un proceso individual a uno colectivo. Los proyectos artísticos para la mejora de las comunidades usan la creatividad como un vehículo para promover el desarrollo de habilidades como una herramienta en el desarrollo de comunidades más inclusivas.

En países como Gran Bretaña, EEUU o los países nórdicos este tipo de prácticas colaborativas y enfocadas a la participación en los problemas del entorno bio-físico de la comunidad, se han convertido en habituales y han producido en los últimos años gran cantidad de documentación y de experiencias: Neperud (1995), Hart (2001), Adams e Ingham (1998) o Adams y Kinoshita (2000), así como se han desarrollado un gran número de instituciones educativas para su apoyo y difusión como CUBE (*Center for Understanding of Built Environment*) en el Reino Unido y en EEUU o LTL (*Learning trough Landscapes*) y CABE (*Comission for Architecture and Built Environment*), en el Reino Unido.

Los principales núcleos de trabajo centrados en la comunidad en relación con la educación artística girarían en torno a los siguientes puntos:

- El descubrimiento perceptivo y visual del entorno.
- El arte público y su capacidad regeneradora del entorno.
- El patrimonio: su redefinición, su valoración, su conservación y protección.
- El diseño ambiental: su crítica y su mejora mediante la solución de problemas.
- La regeneración de espacios degradados como un medio de inclusión social.
- La celebración de los lugares y el análisis de los mecanismos de identificación individual y social.

La intención es ir más allá del desarrollo de la concienciación y de la comprensión de los problemas ambientales y estéticos para implicar a los estudiantes en una responsabilidad

social y promover la participación activa en la solución de problemas relacionados con la sostenibilidad del entorno y que atiendan al concepto de comunidad como lugar. La implicación se convierte así en una experiencia democratizadora.

#### **4.5 El desarrollo de una ciudadanía crítica y socialmente responsable a través de la participación.**

El fin último en la dimensión ambiental de esa ciudadanía crítica y responsable es que los ciudadanos estén capacitados para intervenir y tomar parte activa en los procesos de configuración de su entorno bajo una perspectiva a la vez crítica y creativa. Las ideas de trabajo comunitario van enfocadas en ese sentido.

El capítulo 36 del Programa 21, surgido a partir de la Declaración de Río para orientar sobre estrategias para la transición hacia modelos de desarrollo sostenible dice, respecto a la participación:

*“El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados, en el nivel que corresponda. En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso a la información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que ofrecen peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones”* (cit. por Novo 1998:61)

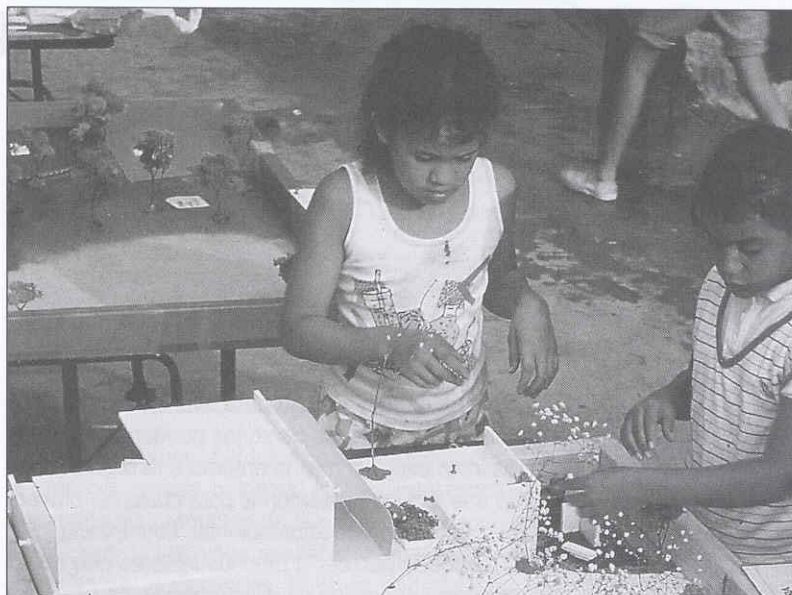
Sin embargo a efectos reales en muchos países (como en el nuestro) esa participación dista mucho de tener el protagonismo que debería. Los mecanismos que implican a los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones son cuando menos, aislados, circunstanciales y con poca efectividad real. En el caso de los niños, el problema es aún mayor ya que sus necesidades e intereses están menos representados políticamente que las de los adultos. Algunas de las barreras más comunes para la participación de los niños en las decisiones sobre los cambios en sus entornos y comunidades son (Adams e Ingham, 1998):

- los adultos tienden a dominar, a la hora de crear, el marco de trabajo y a determinar el grado de participación.
- la complejidad del proceso de planificación y de las estructuras formales y burocráticas dentro de las cuales se toman las decisiones.
- las dificultades para entender el lenguaje técnico.
- que no todos los procesos de toma de decisiones son claros y fáciles de seguir
- que algunos procesos pueden encontrarse lejos de un modelo democrático.

Autores como Hart (2001), Adams (Adams e Ingham, 1998) o Tonucci (1999), han desarrollado un trabajo de referencia mundial en estos ámbitos.

Adams e Ingham (1998), documentan un gran número de casos en el contexto británico en los cuales niños, niñas y adolescentes han participado en proyectos de mejora del entorno en distintas categorías: grupos de trabajo de la Agenda 21, regeneración urbana, patios de escuelas, arte, diseño y entorno, etc.

Hart (2001) a su vez, ha recogido numerosas experiencias de participación de los niños en las mejoras de sus comunidades, muchas de ellas ubicadas en países de un bajo nivel de desarrollo económico y social. En estas experiencias: *“los niños, a través de la investigación y la acción en su comunidad, desarrollarán un sentido de responsabilidad compartida y habilidades que les permitirán seguir participando como adultos y reconocer la importancia de la participación en las decisiones medioambientales, locales, nacionales e incluso globales”* (Hart 2001:7)



Tomado de Hart (2001)

Con estos casos se ha demostrado que niños, niñas y adolescentes poseen la capacidad para participar y que esa habilidad depende de la experiencia, el aprendizaje y la oportunidad y el apoyo proporcionado por los adultos. El estudio de estos casos, muestra que, implicados en proyectos mediante grupos de trabajo o foros, son capaces de discutir cuestiones ambientales

y de exponer sus puntos de vista. Que también son capaces de dar forma a sus ideas mediante el arte y el diseño y en algunos casos de realizarlas.

Para Hart: *“la clave del éxito en la planificación y el diseño participativos se encuentra en la negociación creativa entre los niños y entre grupos diferentes”* (2001:109) En muchos casos las ideas y propuestas de los jóvenes han enriquecido y el pensamiento de los adultos sobre el cambio ambiental y han actuado como un catalizador para la implicación de los mayores, por ejemplo en las experiencias en los patios escolares.

Según Adams e Ingham, (1998), a través de estos proyectos:

- Se desarrollan tanto habilidades críticas como habilidades sociales y de comunicación y se comprende la mecánica de los procesos de toma de decisiones: trabajo en equipo, negociación, resolución de conflictos, etc.
- Se profundiza en la comprensión del entorno y en la percepción de los lugares donde se vive, se juega o se trabaja.
- Se desarrolla la capacidad de comprender, clarificar y aceptar los valores propios y ajenos respecto al entorno.

Lo importante es que las habilidades de participación pueden ser transferidas a otras situaciones en las que sea necesario aportar ideas para la mejora de la calidad ambiental, contribuyendo de esta manera al desarrollo de la comunidad.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, E. (1997): *Public Art. People, Projects, Process*. London; LAB, PASW, SA, SEA, and the Arts Council of England.
- ADAMS, E. & WARD, C. (1982): *Art and Built Environment: a teachers approach*. London. Longman.
- ADAMS, E.; INGHAM, S. (1998a): *Changing Places. Children's Participation in Environmental Planning*. London. The Children's Society.
- ADAMS, E. (1998b) "Built Environment Education" y "Built Environment Education: A National Focus". *Streetwise*, 35 (Vol 9:3)
- ANDERSON, H. (1999): "Landscape Art and the Role of Natural Environment in Built Environment Education". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R.: *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- ANDERSON, T. (2003): "Art Education for life". *Journal of Art and Design Education*, 22, 58-66
- BLANDY, D.; BOLIN: (2003): "Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies". *Studies in Art Education*, 44(3) 246-263
- CALBÓ, M. (2001): *De la pintura rupestre a l'art ecològic. Interpretacions ambientals en educació artística*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- CALBÓ, M. (2003): "Respuestas de la educación artística a la crisis ambiental: ejes y prácticas". *Aprender. Revista Da Escola Superior De Educaçao De Portalegre*, 27, 48-60.
- CAPEL, H. (1998): "Gritos amargos sobre la ciudad". En MADERUELO, J. (dir.): *Desde la ciudad*. Actas "Arte y Naturaleza". Huesca, Diputación de Huesca
- COLABIDAS, F. (2000): "Algunos fetiches del ecologismo profundo". *Astrágalo*, 16, 99-106
- CUBE: Center for Understanding the Built Environment, en <http://www.cubekc.org/> (EEUU) <http://www.cube.org.uk/> (U.K.)
- DODGE, J. (1990): "Living by Life: Some biorregionaltheory and practice". En ANDRUSS, V.; PLANT, C.; PLANT, J. AND WRIGHT (Eds.): *Home!: A biorregionalreader*. Philadelphia. New Society.
- DUNCUM: (1999): "A case for an art education of every day aesthetic experiences". *Studies in art education*, 40(4), 295-311
- DUNCUM: (2003): "Theorising Every Day Aesthetic Experience with Contemporary Visual Culture". *Visual Arts Research*, 4-15

- FIBLA, J.M. (1992): "El arte ante la problemática ambiental contemporánea". En NOVO, M.; LARA, R. (coord.) *La interpretación de la Problemática Ambiental: enfoques básicos II*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.
- FIEN, J. (1993): *Education for the environment*. Geelong, Victoria. Deakin University.
- GABLIK, S. (1991): *The reenchantment of art*. New York. Thames and Hudson.
- GARCÍA GÓMEZ-HERAS, J.M<sup>a</sup> (1997): "El problema de una ética del Medio Ambiente". En GARCÍA GÓMEZ-HERAS, J.M<sup>a</sup> (coord.) *Ética del Medio Ambiente*. Madrid, Técnos.
- GARCÍA MARTÍNEZ, C (1995): "Reflexiones en torno a la ciudad percibida y la ciudad vivida". En VVAA: *Mujer y ciudad. Actas del curso: urbanismo y mujer. Nuevas visiones del espacio público y privado*. Madrid. Seminario Permanente Ciudad y Mujer.
- GENNARI, M. (1997): *La educación estética. Arte y literatura*. Barcelona, Paidós.
- GROTH, P.; BRESSI, T. (ed.) (1997): *Understanding ordinary landscapes*. Michigan. Yale University
- GRUPO CRONOS (1987): "Geografía urbana: un diseño didáctico". *Cuadernos de Pedagogía*, 153, 28-31.
- GUTIERREZ, J. (1995): *La Educación Ambiental. Fundamentos Teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. La Muralla. Madrid
- HART, R. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona. UNICEF
- HICKS, L. (1994): "Social Reconstruction and Community", *Studies in Art Education*, 35 (3), 149-156
- JAGODZINSKY, J.J. (1987): "Toward an ecological aesthetic: notes on a "green" frame of mind". En BLANDY, D; CONGDON, K.G. (Eds.): *Art in democracy*. New York. Teachers College Press.
- JAGODZINSKY, J.J. (1991): "The poetics of green aesthetics: Situating "green criticism" in the postmodern condition". En BLANDY, D; CONGDON, K.G. (Eds.): *Pluralistic approaches to art criticism*. Bowling Green, OH: Popular Press.
- JOICEY, H.B. (1986): *An eye on the environment*. London, Bell & Hyman Limited y WWF
- KING, A. (1997): "The Politics of Vision". En GROTH, P.; BRESSI, T. (ed.): *Understanding ordinary landscapes*. Michigan. Yale University
- MANZINI, E. (1990): *Artefactos*. Madrid. Celeste.
- MARCÉN, C.; HUETO, A.; FERNÁNDEZ, R. (2003): "La educación ambiental: un trayecto complejo y un corto recorrido". *Aula de Innovación Educativa*, 121, 6-10
- MORÍN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.

- NEPERUD, R. (1995): "Texture of Community: An Environmental Design Education". En NEPERUD, R. (ed.): *Context, Content and Community in Art Education*. Reston, Virginia. NAEA
- NEPERUD, R. (1999): "Environmental Design Education in Community Contexts". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R.: *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- NOVO, M. (1986): "La pedagogía ambiental en el ámbito de las Ciencias de la Educación", *Revista de Educación*, 279, 63-75
- NOVO, M. (1998): *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid. UNESCO. Universitas.
- NOVO, M. (2002): "El derecho a conocer y el derecho a imaginar", en *II Encuentro "La ciudad de los niños" Las transformaciones de la ciudad*. Madrid. Acción Educativa.
- ROBOTTOM, R.; HART: (1993): *Research in environmental education. Engaging the debate*. Geelong, Victoria. Deakin University.
- SMITH, R.A.; SMITH C.M. (1970). "Aesthetic and environmental education". *Journal of Aesthetic Education*, 4(4): 125-140
- SPENCER, CH; BLADES, M.; MORSLEY, K. (1989): *The child in the physical environment*. Chichester, John Wiley and Sons.
- TONUCCI, F. (1999): *La ciudad de los niños*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- URTEAGA, L.; CAPEL, H. (1987): "Geografía y didáctica del medio urbano". *Cuadernos de Pedagogía*, 153, 8-15
- VITTA, M. (2003): *El sistema de las imágenes*. Barcelona, Paidós
- WAGENSBERG, J. (1998): *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona, Tusquets.
- WARD, C.; FISON, A. (1973): *Streetwork. The exploding school*. London and Boston, Routledge & Kegan Paul.
- WARREN, K.J. (ed.) (2003): *Filosofías ecofeministas*. Barcelona, Icaria.
- WHEELER, K. (1976): "Experiencing Townscape". *Bulletin of Environmental Education* 68, 3-5
- YORK, J.; HARRIS, S.; HERRINGTON, C. (1993): "Art and the environment: A sense of place". *Art Education*, 46 (1), 25-28, 53-57



## CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE DEL ENTORNO CONSTRUIDO: COGNICIÓN, EMOCIÓN Y SIMBOLISMO

### Introducción

La intención de este capítulo es presentar la base del aprendizaje del medio ambiente construido. Sólo desde un conocimiento de los procesos psicológicos y sociales que subyacen en nuestra relación con el espacio y los lugares urbanos podremos valorar lo que el arte puede aportar a su comprensión y encontrar una base sólida sobre la que desarrollar las diferentes estrategias de enseñanza.

Dos son las disciplinas que estudian la interacción de los seres humanos con su medio ambiente: la psicología ambiental y la geografía. De la psicología ambiental nos interesan los aspectos cognitivos y emocionales de la comprensión y la experiencia del entorno, así como la evolución de las habilidades espaciales. No se puede entender lo primero sin lo segundo. La elaboración de la imagen de la ciudad supone un conocimiento experiencial y un aprendizaje espacial en cuya base se sitúa la interacción del niño y la niña con el espacio físico.

De la geografía, sobre todo desde su enfoque humanista, nos interesa el concepto de “sentido del lugar”, que se ocupa de los significados que los lugares adquieren para las personas, desde una perspectiva individual pero también reconociendo las raíces culturales de esa significación.

No obstante, al abordar el estudio de la comprensión del entorno resulta difícil establecer fronteras entre ambas disciplinas y acotar un terreno como propio de la psicología ambiental y otro como propio de la geografía, así como evitar entrar en terrenos también propios de la antropología o la sociología. Ambas disciplinas se complementan y no se puede pretender obtener un conocimiento completo de un fenómeno tan complejo sin establecer esas interrelaciones entre procesos cognitivos, condicionantes sociales, referentes culturales. Entre emoción, cognición y simbolización.

En primer lugar analizaremos cómo se forma la imagen del entorno construido partiendo del proceso perceptivo del ambiente y teniendo en cuenta el papel de los sentidos y del cuerpo en su conjunto en esa experiencia perceptiva. Estudiaremos los aspectos emocionales, dentro de los cuales incluimos las preferencias de paisajes y los juicios estéticos, para finalmente abordar el simbolismo del entorno y el significado de los espacios en relación con la identidad

individual y social. Hemos planteado las características generales de estos procesos para seguidamente en cada caso, ofrecer una visión desde el punto de vista del desarrollo.

## 1. LA PERCEPCIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO

### 1.1 La percepción ambiental: precisión y alcance del concepto

El proceso a través del cual la persona, situada en un determinado entorno capta la información del mismo, organiza y estructura esa información y la relaciona con sus expectativas e intereses actuando en consecuencia se conoce normalmente como *percepción ambiental*. De esta manera el término percepción en psicología ambiental, tendría una acepción usual más amplia que el de la mera captación de información. Desde hace tiempo en psicología se considera muy difícil separar los procesos perceptivos de los cognitivos (Gibson 1968, Arnheim 1969, Proshansky et al. 1970, Neisser 1967, Gregory 1969, Hochberg 1968, citados por Rapport, 1978:50), esto es así porque se considera que “*todos los procesos mentales, desde el percibir al pensar, son búsquedas de significados, implicando siempre estructuración y simbolización*” (Rapoport, 1978:50)

Ittelson (1978) considera que la percepción ambiental incluye componentes cognitivos, afectivos, interpretativos y evaluativos operando conjuntamente.

Para Rapoport (1978) el significado general del término percepción engloba: captación sensorial (aspectos perceptivos), estructuración y comprensión del medio (aspectos cognitivos) y evaluación del medio (aspectos evaluativos). Estas tres dimensiones forman parte de un único proceso.

No obstante, a pesar de ese significado global del término percepción ambiental, en psicología ambiental, por tradición investigadora y metodológica se suele distinguir entre *percepción ambiental*, *cognición ambiental*, *actitudes ambientales* y *evaluación ambiental*. Desde ese punto de vista el término percepción haría referencia fundamentalmente a la captación de la información ambiental. Nosotros seguiremos también esa diferenciación pero teniendo en cuenta la consideración interrelacionada y holística de todos estos procesos en la aprehensión del entorno.

### 1.2 Percepción objetual y percepción ambiental

El punto de partida al hablar de percepción ambiental es la distinción que se establece entre la misma y la percepción objetual. A diferencia de los estudios psicológicos tradicionales que se han ocupado normalmente de la percepción de los objetos aislados, la psicología ambiental se ocupa de cómo se percibe el ambiente a gran escala, desde el espacio de una habitación hasta la ciudad en la que vivimos. Las exigencias específicas del ambiente físico a gran escala conforman un proceso perceptivo de naturaleza diferente a la percepción objetual.

Según Holahan (1999), la percepción ambiental se diferencia de la objetual en los siguientes aspectos:

- *El ambiente circundante.* Los ambientes rodean a las personas. La experiencia del mismo es desde dentro. Nos debemos desplazar para percibir todos los aspectos, el ambiente debe experimentarse desde múltiples perspectivas. Según Ittelson (citado por Holahan, 1999) el carácter circundante del ambiente hace de la percepción ambiental una *exploración* más que una simple observación. Esta exploración conlleva un intercambio físico activo con el ambiente.
- *La complejidad y abundancia de información.* El ambiente no puede ser percibido de una vez, su complejidad implica dedicar un tiempo para tener una experiencia completa de él. No podemos procesar toda la información de inmediato. Debido a que la información suministrada por el ambiente es tan abundante, Ittelson destaca que el individuo está expuesto en todo momento tanto a información central como periférica.
- *La percepción como acto intencional.* Ittelson subraya que la percepción del ambiente implica acciones intencionales. La complejidad y proporción de los ambientes hacen imposible que el individuo los perciba de forma pasiva. Interactuamos con el ambiente con unos propósitos o un plan en mente. Algunos aspectos del entorno serán destacados y otros serán ignorados en función de esos intereses individuales.

### 1.3 Fases del proceso perceptivo

Según Corraliza (1987), la secuencia de organización estructural del ambiente sigue los siguientes pasos:

1. Aumento de la *diferenciación* de las distintas partes que componen el ambiente
2. Aumento de la capacidad de comprensión articulada (*articulación*) de las distintas partes
3. Incremento del conocimiento de formas de relación de las distintas partes (*integración*)

Ittelson (1973) señala como fases del proceso perceptivo el *afecto* (atracción emocional), *orientación*, *categorización*, *sistematización* y *manipulación*, si bien estas fases no se dan de forma totalmente secuencial sino que debe entenderse mejor como una interacción.

Kaplan (1973) por su parte las identifica con el reconocimiento, la predicción, la evaluación y la acción.

Corraliza (1987) reduce las fases a tres:

1. Reconocimiento. “*El sujeto es atraído o fija su atención en una serie de propiedades emergentes del marco físico, que le permiten reconstruir el conjunto de la estructura del mismo*” (1987:50). En esta fase es importante el concepto de “punto de ancla”: “*una parte conocida de un lugar tiende a ser usada como base de operaciones o punto de ancla sobre el que el sujeto construye una red topográfica de relaciones espaciales*” (1987:51). Hay que destacar que el origen de esa organización espacial se puede basar en la experiencia concreta del sujeto y no necesariamente en un hito o elemento destacado del paisaje.
2. Valoración. En este concepto se incluyen dos dimensiones:
  - a. El impacto afectivo del ambiente o de algunos rasgos emergentes. Para algunos autores como Ittelson (1973) el primer nivel de respuesta al ambiente es afectivo.
  - b. El desarrollo de un plan que expresa las metas, predisposiciones y expectativas que el individuo ha internalizado. Se refiere esta dimensión al grado de implicación que el sujeto establece con el lugar. La red topográfica de relaciones espaciales deviene así una red ambiental de significados.
3. Adaptación. Este nivel se presenta como un *propósito* y también como un *resultado*. Implica la adaptación del ser humano a su entorno.

#### 1.4 Significado ambiental

El resultado del proceso perceptivo es el *significado ambiental*, que se puede definir como la *representación interna de la organización espacial y de las partes significativas que la componen* (Corraliza, 1987). Esta representación interna también se entiende como la *imagen ambiental* que posee cada individuo.

El estudio de la imagen del ambiente implica integrar tanto los aspectos cognitivos (relacionados con el pensamiento y la organización formal mental) como las dimensiones afectivas (relacionadas con las atribuciones de significados y/o el componente evaluativo).

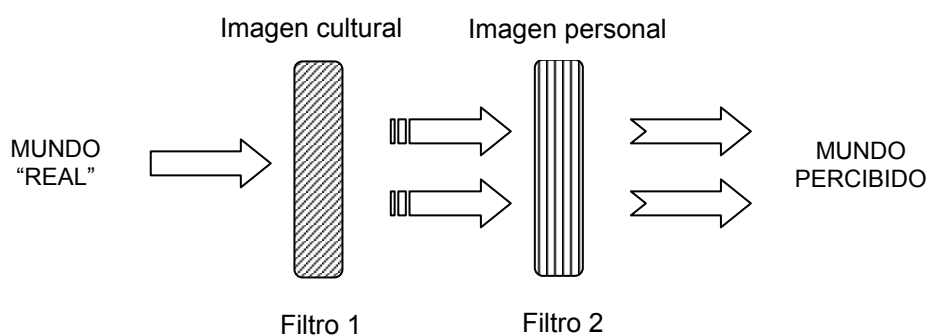
Los componentes del significado ambiental son de tres tipos (Corraliza, 1987):

- Factores *objetivos*: constituidos por los rasgos más característicos de la configuración del marco físico que inciden sobre el significado.
- Factores *subjetivos*: constituidos por la representación interna del entorno englobando la dimensión cognitiva y la emocional
- Factores *referenciales*: que implican tanto los conceptos previos de cada persona como su competencia ambiental, expectativas previas y preferencias subjetivas. Esta confluencia de factores implica que en la interpretación del entorno los individuos manejen distintos códigos. Así, existen grandes diferencias entre ciertos grupos como arquitectos, diseñadores, o grandes viajeros etc que demuestran una especial sensibilidad hacia los aspectos ambientales y muestran un conocimiento experto en el uso de las habilidades espaciales (Spencer, Blades y Morsley, 1989). Jenks (1978) habla de código de *legos* y de *expertos* en la lectura del entorno arquitectónico.

### 1.5 Las imágenes y los esquemas en el proceso perceptivo ambiental

Es conveniente detenernos en la noción de imagen ambiental debido a la importancia que muchos autores le otorgan dentro del proceso perceptivo. Nos basaremos para ello en el estudio que hace Rapoport (1978:52-60) de este concepto. Este autor propone una lectura antropológica de la percepción del espacio. De ahí que se preocupe por la vertiente social y considere el peso de lo cultural en la construcción del ambiente subjetivo.

En principio y como hemos definido en el apartado anterior una imagen es una representación interna, “una representación del medio por parte del individuo a través de la experiencia de cualquier clase que el segundo tenga del primero” (Harrison y Sarre, 1971, citados por Rapoport, 1978:54). En la “lectura” del entorno las imágenes sirven de filtro al simplificar la visión del mundo, ya que se elimina aquello que se considera irrelevante. Así, las imágenes que de una misma ciudad posean un turista y una persona que viaje por negocios variarán considerablemente, en cada caso se organizará la experiencia de ese ambiente en base a distintas codificaciones.



Adaptado de Rapoport 1978:52

Según Rapoport (1978) las imágenes se componen tanto de valores como de hechos y existen imágenes públicas e individuales, pudiendo establecer un rango en este sentido que sería: imágenes compartidas, de pequeños grupos e imágenes privadas.

La noción de imagen como representación del medio debida a la experiencia se remonta a Bartlett (1932) y remite a su concepto de *esquema imaginativo (schemata)*. Este concepto, muy importante en las teorías de Piaget, fue usado por Bartlett para describir el funcionamiento de la memoria.

La mayoría de los estudios sobre la memoria desde la psicología cognitiva han remarcado el papel que juega el conocimiento previo en la adquisición de la nueva información. Los esquemas son esenciales en cualquier proceso mental permitiendo combinar la información almacenada con situaciones actuales para resolver problemas, la nueva información se relaciona con la antigua según se adapte a los esquemas preexistentes. La asimilación de la información es fruto del aprendizaje a través de la construcción de esquemas.

Según Bailly (1978:92) la memoria, al reagrupar las sensaciones y reducir los elementos en forma de esquemas, crea símbolos que influyen en el comportamiento, este proceso se compone de cinco etapas:

*Elementos necesarios para el paso al nivel superior*

- |  |                    |
|--|--------------------|
| 1. Elementos de sensación  | Umbral sensoriales |
| 2. Elección de las señales en detrimento de los mensajes amorfos | Intencionalidad    |

- |  |   |
|--|---|
| 3. Percepción especializada y amplificación de determinados mensajes | Percepción especializada y amplificación de determinados mensajes |
| 4. Memoria instantánea   | Aprendizaje   |
| 5. Memoria a largo plazo: creación de símbolos                       | Significación e identidad   |

Bailly 1978:92

Brewer and Treneys (1981, citados por Spencer, Blades y Morsley, 1989:31) han sugerido que hay cinco formas en las cuales los esquemas previos pueden influir el funcionamiento de la memoria:

1. Como *codificación*, que determinarían qué objetos son mirados y codificados en la memoria en función de su relevancia.
2. Como *marcos (Frameworks)*: los esquemas pueden servir como marcos para la retención selectiva de la información.
3. Como *integración*, que se produce cuando la información del esquema es requerida junto con nueva información. Esta integración puede ser tan completa que el sujeto no distingue la información del momento de la basada en el esquema
4. Como *recuperación*, es decir, esquemas que pueden ser usados para guiar la búsqueda de la información en la memoria.
5. Como *comunicación*; los esquemas pueden influir en el subconjunto de información seleccionado para responder a una pregunta o dar un instrucción

### 1.6 Los sentidos en la percepción del ambiente

Cuando hablamos de percepción solemos pensar invariablemente en el sentido de la vista, quizás debido a una tradición que podríamos calificar de occidental-moderna (situando su origen en el Renacimiento) que ha priorizado la visión considerándola superior al resto de los sentidos. Este hecho ha influido de manera evidente en la forma en la cual se han diseñado los ambientes urbanos. Sin embargo la percepción del ambiente implica a la totalidad de los sentidos, podemos decir que su naturaleza es una naturaleza multisensorial. La percepción del ambiente implica al cuerpo en su conjunto y esto supone responder a lo visual pero también a los sonidos, los olores, las texturas, las temperaturas, etc. Es decir, la sensorialidad se convierte en un factor clave para el sentido del lugar, sobre todo en la infancia. La conexión entre sensorialidad y emoción en la percepción de los lugares la ha descrito Kevin Lynch de la siguiente manera: *“Hay un extremado placer en percibir el mundo: el juego de luces, el tacto y el olor del viento, los sonidos, los colores, las formas. Un buen*

*lugar es accesible a todos los sentidos, hace que sean visibles las corrientes del aire, capta las percepciones de sus habitantes. El disfrute directo de una percepción vívida se amplía todavía más porque los lugares sensitivos e identificables son adecuados para la asociación de recuerdos, sentimientos y valores personales.” (Lynch, 1985:100-101)*

Siguiendo a Rapoport (1978:176-184) revisaremos algunos conceptos relativos a esta cuestión. Este autor distingue entre percepción *autocéntrica* (centrada en el sujeto) y percepción *alocéntrica* (centrada en el objeto). Aunque no hay que considerar esta distinción en términos absolutos los sentidos *autocéntricos* estarían relacionados con lo que la gente percibe entre la sensación y el nivel de placer, y nos referimos al gusto, el olfato, el tacto, la temperatura y el sentido propioceptivo. Los sentidos *alocéntricos* serían la vista y en menor sentido el oído, se centran en la objetivación, la comprensión, la direccionalidad y la atención.

Los sentidos autocéntricos son más físicos y primarios, con un fuerte vínculo con el placer y el confort y los alocéntricos son más intelectuales. Los primeros son más difíciles de compartir y de comunicar, quizás por eso hayan sido menos estudiados. Veamos algunas de las características de los sentidos considerados desde la percepción del medio ambiente:

- **Visión.** Sentido predominante en los seres humanos, ha sido el más estudiado en diseño y en psicología. Proporciona mucha más información que el resto de los sentidos. La visión no es pictórica, sino activa y exploratoria incluyendo visión periférica y consciencia de detrás y encima. La orientación en nuestra cultura es gran medida visual. La percepción visual del medio ambiente se apoya en el espacio, la distancia, la textura, la luz, el color, la forma, el contraste, etc. (Gibson, 1952, citado por Rapoport, 1978)
- **Olfato.** Es un sentido inmediato, emotivo y primitivo. Al ser ambiguo no resulta muy exacto. Puede ser muy importante en el recuerdo de lugares y así enriquecer el sentido del lugar. El olor recibe un significado social. Comparado con otras culturas, los países anglosajones son pobres con respecto a este sentido. En muchas ciudades el olor tiene un protagonismo muy importante: la comida, los puertos, etc. El diseño puede ayudar a realzar el olfato.
- **Sonido.** Es el sentido más analizado junto con la vista. Es la fuente de la información verbal y de la comunicación humana. El espacio acústico no sitúa, es esférico y sin límites. Enfatiza más el espacio que los objetos. Es transitorio y tiende a huir del contexto. Es más pasivo que la visión. Es muy importante en otras culturas. Para los esquimales es más importante que la visión (Carpenter, 1973, citado por Rapoport, 1978). Las ciudades modernas enmascaran los sonidos ambientales detrás del ruido omnipresente del tráfico.

- Tacto. La experiencia principal del tacto en el entorno proviene del suelo, a través de los pies. Se puede distinguir entre duro y blando, suave y rugoso, entre diversos materiales (hierba, tierra, piedra, grava, etc.), si bien en las ciudades modernas el uso ubicuo del asfalto ha ido eliminando estas experiencias.
- Cinestesia. Este sentido actúa a través de la estructura propioceptiva que sintetiza las sensaciones de desplazamiento y cambio de posición, relacionada con los cambios bruscos de forma (Gibson, 1968, citado por Rapoport, 1978), la velocidad, el cambio de dirección, movimiento activo o pasivo, sensaciones de desplazamiento, etc. Normalmente actúa a escalas pequeñas. También se pueden encontrar grandes diferencias culturales.

La evidencia del papel que juegan los diferentes sentidos en la percepción ambiental es difícil de determinar pero se ha probado la existencia de diferencias culturales y de variaciones con la edad. Por ejemplo, en Estados Unidos, los niños y las niñas dan importancia a los olores y a los sonidos (Maurer y Baxter, 1972 citados por Rapoport, 1978). Pero podemos generalizar diciendo que en nuestra cultura a medida que crecemos vamos reemplazando los sentidos autocéntricos por los alocéntricos.

Uno de los puntos más difíciles de dilucidar es cómo interaccionan los diferentes sentidos en la percepción ambiental. Partiendo de que el medio ambiente proporciona variedad de estímulos sensoriales con diferente predisposición a ser captados y diferente potencial informativo, no está clara la manera específica a través de la cual los sentidos interaccionan con el contexto, cuándo se refuerzan o cuándo operan “sinérgicamente”.

Para el geógrafo Yi Fu Tuan (1979) las experiencias y órganos sensoriales que capacitan al ser humano para tener un fuerte sentimiento espacial son la cinestesia, la visión y el tacto. El gusto, el olfato, la sensibilidad de la piel o el oído, no pueden hacernos individualmente conscientes del espacio externo, sin embargo, en combinación con las facultades “especializadoras”, estos sentidos pueden enriquecer nuestra aprehensión del mundo en su carácter espacial y geométrico. El gusto puede definir un sabor como cortante o plano, el olor es capaz de sugerir masa y volumen (olores pesados, olores delicados, suaves) y la presión de los objetos sobre la piel puede transmitir información sobre su forma y tamaño. También el sonido puede transmitir información sobre el espacio, por ejemplo el ruido de unas pisadas en el interior de una catedral o por la manera en que las personas aprendemos a modificar el sonido de nuestra voz en función de la distancia. También podemos decir que la música puede evocar sensaciones espaciales, etc. Para las personas ciegas el sonido y el tacto se convierten en los sentidos que informan sobre el espacio.

Después del nacimiento del Movimiento Moderno en arquitectura surgieron nuevas maneras de sistematizar los sentidos desde el punto de vista psicológico (Blomer y Moore, 1982). Una de las aportaciones más importantes ha sido la de J.J. Gibson que contribuyó a clarificar la naturaleza del sentido del tacto al tiempo que propuso un nuevo sentido. Nos apoyaremos en Blomer y Moore (1982:45-47) para resumir la aportación de Gibson al papel de los sentidos en relación con la percepción del ambiente construido.

Gibson consideró los sentidos como sistemas activos que solicitan constantemente información del ambiente exterior. Elaboró un inventario más reducido de los mismos utilizando como variable los tipos de información que maneja el cuerpo en su contacto con el ambiente físico. Si Aristóteles nombra a los sentidos como vista, oído, olfato, gusto y tacto, Gibson pasa a denominarlos *sistema visual*, *sistema auditivo*, *sistema gusto-olfativo*, *sistema de orientación* y *sistema háptico*. Nos detendremos en los sistemas que intervienen de manera más directa en la comprensión del espacio: el *sistema de orientación* y el *sistema háptico*.

El concepto de *orientación* hace referencia al sentido de posición en relación con lo que está arriba y lo que está abajo y, a causa de la gravedad nos proporciona también la conciencia del plano del suelo. Una de las consecuencias de la orientación posicional es nuestra tendencia a hacer que los estímulos que llegan a la vista, el oído, el tacto y el olfato lo hagan simétricamente (Blomer y Moore, 1982:46).

El sentido háptico “*no es otra cosa que el sentido del tacto reconsiderado de manera que incluya el cuerpo entero*” (Blomer y Moore, 1982:46). Sentir hápticamente es tener la experiencia de los objetos tocándolos y no simplemente mirándolos. Como sistema perceptivo incluye todos los aspectos de la percepción sensible que tienen que ver con el contacto físico, dentro o fuera del cuerpo. Ningún otro sentido está tan relacionado con el universo tridimensional. Es el único sentido que tiene que ver simultáneamente con el sentimiento y con la acción. Es posible extender la percepción háptica utilizando ciertos instrumentos como por ejemplo, un bastón.

En lo que respecta al proceso de captación de la información a través de los sentidos, Gibson (1966, citado por Bailly, 1978:89) distingue cinco etapas:

1. Disociación entre los elementos del medio (selección con relación al conjunto del medio) y determinados objetos.
2. Reagrupamiento de los datos suministrados por los distintos sentidos (covariaciones de las entradas).

3. Transformación de los datos de la percepción (organización, memorización, asociación e identificación).
4. Detección del valor o de la significación de los elementos obtenidos (percepción de los rasgos característicos, clasificación de los objetos y comprensión de su funcionamiento).
5. Desarrollo de una atención selectiva (percepción económica).

Para Blomer y Moore (1982) Gibson proporciona un modelo perceptivo muy valioso a partir del cual se pueden comprender mejor los procesos que intervienen en la experiencia arquitectónica. Buscar la riqueza perceptiva, entendida como variedad de estimulación sensorial, debe ser un objetivo de arquitectos y urbanistas.

## 2. LA DIMENSIÓN CORPORAL DE LA EXPERIENCIA DEL ENTORNO

Como hemos señalado al diferenciar la percepción ambiental de la objetual, la percepción y el conocimiento del ambiente implican más que una observación una exploración, un intercambio físico con el entorno. Como escribía Rasmussen refiriéndose a la arquitectura *“no basta con ver la arquitectura; hay que experimentarla (...) Hay que vivir los espacios, sentir cómo se cierran en torno a nosotros, observar con qué naturalidad se nos guía de uno a otro”* (2000:30). La importancia de la experiencia corporal de la arquitectura sigue siendo reclamada por los arquitectos en la actualidad como contrapunto a las experiencias virtuales: *“si llevas a un niño, alimentado como todos por imágenes virtuales, a una catedral gótica o a una gran obra de Le Corbusier, verás cómo es capaz de experimentar el edificio físicamente, y mientras los jóvenes puedan aún entender esto creo que nuestra arquitectura debe enraizarse en la energía física e intelectual”* (Herzog 2003)

Para Cabanellas (2005) el espacio es el *“lugar de la acción del propio cuerpo”*. Podemos decir que las experiencias espaciales están determinadas en gran medida por las características de nuestro cuerpo, por ello no es posible desligar nuestra comprensión del entorno de su faceta corporal.

### 2.1 La imagen corporal y su relación con la experiencia del espacio

En nuestra investigación la relación entre el cuerpo y la experiencia del entorno toma una especial relevancia teniendo en cuenta que el conocimiento del propio cuerpo, la interiorización de su esquema y el dominio de las habilidades motrices es una de las dimensiones más importantes del desarrollo infantil. Es importante por lo tanto considerar la relación entre la imagen corporal y la experiencia del espacio arquitectónico. Según Bloomer y Moore (1982) las investigaciones sobre la construcción de la imagen corporal en los

individuos, proporcionan claves importantes sobre cómo son los sentimientos que tienen que ver con las formas arquitectónicas.

Warren (1984), ha delimitado tres significados diferentes del concepto de imagen corporal en la literatura especializada:

1. Imagen corporal como el conocimiento que posee el/la niño/a de las partes de su cuerpo y de su interrelación.
2. Imagen corporal como una forma de imagen mental del propio cuerpo en el espacio.
3. Imagen corporal, desde el psicoanálisis como la diferenciación del ego del mundo externo.

De todas estas acepciones la competencia espacial se relaciona sobre todo con la imagen mental del propio cuerpo en el espacio.

Dentro de esta línea Bloomer y Moore han definido la imagen corporal de la siguiente manera: *“se refiere al sentimiento global o Gestalt (sentido de forma) tridimensional que posee un individuo en un determinado momento, incluyendo sus intenciones espaciales y su conocimiento de un cuerpo personal y sentido. Ha de entenderse más como un modelo psíquico que físico (...) El principio organizativo fundamental que rige la formación de nuestra imagen corporal consiste en que toda persona sitúa su cuerpo inconscientemente dentro de una envoltura tridimensional. Esta envoltura rodea completamente el cuerpo y marca la diferencia entre el espacio personal “interno” y el espacio extrapersonal que está “fuera” de nosotros “(Bloomer y Moore, 1982:49-50). Este concepto tiene un carácter evolutivo, va formándose lentamente desde el nacimiento hasta los 11 ó 12 años, en función de varios parámetros: de la maduración del sistema nervioso y de su propia acción, de la influencia del medio, de las relaciones afectivas y de la representación que se hace el niño de sí mismo y de los objetos de su mundo en relación a él (Ballesteros, 1982).*

En el recién nacido el espacio corporal y el extracorporal están confundidos, poco a poco se van separando el uno del otro. Un bebé aún no posee una envoltura corporal claramente definida, ya que experimenta el mundo como algo en que su cuerpo y el ambiente exterior aparecen unidos, estos dos mundos van siendo descubiertos simultáneamente a través de un proceso de interacciones entre su cuerpo y el entorno. La acumulación de estas experiencias, en las que son determinantes el sistema háptico y el sentido de orientación, es la que va desarrollando su consciencia como ser autónomo en el mundo y de la diferencia que existe entre el “yo” y todo lo que está “fuera” (Bloom y Moore, 1982).

Según Piaget, la noción del cuerpo como un todo unido, independiente y permanente se adquiere hacia los dos años. La lateralidad se adquiere mucho más tarde. Entre los cinco y los ocho años el niño sólo considera las relaciones espaciales de derecha e izquierda desde el punto de vista propio, entre los ocho y los once se considera desde el punto de vista de los demás y a partir de los once años la izquierda y la derecha son consideradas desde el punto de vista de las cosas mismas. La representación completa del propio cuerpo sólo estará acabada hacia los doce años.

## 2.2 Estructura del espacio y orientación

El espacio se articula en torno al esquema corporal, la posición erguida del ser humano abre un espacio claramente diferenciado de acuerdo con la estructura de su cuerpo. Las dimensiones vertical-horizontal, arriba-abajo, delante-detrás, izquierda-derecha son posiciones y coordenadas del cuerpo que son extrapoladas a todo el espacio. Nuestras sensaciones relativas a esas dimensiones dependen de las coordenadas psicofísicas elaboradas por nuestro sistema de orientación. De la misma manera que se puede decir de los sentimientos que poseen una componente social, así también se puede decir de las emociones derivadas de la organización espacial que impone el cuerpo. Las culturas difieren mucho en la elaboración del esquema corporal pero, independientemente de las diferencias, el vocabulario, la organización y la valoración del espacio tiene términos comunes derivados de la estructura del cuerpo humano (Tuan, 1979).

El antropólogo Hartley Alexander considera los siete puntos definidos por las coordenadas psicofísicas como su “universo referencial” o su “universo habitable” (Bloomer y Moore 1982). Según Tuan (1979) para “sentirse bien” en el espacio los puntos de referencia objetiva en el espacio como los hitos y los puntos cardinales se tienen que ajustar con la intención y las coordenadas corporales, *“el ser humano con su mera presencia impone un esquema al espacio. La mayor parte del tiempo no es consciente de ello. Nota su ausencia cuando se pierde”* (Tuan, 1979:36). Sin embargo, la estructuración del espacio derivada de las coordenadas corporales no nos sirve para situarnos y orientarnos a no ser que tengamos un punto de referencia, un objetivo.

Las coordenadas psicofísicas adquieren su significación a partir de las primeras experiencias corporales. Con relación a las posturas erguidas Gesell y Amatruda (1947) han señalado que para el niño y la niña el movimiento desde la horizontalidad a mantenerse sentado erguido es *“más que un triunfo postural una ampliación del horizonte, una nueva orientación social”*. Blumenberg (1992) ha señalado que “estar de pie es no caer”, que este hecho es “una acción”, que lleva implícita la metáfora de la misma condición humana.

La postura erguida supone la creación de un mundo visual que desaparece cuando estamos acostados. Arriba y abajo son los dos polos del eje vertical y su diferenciación viene dada por la dirección de la gravedad. Son palabras fuertemente cargadas de connotaciones en muchos lenguajes. Son muchas las significaciones asociadas a lo alto y lo bajo, tanto desde el punto de vista social, de poder, religioso, etc.

La diferenciación delante-detrás viene definida primordialmente por visibilidad frente a no visibilidad. El espacio de delante puede ser visto y el de detrás no. Nuestras acciones se orientan dentro de ese espacio visual. Simbólicamente delante representa el futuro y detrás el pasado.

La necesidad de mantener el equilibrio del cuerpo durante el acto de la percepción nos lleva a dividir inconscientemente el campo de visión en dos mitades, la izquierda y la derecha, y a extender en consecuencia la forma de nuestro cuerpo al espacio externo. Las personas no se equivocan al diferenciar delante y detrás ni arriba o abajo pero sí en izquierda y derecha. Los lados derecho e izquierdo del cuerpo son muy semejantes en apariencia y función. En nuestra experiencia cinestésica delante y detrás son conceptos primarios pero derecha e izquierda son secundarios. Simbólicamente, en casi todas las culturas el lado derecho se considera superior al izquierdo, lo derecho simboliza el poder, lo sagrado, fuente de lo bueno y lo legítimo y la izquierda lo profano, lo impuro.

Según Bloomer y Moore (1982) nuestro cuerpo también posee ciertos hitos, que se sienten hápticamente y que influyen en nuestra comprensión del ambiente exterior. El corazón adquiere en la edad adulta un significado espacial universal, a su presencia interna se le concede el estatus de *centro vital*. Otras personas como los bailarines, más conscientes de los movimientos y del equilibrio tienden a hacer de los músculos abdominales el centro de su universo corporal. *“Un cierto sentido de centralidad es indispensable para la ordenación de los estímulos y como clave para establecer la geografía psíquica de nuestro interior”* (Bloomer y Moore, 1982:51). Al mismo tiempo se puede decir que cada persona está en el centro de su mundo, que la percepción del espacio está “subjetivamente centrada”.

Yudell destaca como tanto nuestro cuerpo como sus movimientos están en constante diálogo con los edificios: *“cualquier arquitectura es un estímulo potencial del movimiento sea este real o imaginario (...) Un edificio es un interlocutor del cuerpo”* (Yudell, 1982:72), y cómo la experiencia del espacio arquitectónico implica un diálogo entre nuestro sentido háptico y las características volumétricas y de superficie de los edificios.

Geoffrey Scott, contemporáneo de Giedion también señala el movimiento corporal como el secreto de la definición de la escala humana del entorno, un aspecto que, a juicio de este autor era conocido por los arquitectos del Renacimiento pero escapa a los planificadores de la modernidad: *“Nos proyectamos en (los espacios en que nos encontramos), los colmamos idealmente mediante nuestro movimiento”* (citado por Sennett, 1990:134). Esta es la base de las sensaciones que nos hacen sentirnos incómodos en una acera que es demasiado estrecha para recorrerla o “engullidos” en una calle o una plaza, estamos hablando entonces de espacios que no guardan ninguna relación con los movimientos que pueden darse dentro de ellos (Sennett, 1990)

Esta confrontación de lo corporal y del movimiento con el espacio arquitectónico es especialmente relevante en los niños. A este respecto Yudell destaca los juegos infantiles y destaca que cuando un niño juega a saltar pisando las juntas de las losas del suelo, lo que hace *“no es más que confrontar su cuerpo (sus dimensiones, formas y ritmos) con el despiece del pavimento”* (Yudell, 1982:72)

Merece la pena, en esta misma línea, leer la descripción que hace Rasmussen:

*“Los numerosos turistas que visitan la iglesia [Santa María Maggiore] en viajes organizados apenas notan el carácter único del entorno (...) Pero no experimentan el lugar como los chicos que vi hace unos años. Me imagino que eran alumnos de una escuela parroquial cercana. Tenían recreo a las once de la mañana y pasaban el rato jugando a la pelota, de un modo muy especial, en la amplia meseta de la parte alta de la escalinata. En apariencia era una especie de fútbol, aunque, como en el squash, utilizaban también la pared para jugar, una pared curva contra la que peloteaban con gran virtuosismo. Cuando la pelota salía fuera, era realmente fuera: bajaba botando los escalones y rodaba varios cientos de metros con un chico ansioso corriendo detrás, esquivando coches y vespas cerca del gran obelisco. Con esto no quiero decir que estos jóvenes italianos aprendieran más sobre arquitectura que los turistas. Pero de una manera bastante inconsciente experimentaban ciertos elementos básicos de la arquitectura. Los planos horizontales y las paredes verticales existentes sobre las rampas. Y aprendían a jugar en esos elementos. Mientras estaba sentado a la sombra, observándolos, aprecié la composición tridimensional como nunca lo había hecho.”* (Rasmussen, 2000:21-22)

En definitiva, lo que otorga esa experiencia háptica del entorno es un sentido de posesión, de apropiación del mismo, de hacer nuestro un espacio. El diseño de la ciudad habitable debe tener en cuenta este aspecto y proporcionar este tipo de experiencias a las personas facilitando la riqueza perceptiva y sensorial y la apropiación del espacio ya que, como señalan Bloomer y Moore: *“de nada sirven las formas espectaculares de los edificios de una ciudad si*

*los significados que poseen y los sentimientos que despiertan son anulados por el simple hecho de que tales edificios no pueden poseerse” (1982:67)*

### 3. EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO CONSTRUIDO

#### 3.1 La cognición ambiental

Según Aragonés (1986) la *cognición ambiental* representa la materialización del paradigma cognitivo dentro de la psicología ambiental. Tomando como punto de partida la definición de cognición de Neisser, la cognición ambiental es, *“la actividad de conocer, la adquisición, la organización y el uso del conocimiento ambiental”* (citado por Aragonés, 1988:10).

Según Holahan (1999), la principal función psicológica del conocimiento ambiental es la de capacitar a las personas para que resuelvan los *problemas de espacio* en su medio ambiente físico cotidiano. Actividades como caminar de casa al centro de la ciudad, ir en coche al trabajo o la universidad, buscar un restaurante o un cine, implican la elaboración y uso de mapas cognitivos. Desde este punto de vista es fácil entender el valor *adaptativo* del conocimiento ambiental. Kaplan (1974) ha explicado esta función adaptativa desde el punto de vista de la evolución biológica ya que la habilidad para orientarse en un ambiente incierto y variable y para extraer la información más útil para la supervivencia ha podido determinar en gran medida el éxito de ciertos individuos sobre otros.

#### 3.2 El mapa cognitivo

El resultado del proceso de la cognición ambiental son ciertas “representaciones cognitivas” a las que se denomina *mapas cognitivos*. El concepto de *mapa cognitivo* es el concepto clave de la cognición ambiental. Este término se debe a Edward C. Tolman que lo empleó por primera vez en el año 1948 en su artículo *Cognitive maps in rats and men*. Tras observar cómo las ratas aprenden a buscar comida en un laberinto, Tolman aventura la hipótesis de que éstas poseen en sus cerebros una representación del laberinto, un “mapa”, que les permite relacionar orientarse en el mismo.

Según Milgram, un mapa cognitivo es el *“dibujo de la ciudad que una persona lleva en su mente: las calles, barrios, plazas, que son importantes para ella, de algún modo enlazadas y con una carga emocional adjunta a cada elemento”* (Milgram, 1977:7, citado por Aragonés 1988:12). Otra definición es la de Downs y Stea (1973), que lo definen de la siguiente manera: *“constructo que abarca aquellos procesos que posibilitan a la gente adquirir, codificar, almacenar, recordar y manipular la información sobre la naturaleza de su entorno. Esta*

*información se refiere a los atributos y localizaciones relativas de la gente y los objetos del entorno, y es un componente esencial en los procesos adaptativos y de toma de decisiones espaciales”.*

Norberg-Schulz (1975) desde la teoría de la arquitectura, utiliza el concepto *espacio existencial*, como un sentido similar al de mapa cognitivo: “*sistema relativamente estable de esquemas perceptivos o “imágenes” del ambiente circundante*”. (Norberg-Schulz, 1975:19) Se trata para este autor de un concepto psicológico que implica los esquemas que el hombre desarrolla en su interacción con el entorno. Esta imagen del ambiente integra al hombre dentro de su totalidad social y cultural.

Como vemos por las definiciones el mapa cognitivo está integrado por dos tipos de información: la *locacional*, ya sea topológica, euclidiana o proyectiva, y la *afectiva*. No obstante este segundo componente con algunas excepciones (Hart, 1979; Martin, 1985), ha sido tradicionalmente dejado a un lado en las investigaciones.

Siguiendo esta línea y profundizando en el concepto de mapa cognitivo, según Spencer, Blades y Morsley (1989), el término *mapa cognitivo* provoca ciertas confusiones y desde el punto de vista de la investigación en el conocimiento ambiental, presenta algunos problemas como por ejemplo:

- El término ha sido utilizado extensivamente para describir un rango muy amplio de fenómenos heterogéneos.
- Ha tentado a los investigadores a comparar los mapas cognitivos con mapas cartográficos, midiendo la exactitud de los primeros por su correspondencia con los segundos, sin tener en cuenta que todo mapa es una convención que selecciona ciertos elementos del ambiente y que una parte del mundo puede ser representada de muchas maneras diferentes.
- El uso frecuente del término puede provocar la impresión de que existe realmente un mapa en la cabeza, pudiendo ser un estorbo esta idea para comprender la naturaleza de la representación mental.

Algunas teorías actuales postulan que el mapa cognitivo es una *representación híbrida*. Según estas teorías se utilizan diferentes formas de representación según sean usadas para diferentes áreas, a diferentes escalas y para diferentes propósitos. Existirían por lo tanto diferentes modos de conocimiento espacial en función del tipo de tarea y del tipo de espacio en cuestión.

### 3.3 Características de los mapas cognitivos

Aragonés (1986) señala las siguientes características de los mapas cognitivos:

- El término “mapa” es metafórico ya que como tal mapa es inobservable; se conoce su función pero no su naturaleza.
- Los mapas se forman dependiendo de cómo sean los procedimientos de selección, codificación y evaluación de la información.
- Se encuentran en permanente cambio mientras el poseedor está en interacción con el medio.
- Son resistentes al olvido aunque sufren el desgaste del tiempo si el individuo no interactúa con el ambiente.

Los mapas cognitivos tienen tres componentes fundamentales de información: *tamaño*, *distancia* y *dirección* y su función es la de facilitar la localización y movimiento dentro del espacio físico. Un mapa cognitivo es un marco de referencia ambiental y se puede decir que una persona incapaz de establecer ese marco de referencia se encuentra “perdida”. En este sentido son importantes las relaciones que establece Neisser entre sus *esquemas perceptivos* y los mapas cognitivos. Para este autor un mapa cognitivo “*es un esquema de orientación que acepta información y dirige la acción*” (Neisser, 1981:116). Como tal esquema cumple las siguientes características:

- es interno al perceptor
- es modificable por la experiencia
- es específico con respecto a lo que se percibe

El mapa cognitivo para Neisser es una “*estructura activa de búsqueda de información*” y determina la interacción con esa información ambiental. Rapoport (1978) también considera el mapa mental como un caso de particular de esquema cognitivo ya que se pueden entender como hipótesis que se comprueban dentro de un proceso de aprendizaje.

Siegel *et al.* (1987:227, citado por Aragonés, 1986) señalan como funciones de un mapa cognitivo:

- Organizar la experiencia social y cognitiva
- Influir en la organización del espacio

- Ser un dispositivo para generar decisiones acerca de acciones y planificación de secuencias de acción
- Conocer dominios no espaciales de experiencia de ambiente

Se debe destacar que cualquier espacio físico en el que nos desenvolvamos implica la producción de un mapa cognitivo. Así para movernos por el espacio de nuestra casa necesitamos elaborar un mapa cognitivo y en sentido ascendente podemos hablar del mapa cognitivo de nuestro barrio, de la ciudad, del estado y del globo terrestre. Sin embargo los más estudiados de todos estos lugares han sido los ambientes urbanos.

### 3.4 Mapa cognitivo y entorno urbano

Sin duda, el trabajo que ha servido como base en psicología ambiental para el estudio de los mapas cognitivos con relación al medio urbano es el del urbanista Kevin Lynch. En *La imagen de la ciudad*, de 1960, Lynch intenta establecer la relación entre la forma urbana y la imagen que suscita en el espectador. Este autor basa su investigación en la idea de *legibilidad* del paisaje urbano y que él define como: "*la facilidad con que pueden reconocerse sus partes en una pauta coherente*"(1998:11). El objetivo de Lynch es entender cómo se lee el paisaje urbano para aplicar las conclusiones a los diseños de las ciudades y que, de esta manera éstas sean acordes a la manera en la que entendemos el ambiente.

La característica que hace que un entorno urbano genere más fácilmente una imagen clara y definida es la *imaginabilidad*, es decir, esa cualidad que "*le da una gran probabilidad de suscitar una imagen vigorosa en cualquier observador de que se trate*" (1998:19). Un medio ambiente que sea capaz de generar una imagen nítida y con un alto significado expresivo, desempeñaría una importante función social como marco de referencia organizador de la actividad, las creencias, los recuerdos y la comunicación de los grupos humanos. El concepto de imaginabilidad no implica necesariamente una ordenación regular, fija y unificada, además, ésta no es la única propiedad del medio ambiente, existen otras como son: el significado, la expresividad, el deleite sensorial, el ritmo, etc.

De toda la cantidad de estímulos presentes en un ambiente a gran escala, según Lynch, tan sólo se procesan aquellos que resultan destacables para la persona en algunas de las siguientes rangos:

a) *Identidad*: "*Una imagen eficaz requiere en primer término la identificación de un objeto, lo que implica su distinción con respecto de otras cosas, su reconocimiento como entidad*

*separable (...) A esto se le da el nombre de identidad, no en el sentido de igualdad con otra cosa sino con el significado de individualidad o unicidad.”(1998:17)*

b) *Estructura: “Relación espacial o pautal del objeto con el observador y con otros objetos” (1998:17)*

c) *Significado: “El objeto de la imagen debe poseer cierto significado, práctico o emotivo, para el observador” (1998:17)*

Lynch se centró en sus estudios en las dos primeras categorías debido a la complejidad y variabilidad de esta última y a que su interés primordial fue contribuir a la mejora de la identidad visual de las ciudades.

La imagen de la ciudad o lo que es lo mismo, su mapa cognitivo, se construye, según este autor, a partir de cinco elementos:

**Sendas:** *Pueden ser: “calles, senderos, líneas de tránsito o vías férreas (...) La gente observa la ciudad mientras va a través de ella y conforme a estas sendas se organizan y conectan los demás elementos ambientales”. (1998:62)*

**Bordes:** *“Los bordes son elementos lineales que el observador no usa o no considera sendas (...) Constituyen referencias laterales y no ejes coordinados (...) constituyen para muchas personas importantes rasgos organizadores en especial en la función de mantener juntas zonas generalizadas, como ocurre en el caso del contorno de una ciudad trazado por el agua o por una muralla” (1998:62)*

**Barrios:** *son secciones de la ciudad, concebidas bidimensionalmente, en las que “el observador entre ‘en su seno’ mentalmente y que son reconocibles como si tuvieran un carácter común que los identifica” (1998:62)*

**Nodos:** *“puntos estratégicos de una ciudad a los que puede ingresar un observador y constituyen los focos intensivos de los que parte o a los que se encamina (...) El concepto de nodo está vinculado con el concepto de senda, ya que las influencias son típicamente la convergencia de sendas”*

**Mojones (hitos):** *“Los mojones son otro tipo de punto de referencia, pero en este caso el observador no entra en ellos, sino que le son exteriores. Por lo común se trata de un objeto físico definido con bastante sencillez, por ejemplo, un edificio, una señal, una tienda o una montaña”. (1998:63)*

Aunque han tenido menos repercusión, ha habido estudios posteriores a los de Lynch que han propuesto la reducción de estos elementos a tres: punto (mojón y nodo), línea (sendas y bordes) y superficie (barrios), entre ellos podemos citar a Norberg-Schulz, 1975; Goodey *et al*, 1971 o Beck y Wood, 1976.

Rapoport (1978) ha señalado que nunca se tiene un mapa claro de la totalidad de una ciudad. Debido a que sólo experimentamos y usamos una parte de la ciudad, el resto se ignora y se recuerda el todo a través de una parte mínima y simbólica.

Es importante el valor simbólico de los espacios y elementos urbanos en la formación de los mapas cognitivos y aunque sobre el tema del simbolismo nos detendremos más adelante merece la pena destacar que *“las ciudades se recuerdan a través de sus símbolos (...) cuando estos elementos desaparecen, las ciudades pierden o bien imaginabilidad, o bien legibilidad”* (Barthes, 1970, 1971; Lynch 1960, citados por Rapoport, 1978:126).

Para Rapoport (1978) existe una jerarquía de elementos memorables con diferentes significados y atractivos para los diversos grupos de habitantes de la ciudad. Estos elementos pueden ser: áreas, factores topográficos, edificios o estructuras, grupos de edificios o caminos. Es interesante la relación que se establece entre la escala y los elementos memorables, de tal manera que escala general existe una simplificación de la ciudad y a escala local una mayor variabilidad, existiendo grupos más reducidos que comparten determinados elementos. También este autor relaciona el factor de complejidad perceptiva con la persistencia en el recuerdo de determinados ambientes: los ambientes más complejos se recuerdan mejor.

No sólo los elementos físicos forman parte de los mapas cognitivos, los aspectos socioculturales, el contexto, la relación entre forma y actividad, etc. influyen también en ellos.

Resulta evidente la relación entre el diseño urbano y la claridad del mapa. Ya hemos definido el concepto de *legibilidad* según Lynch. Podemos decir que un entorno legible es aquel que se comprende fácilmente. Según Bentley (1999), antes del siglo XX las ciudades funcionaban bien desde el punto de vista de la legibilidad, la ciudad moderna debido a la falta de elementos simbólicos destacables y a la ausencia de planificación resulta menos legible. La legibilidad puede ser potenciada diseñando esquemas regularizados de las calles, potenciando las diferencias entre los distintos tipos de edificios y destacando los itinerarios clave entre otras posibles medidas, de esa manera se favorece la claridad del mapa cognitivo (Rapoport, 1978). Cuando el esquema urbano no es claro, la importancia en la organización de la información ambiental recae en los edificios singulares y en otros detalles. Desde el punto de

vista cognitivo, el diseño urbano podría ayudar a las personas a organizar sus esquemas cognitivos influenciando el uso y el comportamiento, pero nos encontramos aquí con problemas derivados de la diversidad social de las ciudades contemporáneas.

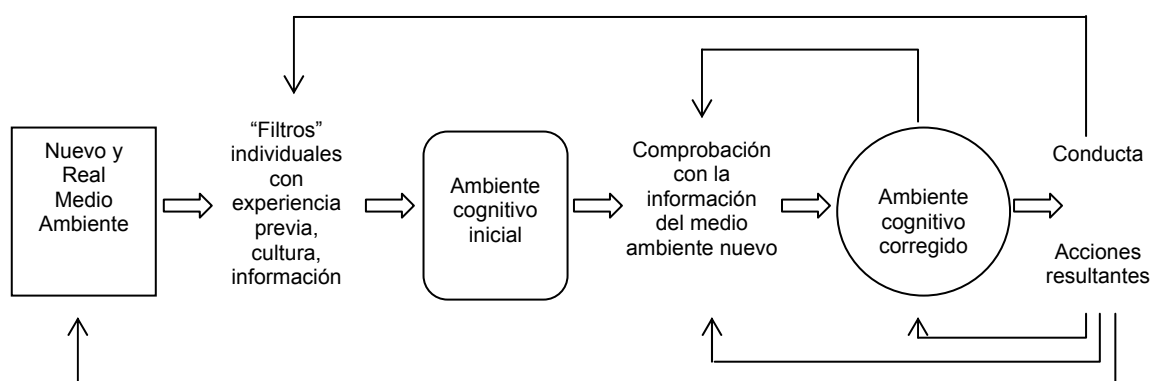
Para Rapoport: el diseño de las ciudades *“debe favorecer un aprendizaje de la construcción de esquemas cognitivos, sin perder la riqueza perceptiva. Las ciudades deben diseñarse hacia una claridad conceptual y una opulencia perceptiva”* (Rapoport,1978:142)

### 3.5 Formación y desarrollo de los mapas cognitivos

Si bien los estudios de los mapas cognitivos aplicados al ambiente urbano se vienen realizando de forma sistemática desde los años sesenta, los investigadores han puesto de relieve cómo no existe todavía un marco teórico lo suficientemente sólido que explique la formación y el desarrollo de este constructo (Aragónés, 1986)

Rapoport (1978) ha señalado que el mapa cognitivo, como esquema, se construye a través del tiempo y está relacionado con las experiencias del individuo en la ciudad y con variables como la cultura, los desplazamientos, la ubicación, etc. Este autor ha descrito así este proceso: *“Cuando se llegan a conocer muchos lugares, relaciones e itinerarios, se estructuran jerárquicamente en base a su valor significativo y la frecuencia de interacción entre ellas (...) Inicialmente, existe un esqueleto o un itinerario relacionado con el lugar experimentado el cual se modifica continuamente a base de la nueva información, hasta que se consigue un nuevo esquema más estable, más verídico, o, al menos, más operativo”* (Rapoport, 1978:136). Las representaciones cognitivas se van desarrollando en complejidad y exactitud, incorporando nuevos lugares, distancias y relaciones. En este proceso la interacción activa con el medio ambiente es esencial (Held y IEM, 1968; Piaget, 1954; Stea y Blaut, 1970; citados por Rapoport 1978)

Los mapas, entendidos como hipótesis, se comprueban dentro de un proceso de aprendizaje, modificando el esquema poco a poco. El aprendizaje proviene de crecimiento simultáneo de esquemas y procesos (Neisser, 1967). Rapoport (1978:133) propone el siguiente modelo de aprendizaje del medio ambiente:



La riqueza y diversidad de los estímulos urbanos hace que todos los sentidos intervengan para obtener información del ambiente. No debemos, por tanto, hacer recaer esta tarea únicamente sobre la visión. Podemos decir que en la creación de esa representación del entorno urbano recogemos todo tipo de señales: formas, colores, olores, sonidos, sensaciones cinestésicas, etc. por lo tanto todos los sentidos intervienen en ese proceso.

Las áreas de uso frecuente tendrán una mayor claridad en la imagen mental. Las otras áreas estarán agrupadas en categorías más indefinidas. Los mapas urbanos por lo tanto tendrán áreas claras, detalladas y áreas imprecisas y poco exactas (Rapoport, 1978).

Bailly (1978) ha propuesto un criterio de funcionalidad en la formación del mapa cognitivo. Según esta idea una ciudad es conocida en función del lugar de residencia, lugar de trabajo, estimación subjetiva del centro de la ciudad, residencia de los amigos, etc. El espacio activo es el punto de partida sobre el que se construye el mapa. Según los significados que las determinadas zonas urbanas posean para las personas tendrán mayor protagonismo en la imagen pudiendo incluso no aparecer en el mapa. El significado resulta esencial en el nivel cognitivo.

Hay que tener en cuenta que parte del aprendizaje es indirecto, ya que los medios de comunicación o la educación influyen en los esquemas, en la valoración y en las conductas.

Con respecto al protagonismo de los distintos elementos urbanos en la formación de los mapas existen dos posturas diferenciadas: la que defiende que las sendas y los barrios es lo primero que se recoge y que sobre ellas se destacan después los hitos (Lynch, 1998) y la que da mayor importancia a los hitos, entendiendo que las sendas surgen después como elementos de unión de estos (Siegel y White, 1975). Este tema lo desarrollaremos con mayor profundidad más adelante cuando nos ocupemos del mapa cognitivo infantil.

### 3.6 Mapas cognitivos y variables individuales

Siguiendo a Holahan (1999), podemos destacar otra función importante del conocimiento ambiental que es la de proporcionar una estructura para la organización del sentimiento de identidad personal (Proshansky, 1978). El mapa cognitivo ayuda a organizar los recuerdos creencias y sentimientos que nos formamos del entorno. Esta importante función organizadora permite que las personas nos desplacemos por el mundo con un sentimiento de seguridad emocional. Downs y Stea (1977) sostienen que “un sentido de ubicación” es esencial para que el individuo sea capaz de entender su vida de forma ordenada e integral.

La relación que existe entre los mapas cognitivos y la identidad personal se manifiesta en la naturaleza de los mismos. Los mapas contienen muchos elementos comunes pero también reflejan la interpretación personal del ambiente que realiza el individuo, aquella que es producto de sus experiencias, actitudes y sentimientos. El resultado de la experiencia espacial vital del individuo interacciona con las características de un entorno específico (características estructurales, organizativas, sociales y afectivas) para determinar qué particular imagen desarrolla la persona de un entorno determinado

Downs y Stea (1973, citados por Aragonés 1988) identifican tres tipos de variaciones debidas a diferencias individuales: fragmentación, distorsión y aumento:

1. La *fragmentación* ocurre cuando no se representa alguna parte del ambiente físico en el mapa cognitivo personal. Todos los mapas cognitivos presentan omisiones de algún elemento o parte del entorno.
2. La *distorsión* es definida por Downs y Stea como: “las transformaciones cognoscitivas de distancia y dirección, de tal manera que la geometría subjetiva de un individuo se aparta de la imagen euclidiana del mundo real” (Downs y Stea, 1973:19).
3. El *aumento* se presenta cuando un individuo incluye en su mapa una característica que no existe en el ambiente objetivo.

Las variables individuales que influyen en la formación de los mapas. Según Aragonés (1986) son las siguientes:

*Edad*: la edad es una variable relevante sobre todo dentro de las secuencias de desarrollo cognitivo formuladas por Piaget y de las que nos ocuparemos más adelante. No obstante los resultados de las investigaciones realizadas con adultos son contradictorios haciendo pensar que fuera del rango de edad señalado esta variable no es decisiva.

**Sexo:** aunque se han obtenido algunas diferencias, parece que esta variable no discrimina excesivamente teniendo en cuenta que las diferencias observadas pueden deberse al tipo de actividad que realizan los sujetos y sobre todo al marco cultural en el que se aplica el estudio, según las culturas sean más o menos restrictivas para las mujeres.

**Familiaridad:** se trataría de ver como evoluciona un mapa cognitivo en función del mayor conocimiento de un entorno que posee un individuo pero esta variable de compleja definición ya que es entendida de forma diferente por los diversos autores. Tiene gran importancia en la formación y desarrollo de los mapas cognitivos tal como señala Evans (1980). La familiaridad con un entorno supone el paso del estilo secuencial al estilo espacial (Appelyard, 1970) e influye en el paso de un nivel de desarrollo de cognición ambiental al siguiente (Moore, 1973).

**Nivel Socioeconómico:** Esa variable ha sido ratificada en muchos estudios como relevante en la formación del mapa cognitivo, no por que suponga diferencias de cognición sino por los aspectos sociales o culturales que comporta. Son conocidos los estudios realizados por Orleans (1973) en Los Ángeles en los cuales muestra cómo el conocimiento ambiental de los residentes de mayor nivel socioeconómico es más rico y exacto que los de clase media y baja. En la investigación se pone de relieve como los residentes de color y los hispanos poseen un conocimiento mucho más restringido a su área local. La razón aducida por este autor es la mayor cantidad de contactos sociales que tienen las personas de clase alta.

El propio Aragonés (1985) ha obtenido resultados que ratifican estas hipótesis circunscritos a la ciudad de Madrid. La muestra de personas de estatus socioeconómico mayor dibujaba un mayor número de elementos y mayores extensiones de la ciudad.

Proshansky y Gotlieb han señalado con respecto al conocimiento del entorno que poseen las minorías más desfavorecidas que *“las diferencias individuales en este tema deben ser consideradas, porque de ahí derivan los apuros de las minorías desaventajadas, los pobres y los que carecen de hogar para arreglarse intelectualmente con un entorno físico y cambiante.”* (Proshansky y Gotlieb, 1990:109)

**Nivel de educación:** El grado de instrucción también ha sido puesto de relieve como variable que favorece la ejecución del mapa. Trabajos como los de Appleyard (1970), Golledge y Spector (1978) y Aragonés (1985) ponen de manifiesto que cuanto más alto es el nivel de estudios, se producen menos errores y mapas menos egocéntricos, es decir, menos relacionados con la experiencia subjetiva.

Una variable que nos parece especialmente interesante es la que señala Ungar (2002) y es la que recogen aquellas investigaciones sobre personas con discapacidad física. En este sentido cita los estudios de Vujakovic & Matthews (1994) sobre cómo la imagen del entorno varía para las personas con discapacidad física en función de las dificultades para su movilidad que presenta el medio urbano. Los mapas de estas personas reflejan los itinerarios y rutas en función de las facilidades de movilidad que proporcionan.

Es interesante destacar que desde un planteamiento más actual de la psicología ambiental se ha criticado que las investigaciones clásicas sobre mapas cognitivos se hicieron con un tipo de población adulta, de clase media, blanca y que normalmente se mueve por la ciudad en automóvil (Ward, 1978)

### 3.7 Los mapas cognitivos infantiles

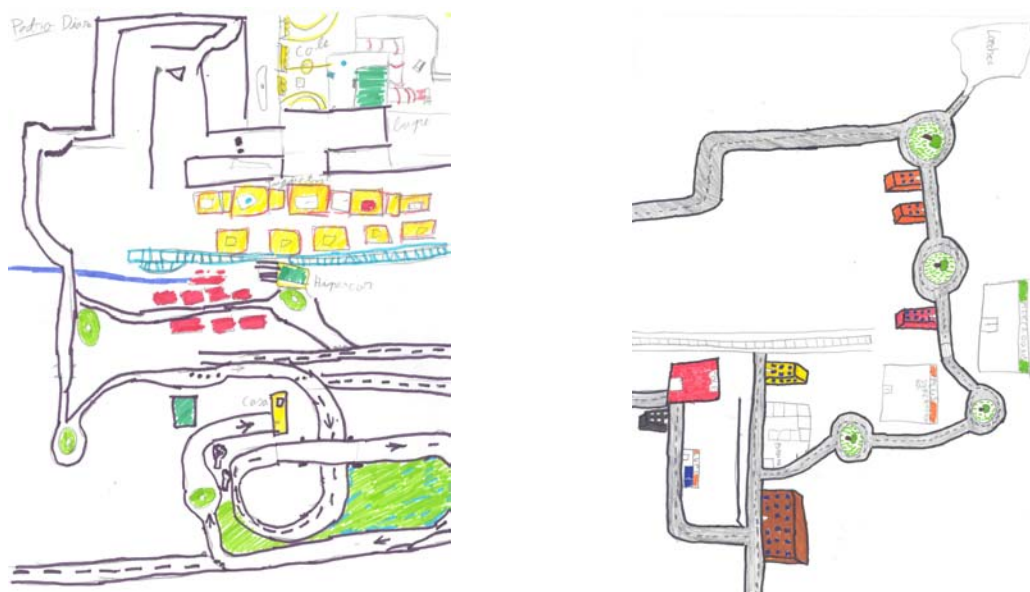
Hart y Moore (1973) han propuesto una teoría sobre el desarrollo de la capacidad para elaborar mapas cognitivos que se basa en parte en la teoría general de Piaget sobre el desarrollo cognitivo. Estos autores afirman que en el desarrollo de esta capacidad los niños evolucionan según tres etapas consecutivas que implican *marcos de referencia* cada vez más complejos: *“existen muchas pruebas de que al producir imágenes topográficas del ambiente a gran escala el niño utiliza un marco o sistema de referencia para interrelacionar los diferentes sitios, rutas, patrones de desplazamiento y a sí mismo, en el ambiente, y que ese sistema de referencias es el elemento más importante de la representación espacial”* (Hart y Moore, 1973; citados por Aragonés, 1988)

Los tres niveles de conocimiento espacial definidos, que se relacionan con los tres estadios piagetianos de desarrollo cognitivo, preoperacional, operacional y formal, son los siguientes:

1. El sistema de referencia *egocéntrico indiferenciado*. El propio niño y sus acciones en el espacio son los ejes centrales. *“Los mapas de este nivel se caracterizan por ser concretos y egocéntricos, es decir, ligados a una o dos experiencias concretas e importantes personalmente de la ciudad. Hay poca diferenciación en sus elementos y ninguna diferenciación desde el punto de vista propio de la persona y otros puntos de vista de la ciudad. Los elementos se organizan de forma que reflejan movimientos secuenciales, se conservan algunas relaciones geométricas superiores (relaciones proyectivas y euclidianas como ángulos relativos, líneas paralelas, distancias)”* (Moore 1974:188; citado por Aragonés, 1988). Los elementos que se incluyen en estos mapas son calles significativas personalmente y edificios o lugares que aparecen en el recorrido familiar (parques, jugueterías, etc.).

En este estadio las distancias y las rutas están distorsionadas en función de motivaciones egocéntricas adquiridas en el curso de su recorrido habitual, estas distorsiones pueden deberse a aspectos emocionales, lugares que les desagradan separados de los que les agradan, o conceptuales lugares similares que se sitúan cercanos por esa similitud conceptual.

2. El sistema de referencia *diferenciado y coordinado parcialmente en grupos fijos*. “Las representaciones están caracterizadas por la presencia de uno o más conjuntos o subgrupos de elementos de la ciudad que corresponden a diferentes áreas o barrios y se caracterizan por la relativa falta de coordinación entre los conjuntos, de forma que el resultado es el dibujo de un mapa en el que las relaciones entre los elementos de cada conjunto tienen un nivel superior de organización que las relaciones de los conjuntos. Estos se organizan por lo general, alrededor de algunos elementos de referencia fijos o concretos y los otros elementos de los conjuntos se interrelacionan con una exactitud aproximadamente proyectiva (angular) y euclídeana (métrica). Las relaciones entre los conjuntos sólo son, en general, exactas topológicamente” (Moore, 1974:189, citado por Aragonés, 1988).
  
3. Sistema de referencia *coordinado abstractamente e integrado jerárquicamente*. Los mapas de este nivel se caracterizan por “una concepción organizada de la ciudad, basada en un sistema de referencia coordinado y abstracto en el que se relacionan los diferentes elementos y conjuntos. Los elementos del mapa están interrelacionados con una aproximada precisión proyectiva y euclídeana” (Moore, 1974:189, citado por Aragonés, 1988). Los diferentes elementos y agrupaciones están relacionados y subordinados unos a otros con una exactitud geométrica aproximada; ángulos, formas y distancias proporcionales.



Ejemplos de mapas urbanos de niños de 5° de primaria

Existen dos modelos que intentan explicar la formación del mapa cognitivo infantil. Una posición sería la defendida por Lynch (1960), que argumenta que las personas construimos nuestro conocimiento de un entorno aprendiendo una serie de rutas y las relaciones entre zonas que estas rutas proporcionan. Sólo más tarde, una vez que nos hemos familiarizado con esas rutas tenemos en cuenta los hitos para orientarnos. Battro y Ellis (1999), en un proyecto en colaboración con Lynch acerca de la percepción urbana en niños y adolescentes de diferentes ciudades, llegaron a las siguientes conclusiones en relación a la imagen de la ciudad de los niños argentinos:

- La imagen de la ciudad se construye por etapas y en cada una de ellas se incorporan nuevos elementos hasta que los cinco elementos propuestos por Lynch se encuentran presentes.
- Las rutas o caminos son los elementos que primero aparecen y los hitos los últimos. La secuencia de aparición sería: Camino, Borde, Barrios, Nodos e Hitos.
- La imagen espacial de la ciudad se basa en la estructura geométrica del espacio que posee el niño que a su vez se basa en los desplazamientos activos o pasivos del niño por la ciudad.
- La elaboración de la imagen urbana no es el resultado de una enseñanza particular sino el producto de un desarrollo espontáneo de los sistemas cognitivos del niño que resulta ser universal.

Siegal y White (1975), basados en las teorías de Piaget, proponen un modelo alternativo. Han señalado que las representaciones del ambiente de los niños se forman en cuatro etapas consecutivas: en la primera se advierten y recuerdan los *hitos* que serían lugares de especial interés para ellos. En la siguiente se aprende las *sendas* entre determinados pares de hitos. En la tercera se ordenan los hitos y sendas próximas en pequeños *grupos organizados* internamente, aunque con poca relación con otros grupos. En la última etapa se coordinan todos los elementos ambientales en un *marco total*. En resumen Siegal y White sugieren que el conocimiento espacial se desarrolla a través de distintos estadios (reconocimiento de hitos, sendas y grupos organizados) hacia un reconocimiento completo del entorno. Spencer, Blades y Morsley (1989) apoyan esta idea y afirman que en el aprendizaje de recorridos urbanos, parece existir una primacía de los hitos como punto de apoyo para las rutas y que las diferencias de criterios entre los investigadores en este sentido podrían estar causadas por el hecho de trabajar en laboratorio o hacerlo en contacto físico directo con el entorno. Estos investigadores proponen que, en vez de considerar el desarrollo del conocimiento ambiental en una serie de estadios fijos, puede ser más apropiado considerar la habilidad infantil en términos de: *“habilidad para aplicar estrategias eficientes para seleccionar la información apropiada del entorno”* (1989:11)

Estudios recientes con preescolares que han sido realizados directamente sobre el ambiente real sugieren que niños muy pequeños pueden recordar una gran cantidad de cosas sobre lugares que han experimentado incluso después de un pequeño contacto con esos lugares. En este sentido Ward (1978) ya destacó como una de las diferencias entre los mapas infantiles y los de los adultos era el hecho de que los primeros suelen introducir en sus mapas elementos que pueden tener una relevancia especial (para sus juegos, por su escala acorde con la de ellos...) pero que a los ojos de los adultos resultan “invisibles” o poco representativos.

### **3.8 La experiencia directa del entorno en la formación del mapa cognitivo**

Como hemos señalado al hablar de la formación de los mapas cognitivos la actividad en el espacio es un factor determinante en este proceso. Para Hart (1979) el conocimiento de los lugares está limitado en gran parte por lo que niños y niñas han experimentado directamente. Según sus investigaciones, el aprendizaje de los lugares distantes en la escuela, en televisión o en libros no se integra por estos niños con el conocimiento que han obtenido en su implicación personal con el entorno. Casi todas las cuestiones que les interesan tienen que ver con el horizonte de su mundo conocido. En este sentido las posibilidades de desplazamientos y de exploración directa del entorno mejoran sustancialmente los mapas infantiles. Por ejemplo aquellos cuyos padres les han permitido libertad de movimientos en el barrio poseen un mayor conocimiento de él. Se puede decir que el desarrollo de los mapas

refleja directamente la extensión y variedad de experiencias propiciadas por los desplazamientos realizados en su entorno (Hart 1979).

El hecho de que los niños tengan mapas más detallados si residen en ciudades pequeñas está relacionado con la mayor movilidad que consiguen en ellas. La gama de actividades en el espacio es un factor crítico para el desarrollo del mapa cognitivo, por eso los grupos socialmente menos privilegiados tienden a tener los mapas más restringidos. Rapoport cita como ejemplo lo limitado de la imagen de su ciudad que poseen los niños aborígenes de Sydney (Rapoport 1978:138).

Durante el desarrollo se van ampliando progresivamente los espacios que se ofrecen a la exploración activa del sujeto. El rango limitado del bebé al espacio alrededor de su propio cuerpo, se amplía al espacio de la casa al cabo de un tiempo y habrá que esperar unos cuantos años hasta que este el marco para las experiencias ambientales se amplíe hasta el barrio. Para Spencer, Blades y Morsley (1989) la ampliación de estos espacios conlleva cambios cualitativos y estratégicos y no sólo un crecimiento cuantitativo de información.

En resumen, como Spencer, Blades y Morsley (1989) destacan, los niños y las niñas aumentan en gran medida su información sobre el entorno a partir de su interacción con el mismo y la naturaleza del marco donde se produce esa interacción, el tipo de encuentros con el entorno y los objetivos de la actividad en el mismo afectan a la recepción de la información.

### 3.9 Diferencias individuales

En las diferencias individuales en el desarrollo de habilidades espaciales se ha destacado como más importante la familiaridad y la interacción con el entorno, por encima de factores como el sexo o la edad. Bruner ha destacado la importancia de la cantidad de interacción entre el niño y el entorno (Ward, 1978).

La familiaridad resulta ser un factor determinante del grado de desarrollo de las habilidades espaciales. Los niños y las niñas aprenden menos si su relación con el medio ambiente es meramente pasiva, como por ejemplo en el caso de aquellos/as que van a la escuela en autobús. El alcance de la familiaridad con el entorno está determinado por dos factores básicamente: el aumento de exposición y el tipo de exposición: viajeros *activos* frente a *pasivos*, es decir, niños que van caminando a la escuela frente a niños que van en autobús o en el coche paterno (Ward, 1978). Tanto los psicólogos ambientales como los psicólogos del desarrollo tienden a atribuir las diferencias individuales en el uso del espacio a escala geográfica al estadio cognitivo o a la experiencia acumulada más que a las características de

la personalidad. Por ejemplo, cuando los padres no ejercen una excesiva restricción respecto a los movimientos de sus hijos en el entorno, incluso los niños más pequeños se muestran competentes para comprender y usar vecindarios bastante grandes.

La motivación también es un factor importante en la percepción del entorno. Hay que tener en cuenta que los niños y las niñas exploran activamente un recorrido o un espacio a gran escala en función de sus objetivos e intereses. La información relacionada con el propósito inmediato de una acción se recuerda con mayor efectividad que la que no lo está (Gauvain y Rogoff, 1986).

También las características individuales y el estadio de desarrollo deberían tenerse en cuenta como factores determinantes en el desarrollo de las habilidades espaciales. Hazen (1982, citada por Spencer, Blades y Morsley 1989), ha encontrado marcadas diferencias individuales en niños y niñas ya a los 2 y 3 años. A partir de estas diferencias individuales diferenció entre *exploradores activos* y *exploradores pasivos* de espacios nuevos. Los exploradores activos desarrollan un mejor conocimiento espacial de cada lugar y son capaces ya con tres años de invertir recorridos e inferir alternativas con suma facilidad. Concluye esta autora con la idea de que el modo individual de exploración es más determinante en esa efectividad que la cantidad total de exploración realizada.

Una de las explicaciones para las diferencias que no son innatas es que se originan muy pronto en la vida de cada individuo. Cassidy (1986) muestra que la relación con la madre puede ser una variable predictiva en las primeras habilidades infantiles para interactuar con el entorno, como aquellas que implican moverse en el área de juego sin tropezar, atravesar una distancia satisfactoriamente o situarse en una posición confortable en relación a los juguetes y a la actividad que se está realizando. Existen indicios fiables de que las competencias ambientales pueden desarrollarse más efectivamente si la madre proporciona una base segura desde la que explorar el entorno.

Existen también estudios que han explorado las diferencias entre niños y niñas en el desarrollo de los mapas cognitivos. Algunas de estas experiencias señalan que parece corroborarse la mayor habilidad espacial de los niños frente a la mayor habilidad verbal de las niñas (Ward, 1978). Existen también enfoques psicoanalíticos como los de Erikson (citado por Ward, 1978) que muestran una influencia de modelos simbólicos sexuales en el hecho de que los niños tienden a construir edificios y torres mientras la niñas construyen espacios cerrados.

## 4. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ESPACIALES

### 4.1 La construcción del conocimiento espacial

El modelo constructivista de Piaget ha servido de referencia, junto con la teoría ecológica de la percepción de Gibson, para los estudios sobre la cognición ambiental infantil desarrollados desde los años setenta. Dentro de ese modelo se sostiene que la comprensión del espacio se va construyendo por el individuo a medida que se desarrollan las estructuras cognitivas.

El estudio de las formas en la que se organizan los conocimientos llevó a Piaget a la conclusión de que estas formas no son innatas sino que se van adquiriendo a lo largo de la vida. A partir de unas capacidades generales con las que se nace, los sujetos van construyendo su inteligencia al mismo tiempo que construyen su conocimiento sobre la realidad. Desde ese punto de vista el aprendizaje no se puede entender sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno. En este proceso se conjugan los factores innatos con los experienciales. Las estructuras iniciales que posee el individuo condicionan el aprendizaje y a su vez el aprendizaje provoca la modificación y transformación de estas estructuras que una vez modificadas permiten la realización de nuevos aprendizajes.

El psicólogo suizo describió dos tipos de actividades a través de las cuales se explica el proceso de desarrollo cognitivo: *“la asimilación, proceso de integración, incluso forzada y deformada de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo; y la acomodación, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente”* (Pérez Gómez, 1993:43). El resultado de ambas actividades es la *adaptación*, que representa el equilibrio y permite la creación de una nueva estructura de conocimiento. Son los desequilibrios que se producen entre los mecanismos de asimilación y de acomodación los responsables del desarrollo cognoscitivo.

Con relación al espacio, en contraste con la opinión de Gibson de que el conocimiento del entorno y de los objetos se extrae directamente del entorno, Piaget afirma que ese conocimiento se va construyendo en la *interacción* con el entorno. La idea de un mundo estructurado se desarrolla gradualmente durante la infancia. Desde el punto de vista del desarrollo se concibe la comprensión del espacio como algo que no viene dado a priori sino que debe ir elaborándose y construyéndose a partir de la actividad del sujeto: *“es completamente evidente que la percepción del espacio implica una construcción gradual y ciertamente no existe ya de antemano al iniciarse el desarrollo mental”* (Piaget e Inhelder 1956, citado por Norberg-Schulz, 1975:11)

La comprensión y la representación del espacio parte de la manipulación de los objetos y del movimiento en el entorno más que de un registro perceptual de ese entorno. El niño construye su conocimiento espacial desde la acción sobre el entorno. Respecto a la naturaleza del espacio Piaget afirma: “...*la verdadera naturaleza del espacio no reside en el carácter más o menos extenso de las sensaciones como tales, sino en la inteligencia que conecta entre sí esas sensaciones (...)* El espacio es por consiguiente, el producto de una interacción entre el organismo y el ambiente que lo rodea en el que es imposible disociar la organización del universo percibido de la actividad misma” (Piaget, 1966, citado Norberg-Schulz, 1975:20)

Esta relación entre acción y conocimiento y entre acción y percepción es puesta también de relieve por Cabanellas (2005) para quién, “*la acción inmediata se funde con la percepción (que es entendida como acción) y recíprocamente, la acción es guiada perceptualmente en un mundo dependiente del que percibe por la propia vinculación entre los sistemas sensorial y motor*” (2005:30).

Esta construcción progresiva de sentido, pareja a la evolución de las habilidades espaciales puede situarse según Morales (1984) en tres ámbitos espaciales diferentes:

- El espacio del propio cuerpo (topografía del propio cuerpo o imagen mental de su esquema corporal)
- El espacio inmediato (conocimiento de los objetos circundantes)
- El espacio mediato (conocimiento del espacio que rodea; orientación y organización)

Este sería el esquema de la concepción más extendida sobre el desarrollo de las habilidades espaciales, del cuerpo al espacio alrededor de sí mismo y de ahí al espacio geográfico. La posibilidad de adquisición progresiva de habilidades espaciales dependerá de la *maduración orgánica* de cada niño y de las *condiciones ambientales* en que esté inmerso.

#### **4.2 Las tres relaciones espaciales: topológicas, proyectivas y euclidianas**

Dentro de la construcción de las nociones espaciales se distinguen tres tipos de relaciones espaciales: las *Topológicas*, las *Proyectivas* y las *Euclidianas*. En la secuencia evolutiva se va alcanzando progresivamente la comprensión de las tres dimensiones según ese orden citado. A partir de que el sujeto asienta las bases del espacio topológico se van adquiriendo nociones proyectivas y euclidianas si bien esos esquemas no se asientan hasta más adelante. Debemos revisar el significado de estos tres conceptos antes de describir la evolución del pensamiento espacial.

El espacio topológico es el espacio vivencial, aquel en el que nos movemos y nos orientamos. Se basa en un proceso de percepción háptica desde el cual se desarrollará un proceso de abstracción de la forma (Holloway, 1982). Es el espacio que Norberg-Schulz llama “*espacio existencial*”. Los esquemas topológicos se hallan ligados a las cosas mismas. Las relaciones que se elaboran en este espacio son las de: proximidad, separación, orden (o sucesión espacial), inclusión o contorno y continuidad (Holloway, 1982). El orden más elemental se basaría en la noción de proximidad para desarrollar posteriormente conjuntos más estructurados caracterizados por su continuidad y cerramiento. Norberg-Schulz interpreta en términos más generales estas relaciones como *lugar* (proximidad), *direcciones* o *caminos* (continuidad) y *áreas* o *regiones* (cerramiento) (Norberg-Schulz, 1975:20), para este autor los hallazgos de Piaget están aquí de acuerdo con la psicología de la Gestalt, aunque a los principios organizadores se les da una distinta explicación genética. Estas serán las nociones que el hombre deberá desarrollar para orientarse, teniendo los esquemas geométricos propósitos más específicos.

Si las percepciones topológicas permanecen ligadas a cada forma por separado, en cambio las proyectivas determinan y conservan las verdaderas posiciones relativas de las figuras y las euclidianas determinan y conservan las distancias relativas o coordinadas entre ellas. En ambos casos, sistemas totalizadores reemplazan a construcciones empíricas. La única manera de que las operaciones topológicas puedan relacionar figuras mutuamente es la correspondencia de uno a uno y continua (Holloway, 1982).

Los espacios proyectivos y euclidianos requieren un *sistema general de organización*. Desde el punto de vista psicológico, la noción de espacio proyectivo aparece cuando el objeto ya no se considera aislado, sino en relación con un punto de vista. Se relaciona con la intercoordinación de objetos separados en el espacio más que con el análisis de objetos aislados.

El desarrollo de los conceptos proyectivos es interdependiente de los conceptos geométricos. Se desarrollan simultáneamente y de una manera coordinada.

El espacio euclidiano implica la creación de un sistema de referencia y coordenadas horizontales-verticales. El marco de referencia que implica se mantiene independiente de los objetos contenidos dentro de él. Implica la organización de todas las posiciones posibles de los objetos en tres dimensiones simultáneas. Son posibles las transformaciones de figuras geométricas en afines, similares y proporcionales. Para Holloway (1982) los seres humanos no poseen ningún conocimiento innato del espacio global organizado en un sistema bi o tridimensional de coordenadas rectangulares. “*Al principio el niño ni siquiera tiene*

*conciencia de las ideas físicas o fisiológicas de vertical y horizontal, pues su percepción cubre apenas un campo delimitado, mientras que un sistema de referencia presupone coordinación operacional de todos los campos entre sí” (Holloway, 1982:95)*

Morales (1984) señala como principales nociones propias del espacio euclidiano:

- Distancia
- Proporción
- Sistemas de referencia con medidas.
- Relaciones de equivalencia a partir de la cualidad matemática
- Relaciones internas (esto es mayor que...)
- Relaciones espaciales abstractas (esto está más abierto que...)

### 4.3 El egocentrismo en la comprensión del espacio

El egocentrismo es un concepto clave en la construcción del conocimiento sobre la realidad. Se trata por lo tanto de un rasgo epistemológico. Por egocentrismo Piaget no entendía una hipertrofia del yo sino la ausencia de descentramiento cognitivo. Para Piaget la condición necesaria para un desarrollo operacional es el descentramiento que niño y la niña deben llevar a cabo con respecto a sus propias acciones y a su propio punto de vista. Entender la realidad supone situarse frente a ella y tomar conciencia de uno mismo como algo distinto, aunque vinculado a esa realidad, el pensamiento egocéntrico del niño sin embargo implica la falta de conciencia del yo. Este concepto abarca la totalidad de las dimensiones del desarrollo cognitivo infantil, la superación de un tipo de egocentrismo va unida a la aparición de un nuevo tipo en un nivel superior (Delval, 1994). Podemos hablar de egocentrismo del pensamiento o del lenguaje. Con relación al espacio se manifiesta en la consideración del propio punto de vista como el único marco de referencia espacial. El bebé no distingue entre su propio punto de vista y el de los otros. Por un descentramiento progresivo el sujeto comenzará a entenderse a sí mismo como un elemento más en un universo de objetos y de relaciones espaciales. En la transición al estadio de las operaciones concretas el niño y la niña irán haciendo progresos en la predicción del punto de vista de otros (Piaget, 1986).

### 4.4 Espacio práctico y espacio conceptual

Piaget y Inhelder (1956) han señalado que el *comportamiento* en el espacio y la *representación* del espacio son cosas diferentes. Estos autores distinguen entre *espacio práctico* (la capacidad de actuar en el espacio) y *espacio conceptual* (la capacidad para representar el espacio). La capacidad para actuar y moverse inteligentemente en el espacio puede darse antes y en ausencia de la capacidad para representar el espacio. El/la niño/a

pequeño/a puede moverse a través del espacio sin un pensamiento consciente. Se pueden seguir recorridos familiares (por ejemplo entre las habitaciones de la casa) lo que implica poseer una representación del entorno, pero no se puede manipular activamente esa representación, es decir no se puede pensar acerca de ello. Hay que tener en cuenta que lo que Piaget llama espacio conceptual no siempre es necesario para resolver las tareas espaciales con las que nos enfrentamos a diario. Como ha señalado Tuan (1979), hay muchas ocasiones en las que llevamos a cabo acciones espaciales complejas sin ayuda de un “plan mental”, la habilidad espacial es esencial en la vida pero el conocimiento espacial al nivel de la articulación simbólica en palabras e imágenes no. Un niño puede tener la noción de línea recta como la trayectoria de un objeto que se mueve antes de que aparezca ese concepto geométrico. Tuan (1979) a este respecto diferencia entre *habilidades espaciales* y *conocimiento espacial*, para este autor, las habilidades espaciales se desarrollan primero y se convierten en conocimiento cuando los cambios en el movimiento y la localización “pueden ser previstos”. Las representaciones mentales del espacio proceden de la interiorización de acciones psicomotrices, del recuerdo de los propios movimientos por un espacio concreto. Si bien el conocimiento espacial se desarrolla lentamente en el ser humano se puede decir en cambio que mejora sustancialmente el conocimiento espacial derivado de las experiencias sensoriales y cinestésicas: *“la mente aprende a enfrentarse a las relaciones espaciales mucho después de que el cuerpo lo haya hecho. Pero la mente, una vez que emprende ese camino de exploración crea complejos esquemas espaciales que exceden con mucho lo que se puede lograr a través de la experiencia directa”* (Tuan, 1979:67)

## 4.5 Evolución de las habilidades espaciales

### 4.5.1 La comprensión del espacio de los 0 a los 2 años. Estadio sensoriomotor

¿Cómo se desarrolla la comprensión del espacio en los dos primeros años de vida? El extraordinario desarrollo mental entre el nacimiento y la adquisición del lenguaje consiste según Piaget en una asimilación “sensorio-motriz” del mundo exterior inmediato. Las fases en este periodo serían la de los reflejos, la de la organización de las percepciones y costumbres, y la de la inteligencia sensoriomotriz. La *inteligencia sensoriomotriz* es una inteligencia práctica que se aplica a la manipulación de objetos y que utiliza percepciones y movimientos organizados en “esquemas de acción” (zarandear, frotar, etc.) (Piaget, 1986). La comprensión del entorno se sitúa, por lo tanto, al nivel de la acción más que de simbolización o la representación. El niño y la niña intentan comprender el entorno mediante su utilización. Esta asimilación sensoriomotriz es comparable a la asimilación posterior mediante las nociones y el pensamiento.

Gibson (1966, 1979) considera que el sistema perceptual está “armonizado” desde el nacimiento con la información relacional del entorno, que permanece invariable incluso a través de las transformaciones ocasionadas por el movimiento del receptor. En cambio para Piaget los bebés perciben imágenes desconectadas hasta que los esquemas para la construcción perceptual están formados. En un principio, acción, cuerpo, objeto, mundo están sin desasociar. El espacio del niño es descrito como una colección de “espacios separados”. La construcción del espacio parte de una situación inicial en la que hay diversos espacios no coordinados entre sí y que son ámbitos sensoriales (espacio bucal, visual, táctil, etc.), estando cada uno de estos ámbitos centrado sobre el cuerpo y la actividad propia. Al término del segundo año se habrá elaborado un espacio general, único y estructurado que incluirá a todos los demás (Piaget, 1986).

El egocentrismo propio de este estadio supone que el conocimiento ambiental se circunscribe a su cuerpo y a sus acciones en el medio. El recién nacido lo refiere todo a sí mismo, a su propio cuerpo. Hacia el final del estadio se efectúa una descentralización progresiva y el/la niño/a se situará como un objeto entre los otros, dentro de un universo formado por objetos permanentes.

Las actividades espaciales básicas van desde las prácticas bucales (comer, chupar), la prensión, el desplazamiento y la exploración a una exploración más activa donde se va construyendo el espacio sensoriomotor ligado a los sentidos y a las actividades motrices (Morales, 1984). La elaboración del espacio se debe esencialmente a la coordinación de los movimientos, destacándose así la estrecha relación entre este desarrollo y la inteligencia sensoriomotriz.

Una de las adquisiciones más importantes en este periodo es la de la permanencia de los objetos. En un primer momento los objetos aparecen y desaparecen para el bebé sin una posición fija, con la coordinación de las acciones se desarrolla el *esquema de permanencia de los objetos*. El bebé hacia el final del primer año comenzará a buscar un objeto después de que desaparezca y sabrá que sigue existiendo, que posee una localización espacial aún después de desaparecer del campo visual (Piaget, 1986). Esto significa que el bebé primero “reconoce”, es decir construye el mundo como un sistema de cosas similares, y luego, en segundo término, conecta las cosas reconocidas con determinados lugares, situándolas en un “espacio”. (Norberg-Schulz, 1975). Este hecho está ligado al paso del egocentrismo inicial a la elaboración de un universo exterior.

El movimiento es también un factor importante en el desarrollo de las habilidades espaciales. Piaget (1929) señaló la importancia del caminar en la comprensión del espacio alrededor. El

gateo es una actividad que posibilita al niño y a la niña una mayor interacción y comprensión del espacio que les rodea. Para Gesell (citado por Ballesteros, 1982) los primeros pasos del niño ayudado por el adulto suponen una toma de conciencia del espacio como algo independiente de él, lo que contribuye a la formación de la imagen de sí mismo. Para Tuan (1979) mover el cuerpo en una dirección más o menos recta es esencial para la construcción experiencial del espacio dentro de las coordenadas básicas de delante, detrás y los lados. El movimiento continúa siendo importante cuando se alcanza la completa independencia locomotriz. Hay bastantes experimentos que han examinado el papel de la actividad a través del entorno en la construcción de las representaciones espaciales; Hart (1979) puso de manifiesto esa relación entre la actividad en el entorno y el conocimiento ambiental.

#### ***4.5.2 La comprensión del espacio de los 2 a los 7 años. Estadio preoperacional.***

La característica más importante en esta etapa la aparición del lenguaje. Para Piaget de este hecho se derivan tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: un posible intercambio entre individuos, o sea, el principio de la socialización de la acción, una interiorización de la palabra que supondrá la aparición del pensamiento propiamente dicho y, de forma primordial, una interiorización de la acción, que, de ser puramente perceptiva y motriz, pasa a reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y las “experiencias mentales” (Piaget, 1986). A partir de este momento el niño y la niña se verán enfrentados a dos mundos nuevos: el mundo social y el de las representaciones interiores.

Estas transformaciones posibilitan la transición de un espacio sensoriomotriz a un espacio representativo. La acción es todavía el soporte para la representación pero ya va realizando actos simbólicos, traspasando a nivel de pensamiento las actividades espaciales (Morales, 1984). El pensamiento comienza a separarse del entorno inmediato para incorporar símbolos relativos a objetos y lugares del mundo externo de tal manera que pueden ser manipulados..

En torno a los 2-3 años se inicia la relación topológica con el espacio. Se van adquiriendo unas primeras nociones que contribuyen a la construcción de la imagen de los objetos, facilitando su reconocimiento y la construcción de la imagen del espacio por las referencias a su situación. El conocimiento espacial, al basarse en relaciones topológicas no incluye la comprensión de las distancias relativas o de las direcciones. A partir de aquí se van adquiriendo las nociones de espacio proyectivo y espacio euclidiano que, aunque se inician casi simultáneamente a la noción de espacio topológico, no se consolidarán hasta más adelante (Morales, 1984).

Las relaciones que se establecen son aún más intuitivas que operatorias. El conocimiento es poco estructurado. Se centra la atención en los aspectos parciales y sucesivos de una misma situación sin poder realizar su total integración.

Nos encontramos aún con una prevalencia del egocentrismo. Esto implica un centramiento en sí mismo en el conocimiento espacial pero también en el desarrollo social, lógico, lingüístico o emocional. Todavía persiste una falta total o parcial de distinción entre los diferentes puntos de vista desde los cuales puede verse un objeto. Por ejemplo Piaget y Inhelder señalan que los/as niños/as no comprenden que los términos derecha e izquierda, delante y detrás son relativos con respecto al punto de vista (Holloway, 1982). El egocentrismo provoca que, por ejemplo en el célebre experimento de la maqueta de las tres montañas, cuando el niño es preguntado sobre el aspecto del conjunto desde otro punto de vista él atribuya su propio punto de vista al requerido por el investigador.

Al mismo tiempo se va desarrollando un reconocimiento progresivo de formas euclidianas. La exploración es más activa, aunque todavía arbitraria.

Las nociones que se van adquiriendo a lo largo de este estadio no permiten todavía situar el objeto de forma precisa ni darle un marco de referencia concreto ni un estatus geométrico específico.

Con relación a las actividades espaciales de este periodo Morales (1984:71-72) señala:

- Las actividades motrices se vuelven intencionales (correr para jugar, uso de juegos de construcción...)
- Se produce un perfeccionamiento paulatino de diversas actividades motrices (correr, deslizarse, bajar escaleras, juegos con elementos de arrastrar...)
- Inicio de juegos combinados con intencionalidad (juegos con arena, palas, cubos, hacer carreteras...)
- Afinamiento progresivo de diversas actividades motrices (salto a la pata coja, correr por terrenos accidentados, montar en bicicleta, equilibrios...)
- Deseo de explorar el entorno extrafamiliar. En general podemos decir que aumentan los desplazamientos, las exploraciones y las acciones sobre el Medio Ambiente.
- Puede jugar más rato en un mismo lugar.
- De los 2 a los 4 años: actividades ocupacionales, manipulación y transporte de objetos, corros, desplazamientos en línea, construcciones libres y dirigidas...
- De los 4 a los 7 años: desplazamientos, exploraciones, acciones sobre el Medio Ambiente.

Un aspecto importante en este momento es el desarrollo de la *imagen corporal* (también *esquema corporal*) y la influencia que este conocimiento del propio cuerpo posee en el desarrollo de las habilidades espaciales, tal y como hemos explicado previamente.

#### **4.5.3 La comprensión del espacio de los 7 a los 11 años. Estadio de las operaciones concretas.**

Sobre los siete años aparece la coordinación operacional. Con el término operación se definen la aplicación del pensamiento lógico a los diferentes aspectos del entorno.

Según Morales (1984) algunas de las características de este periodo son:

- Se objetiva el pensamiento, distinguiendo lo que permanece invariable al cambio.
- Se extraen conclusiones y las observaciones son más discriminadas y sistematizadas. Aparece el sistema de reversibilidad sobre una secuencia de acciones.
- Se relaciona la duración con el tiempo y el espacio recorrido, interpretando el tiempo como una sucesión de acontecimientos.

El pensamiento continúa dominado por la propia experiencia limitando ésta la extensión de una forma de pensar más abstracta sobre el mundo.

En este estadio se consolida la relación Proyectiva. Los distintos experimentos llevados a cabo por Piaget y sus colaboradores (Holloway, 1982) mostraron que hasta los 8 ó 9 años pueden elegir dibujos que representan distintos puntos de vista pero los cambios se ven como erráticos. A partir de esa edad los dibujos ya pueden recoger los cambios de perspectiva que resultarían de las alteraciones de puntos de vista. No sólo se pueden reconocer las perspectivas sino también dibujarlas por anticipado. La fase operacional en el desarrollo de las nociones espaciales supone la construcción intelectual de otros puntos de vista.

En esa fase el punto de inflexión lo sitúa Piaget en torno a los 9 años: *“a la edad de 9 años más o menos, situada a mitad de camino durante el periodo de operaciones concretas, marca así un punto decisivo en el desarrollo de los conceptos espaciales. El de la terminación de la estructura apropiada para sistemas euclidianos y proyectivos totalizadores”* (Holloway 1982:95). Sin embargo, sólo será después de los 11 años cuando se desarrollen *“verdaderos sistemas convencionales de referencia, que permiten comparar simultáneamente las posiciones y las distancias”*

Según Morales (1984), en esta fase puede anticipar itinerarios, relaciona la duración con el tiempo y el espacio recorrido y comprende la idea de velocidad.

Otra grupo de habilidades importantes que se alcanzan en este periodo son las necesarias para dibujar un plano de una maqueta. La construcción de un plano (Holloway, 1982) implica:

1. La selección de un punto de vista en particular (espacio proyectivo)
2. Un sistema de coordenadas que suponga los conceptos de líneas rectas, paralelas y ángulos.
3. La reducción a una escala específica, que entraña los conceptos de similaridad y proporción.

Las investigaciones de Piaget (Holloway, 1982) dieron como resultado:

Hasta los 4 años: rara vez se obtiene correspondencia espacial ni puntual entre las dos series de objetos (la maqueta y el dibujo de la misma).

De los 4 a los 7 años: se producen avances en la coordinación de pequeños grupos de objetos, aunque el niño todavía no es capaz de establecer ninguna relación general.

De los 7 a los 8 años si el método empleado es el de realizar una maqueta en vez de un dibujo, el niño ya puede copiar el modelo perfectamente pero quedan tres deficiencias fundamentales que no se compensan hasta los 9-10 años:

- No se calculan correctamente las distancias
- Reduce únicamente las distancias entre objetos y no los tamaños de los objetos mismos cuando intenta reducir el plano a escala.
- Si se altera en el modelo la posición de algún objeto, solamente consigue modificar el trazado por medio de una serie de aproximaciones.

#### ***4.5.4 La comprensión del espacio a partir de los 11 años. Estadio de las operaciones formales.***

Las operaciones formales son el estadio último de desarrollo intelectual. Este es el momento en que se consigue el máximo desarrollo de los procesos intelectuales. El niño es capaz de prescindir del contenido concreto para utilizar el pensamiento abstracto y el razonamiento lógico. Utiliza sistemas de referencia con medidas, relaciones de equivalencia, relaciones abstractas y relaciones internas a partir de las cualidades matemáticas. Ha adquirido las nociones de medida, proporcionalidad, tridimensionalidad, etc.

Aparece completa la estructura espaciotemporal y puede darse un valor simbólico y social a los espacios. Se consolida la relación Euclidiana. Se puede decir que el niño está preparado para realizar la mayoría de las actividades en el espacio.

Presentamos en la página siguiente una visión global del desarrollo de las habilidades espaciales según Muntañola (1988). En su estudio se consideran tanto las habilidades cognitivas como las sociales:

Aspectos analizados	Estructuras físico-lógicas	Habilidades de convivencia social	Actividades sociofísicas tipo
<p>Fase I: ritual-transductiva (2-3-4)</p>	<p>Coordinación ritual-transductiva preconceptual sobre las propias acciones repetidas. Estructura espacial topológica a dos dimensiones.</p> <p>Construcción sobre la base de las analogías a la vez formales y funcionales de la materia: lugares itinerantes (trenes, etc.) y agrupaciones sociofísicas (todos miramos, todos dormimos, etc.).</p> <p>Primeras exploraciones de la materia con ayuda del simbolismo prestado de forma imaginativo-transductiva del lenguaje verbal: cuentos como ritos y caminos.</p>	<p>Convivencia basada en la imitación. Juegos simbólicos en los cuales el lugar no precisa estar realmente construido para actuar como lugar. Acción presente, pasada y futuro centrada en la propia situación del presente. Gran importancia de los materiales y de las relaciones emotivas del momento: clima, amigos, etc.</p>	<p>Representación con materiales de un cuento simple que relacione dos o tres personajes. Juegos de imitación gestual, movimientos, etc.</p>
<p>Fase II: idéntico-funcional (4 a 7 años)</p>	<p>Equilibrio entre representación y autocoordinación de las propias acciones gracias a una identificación funcional de las relaciones forma-función, de carácter intuitivo. Primeras conservaciones euclídeas, y reconocimiento del tiempo como sucesión de acontecimientos que depende de una función</p>	<p>Gran interés en convivencia en un mismo lugar cerrado con distribución de cargos sociales sobre una situación imaginaria. Uso de cubos tridimensionales y materiales diversos. Reglas de convivencia rígidas imitadas de la situación real pero adaptadas a cada conflicto interindividual. Jerarquía y clasificación</p>	<p>Construcción y dibujo de lugares simples, convivencia en una misma célula, cambiando los papeles sociales. Entreno a la clasificación de lugares a la vez en lo físico y lo social.</p>

	<p>concreta.</p> <p>Clasificación de materiales y dibujo de cosas según símbolos intuitivos aceptados por la colectividad como “modelos”. Aumento progresivo de un vocabulario de formas y de función (si les ayuda)</p>	<p>espontánea de las personas.</p>	
<p>Fase III: concreto-operativa (8 a 11 años)</p>	<p>Reversibilidad en el tiempo y en el espacio. Anticipación de posibilidades de las formas y de los itinerarios entre funciones. Gran habilidad en el uso de materiales y sentido constructivo-concreto, adaptado a cada material. Cierta rigidez representativa ante la necesidad de coordinar mediante la acción todos los nuevos medios que se dominan.</p> <p>Posibilidad de usar los materiales como medio de construcción interindividual, sobre todo en forma de juego.</p>	<p>Gran posibilidad de diálogo sobre el lugar en grupos reducidos y mejor por parejas. Observación muda y competitiva de los resultados, hacia los 10 años, inicio de los códigos de convivencia que se imponen a los más pequeños.</p> <p>Importante la regulación espontánea de los lugares sociales, con responsabilidades personales cara a la colectividad que usa el espacio.</p>	<p>Construcción colectiva de lugares con materiales simples. Construcción individual con adaptación a las habilidades individuales: desarrollo del propio punto de vista de cada sujeto en el que se verá su propio nivel de razonamiento.</p>
<p>Fase IV: formal-operativo (11- ...años)</p>	<p>Estructura espaciotemporal completa. Desprecio de la forma del material sin que entren en juego factores de expresión personal e interpersonal.</p> <p>Valor simbólico-social de los materiales. Modelos ideológicos de la arquitectura y capacidad crítica de análisis sobre las diferentes tecnologías. Importancia de sistemas técnico-representativos si se relacionan con la necesidad concreta de construir.</p>	<p>Análisis de los acuerdos sociofísicos y discusión de las condiciones “Humanas” de cada lugar. Interesantes diálogos sobre las exigencias de unas elecciones funcionales y formales precisas, sobre unos acuerdos de vivir en el mismo lugar. Crítica de lugares reales.</p>	<p>Ensayos de planteamiento por parejas de diferentes sexos sobre el vivir en un mismo lugar.</p> <p>Relaciones entre material y forma, función y forma, función y convivencia social, etc.</p>

Tomado de Muntañola (1988)

#### 4.6 Críticas y alternativas a las teorías de Piaget sobre el desarrollo de la comprensión espacial

Los estudios realizados desde los años setenta hasta la actualidad han refutado algunos de los postulados de las ideas de Piaget sobre el desarrollo. Tal y como ha señalado Gardner (1994) o Perkins (1999), una nueva generación de investigadores han descubierto debilidades en la concepción clásica:

- Muchas de las afirmaciones de Piaget acerca de las etapas estaban fuertemente condicionadas por los métodos de investigación. Se ha comprobado que los niños pueden utilizar el razonamiento lógico si las tareas son más concretas, se utilizan materiales más familiares, o disponen de elementos de ayuda para la memoria inmediata.
- La adecuación entre el dominio de distintos contenidos dentro de una misma etapa no se mantenía. Niños con talentos específicos pueden estar más avanzados en cuanto al desarrollo en una clase de materia que en el resto.
- Las características del desarrollo se han mostrado menos universales de lo pretendido. Tanto entre individuos de la misma cultura como entre culturas diferentes. Se ha constatado la existencia de enormes diferencias en los estilos y fuerzas cognitivas de los individuos que pueden influir en los modos en los que los individuos enfocan y dominan clases particulares de contenidos. Exámenes paralelos del desarrollo en diferentes culturas aportaron también pruebas de la existencia de diferencias significativas.

Según Perkins (1999), los efectos de esta revisión del desarrollo en la práctica educativa son los siguientes:

- Si se las formula de manera sencilla, se pueden introducir ideas “avanzadas” en los experimentos científicos que se realizan en los grados inferiores de la escuela primaria.
- Los materiales concretos o familiares permiten acceder a ideas muy abstractas, como prueban los clásicos experimentos de Bruner con ordenamiento de bloques.
- La familiaridad es muy importante y facilita el acceso a cuestiones abstractas y complejas.

##### 4.6.1 *Comprensión de las nociones espaciales: Nuevas aportaciones*

En el terreno que nos ocupa, la cognición ambiental, han sido muchas las críticas hacia la metodología empleada por Piaget. Para algunos investigadores no existen evidencias que rebatan el trabajo de Piaget pero si las hay que indican que los estadios de desarrollo se pueden alcanzar mucho antes de lo indicado (Ward, 1978).

Por ejemplo, con respecto al célebre experimento que utiliza la maqueta de las tres montañas algunos investigadores han mostrado que la comprensión de la perspectiva puede verse considerablemente influenciada por los materiales y la presentación. Liben (1982) muestra cómo usando materiales familiares, cambiando la presentación y dejando al niño rodear la maqueta se pueden conseguir buenos resultados en la comprensión del punto de vista incluso en niños más pequeños. La idea de muchos investigadores es que los niños pueden poseer una buena comprensión del espacio pero fallan al demostrarlo porque no comprenden el tipo de tarea que se les propone o por que se les exige alguna habilidad (dibujar, construir maquetas,...) que no tienen muy desarrollada.

Otra de las críticas más importantes es la que hace referencia al hecho de que los experimentos de Piaget se llevaron a cabo en una habitación, sin aprovechar el estímulo imaginativo que puede suponer el trabajo en contacto directo con el entorno (Ward, 1978)

Dentro de lo que es la comprensión de la estructura del espacio, Liben (1982, citado por Ungar, 2002) propuso como tarea a un grupo de escolares reproducir la disposición de los muebles de su clase en una maqueta y a tamaño real. Estos investigadores encontraron que niños de 4 y 5 años resolvieron con bastante acierto la tarea sobre la clase real y no tanto sobre la maqueta. De ahí se deriva la idea de que la reconstrucción en una maqueta implica un problema extra para los más pequeños al tener que reducir de escala un entorno en el cual ellos se desenvuelven espacialmente, lo que podría justificar sus pobres resultados en las tareas de reconstrucción de maquetas y dibujo de mapas. También se descubrió que realizar la maqueta dentro del aula mejoraba los resultados frente a aquellos que debían realizar el ejercicio en una habitación separada.

#### **4.6.2 Revisión del concepto de egocentrismo**

Uno de los conceptos más importantes en la teoría de Piaget es el concepto de *egocentrismo*. Este concepto también está siendo reconsiderado por parte de muchos investigadores. La visión tradicional ha sido que el niño comienza con un sistema de codificación egocéntrico para ser sustituido al final de la infancia por un sistema de representación objetivo. Piaget aplicó este término para referirse al pensamiento y al comportamiento espacial del niño hasta la etapa de las operaciones concretas. El debate actual sobre el egocentrismo se ha focalizado en dos aspectos relacionados con el mismo: la localización de objetos y la comprensión de la perspectiva. En lo que respecta a la comprensión de los diferentes puntos de vista ya hemos hecho referencia al experimento de Liben (1982)

Con respecto al primer punto se ha demostrado que niños muy pequeños son capaces de usar sistemas de referencia no egocéntricos. Hay evidencias de que bebés de 9 meses de edad son capaces de utilizar un esquema de referencia centrado en hitos. Preson y Ihrig's (1982, citados por Spencer, Blades y Morsley, 1989) han investigado cómo la madre puede ser un hito utilizado durante algunos periodos como referencia para la localización de objetos. Esto puede ser un ejemplo de que incluso los niños más pequeños pueden responder de manera no egocéntrica, estableciendo un marco de referencia transitorio y local sobre un hito destacado. Las investigaciones sobre el egocentrismo espacial han demostrado además, que los adultos pueden responder "egocéntricamente" a determinadas tareas espaciales.

#### **4.6.3 Comprensión de mapas**

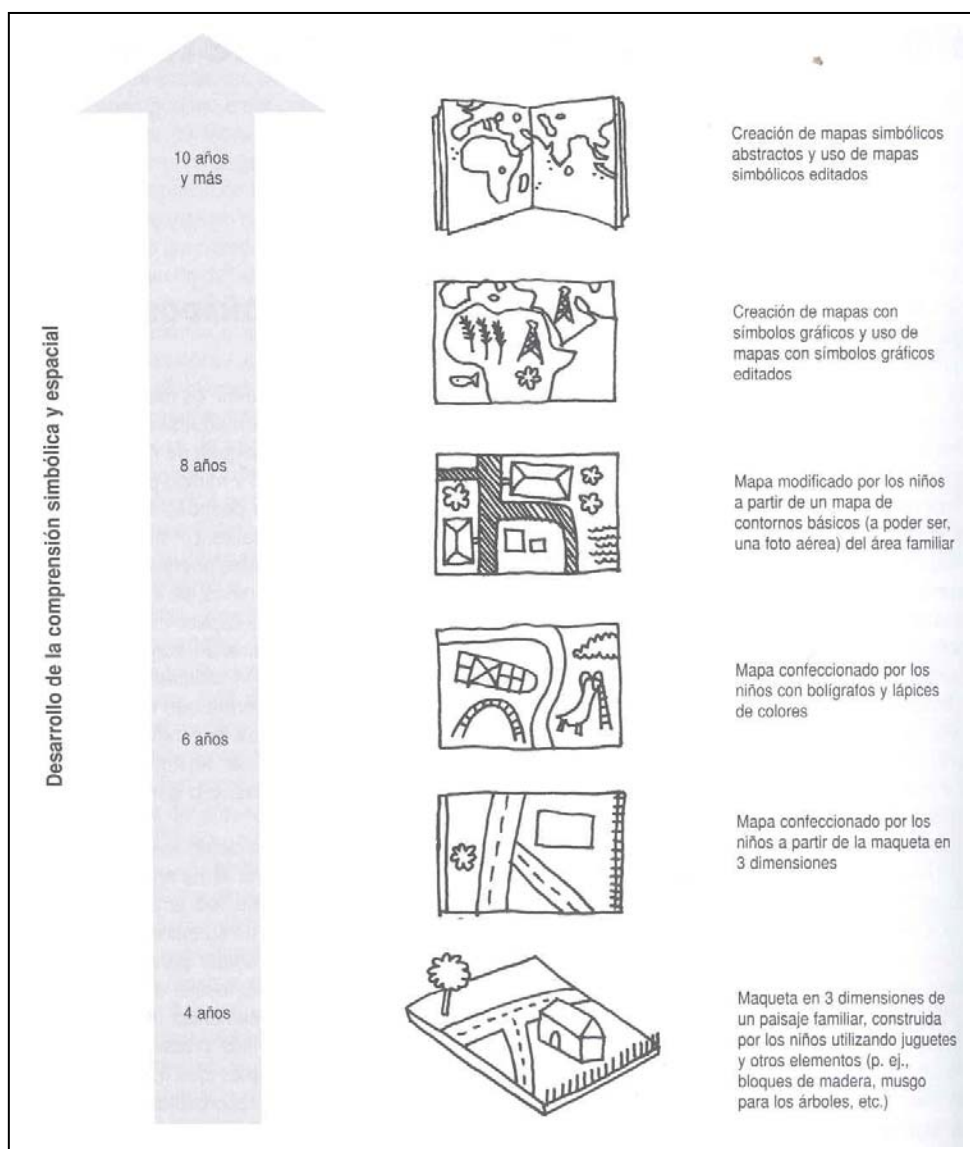
La capacidad para comprender una representación espacial, un mapa o una maqueta también ha sido revisada en términos similares. Según Piaget, comprender cómo un mapa representa un entorno determinado es una habilidad demasiado sofisticada para niños de menos de 9 o 10 años. Esto es así en función de la diferencia a la que nos hemos referido con anterioridad que Piaget establece entre espacio práctico o perceptual y espacio conceptual. Aunque a una edad temprana se posee la habilidad para seguir un recorrido cuando se está en contacto directo con el entorno, es necesaria una mayor maduración cognitiva para manipular representaciones simbólicas del espacio. Además las relaciones primordiales en niños por debajo de 7 años son las topológicas que implican considerar las relaciones entre dos lugares en el espacio en términos cualitativos (cerca, lejos...). Según estas ideas los niños y las niñas pequeños/as tendrán mayor dificultad para comprender un mapa ya que éste se basa en relaciones proyectivas y euclidianas. Otro factor que complica la tarea sería el egocentrismo espacial ya que el mapa implica un punto de vista diferente al propio.

Como ya hemos visto el egocentrismo y los límites de edad en la comprensión de aspectos proyectivos y euclidianos han sido revisados en las últimas décadas. Del mismo modo se han realizado investigaciones que sugieren que se puede comprender un mapa a edades más tempranas. Por ejemplo Bluestein y Acredolo (1979, citados por Spencer, Blades y Morsley, 1989) utilizaron un mapa de una habitación en la que se encontraban cuatro cajas una de ellas con un objeto escondido, para pedir a niños y niñas de entre tres y cinco años que encontrasen ese objeto, consiguiendo que incluso la mitad de los niños y niñas de tres años utilizasen con éxito ese mapa. Blades (1986) propuso a niños y niñas de entre 3 y 6 años caminar por un sencillo laberinto pintado en el suelo, utilizando para ello un mapa esquemático que reproducía el laberinto. Incluso por debajo de cinco años hubo un porcentaje de casos en los que se utilizó el mapa de manera correcta.

Podríamos decir resumiendo estas ideas que, contrariamente a los resultados de Piaget, los niños pequeños podrían ser capaces de usar mapas para guiarse en un entorno determinado si la correspondencia entre esa representación y el espacio real es clara, por ejemplo si se utilizan un único tipo de hito y teniendo el mapa alineado correlativamente con el entorno.

Forma parte de una larga tradición educativa la idea de que la verdadera comprensión de los mapas no se puede esperar en la escuela primaria. Sin embargo hay ejemplos de educadores que tomaron una posición bien distinta hace bastante tiempo, por ejemplo Lucy Sprague Mitchell (1934), que desarrolló un trabajo en el campo de la educación ambiental con niños de 4 años en adelante. Para esta autora, *“ellos deben buscar las fuentes y estudiar las relaciones, deben explorar el entorno, deben analizar la cultura de la cual son parte, ver qué parte es geográfica y qué parte es histórica, deben pensar, deben jugar”* (1934:32, citado por Spencer, Blades y Morsley, 1898:245)

Desde el punto de vista educativo, existen experiencias que pretenden mejorar la capacidad de comprensión de mapas, de tal manera que se pueda comenzar a trabajar esta faceta a edades más tempranas. Algunas de estos métodos consisten en dibujar mapas de la clase, construir maquetas, observar maquetas desde arriba y utilizar fotografías aéreas. En esta línea Hart (2001) defiende que el trabajo con mapas puede comenzar a partir de los cuatro o cinco años siempre que se usen recursos añadidos como por ejemplo una maqueta del territorio. Este autor plantea la siguiente evolución en la realización de mapas:



Tomado de Hart (2001)

#### 4.7 Nuevas visiones sobre el aprendizaje del espacio: del espacio lógico al espacio vivido

En línea con la revisión de las ideas de Piaget que hemos ido desarrollando, Cabanellas (2005) proporciona lo que, a nuestro juicio, es una clave importante para la investigación actual de la naturaleza del conocimiento y experiencia del espacio. Para esta autora las ideas de Piaget, convertidas en un a priori metodológico en las escuelas, han empobrecido las experiencias espaciales ofrecidas al niño. El desarrollo de enfoques muy parciales o específicos ha compartimentado la investigación y condicionado los enfoques educativos del aprendizaje del espacio provocando, *“en muchos casos, esterilidad, pobreza e infantilización de los espacio por su reducción a categorías lógico-matemáticas”* (Cabanellas 2005:32). El propio Piaget fue consciente de esto en sus últimos escritos. Como resultado: la exclusión

para el niño de aprendizajes que no constan en los contenidos escolares: del espacio vivido y conocido, sentido por los niños, vinculado a las emociones, a las transformaciones, al juego simbólico. Se trata por lo tanto de recuperar la idea del *espacio vivido* o *vivencial* que recoge: “*los espacios intermedios, los espacios entre objetos, interpersonales, afectivos, posturales, mentales*” (2005:32). Lo que se impone es una visión global del espacio que incluya aquellos espacios que Piaget denominaba “infralógicos”, que den cabida a las emociones, la imaginación, lo sensorial, lo táctil, lo material o al cuerpo.

Esta nueva concepción desbarata el rígido encasillamiento por etapas que basa la investigación y las pautas educativas en lo que el niño no puede hacer y lo que abre son las posibilidades para descubrir las potencialidades del niño desde un punto de vista de lo que es capaz de hacer. Este nuevo enfoque necesita de una nueva mirada sobre el espacio cotidiano, es preciso, “*llegar a un “extrañamiento” que nos permita percibir renovadamente las cosas, presencias y experiencias cotidianas, que nos lleve a vivir como nuevas experiencias espaciales habituales que están en la base del conocimiento del ser humano y que la acción educativa tiene obligación de destapar, evitando ocultarlas con clasificaciones o etapas evolutivas ajenas al intenso aprendizaje y las complejas interrelaciones del niño con el medio.*” (Cabanellas 2005:34)

## 5. LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

Hemos estudiado los aspectos cognitivos en experiencia y conocimiento del entorno. Nos toca ahora, para conseguir una comprensión total del problema, el estudio del componente afectivo o emocional, aquel que está relacionado con los juicios estéticos y con los sentimientos que despiertan los lugares. Como en otros terrenos del conocimiento de los procesos mentales, establecer la relación entre emoción y cognición en el conocimiento del entorno supone entrar en un territorio polémico, aún sin cerrar en la psicología ambiental (Corraliza, 1987), lo que si parece claro es que “*sin el estudio de las respuestas afectivas, la representación interna del ambiente queda incompleta*” (Corraliza 1987:57).

Pocos estudios han investigado el rol que juegan los sentimientos y las actitudes en la formación del mapa cognitivo individual y menos aún en los niños, sin embargo es evidente la importancia de esta dimensión emocional en nuestra relación con los lugares. Para Cabanellas (2005) la emoción determina nuestro acoplamiento con el medio y es, al mismo tiempo, “*manifestación y toma de conciencia de la experiencia espacial*”. El espacio sensorial, de los matices de la luz y la materia, genera las primeras emociones y con ellas, las primeras experiencias estéticas.

Entre los primeros autores en establecer la relación entre cognición y emoción, recordemos cómo Lynch (1998) entendió la *legibilidad* como ligada al atractivo estético. Cullen (1971), tal como veremos más adelante, argumenta cómo un urbanista o paisajista puede tener en cuenta en el diseño de los lugares factores como el sentimiento de atracción o de misterio que despiertan, o la sensación de anticipación o de posesión para contribuir a dar coherencia visual al entorno. Este campo ha sido más estudiado por geógrafos o urbanistas que por psicólogos ambientales. La geografía humanista se ha ocupado expresamente de los sentimientos individuales hacia los lugares. Los psicólogos en cambio suelen dudar de que esta área pueda ser tratada con rigor debido sobre todo a la dificultad para medir conceptos abstractos o simbólicos como los que tienen que ver con los sentimientos. Los medios artísticos (dibujos, autobiografías, poesías, películas, etc.) juegan aquí un papel primordial y están siendo utilizados para recoger el amplio rango de emociones que puede despertar un lugar. En cualquier caso la mayoría de los investigadores son conscientes de la necesidad de investigar al mismo nivel los aspectos afectivos y los cognitivos: *“esta es nuestra primera esperanza para investigaciones futuras: la cognición ambiental debería abarcar lo afectivo y el conocimiento -y los sentimientos- hacia el entorno deberían ser una parte usual de cualquier descripción del desarrollo”* (Spencer, Blades y Morsley, 1989:256)

En lo que se podría denominar, la vivencia del ambiente como “territorio emocional” Corraliza (1987) distingue las siguientes ideas eje:

1. La experiencia emocional está en la base de la representación interna que el sujeto tiene del ambiente.
2. La experiencia emocional define el tipo de transacción individuo-ambiente.
3. La experiencia emocional se expresa a través de unas “dimensiones afectivas”, que se interpretan como “resultado de la confrontación entre los planes, las predisposiciones o metas de un individuo y los recursos o facetas que ofrece el ambiente”(1987:72).
4. La experiencia emocional de una persona se asienta en el principio de optimización (el individuo no sólo se adapta, sino que manipula y modifica los requerimientos ambientales en función de sus metas y necesidades)
5. La investigación sobre las dimensiones de la experiencia del ambiente debe abrirse al estudio de otros atributos más allá de los semánticos: emociones, respuestas fisiológicas, etc.
6. En la experiencia emocional del ambiente éste se considera un sistema complejo y abierto.

Los distintos ambientes producen un impacto en los sujetos, causando alteraciones en su estado emocional. Como ha señalado Mehrabian, “*las reacciones emocionales (afectivas, connotación, sentimiento) representan el núcleo común de la respuesta humana a todo tipo de ambientes*” (Mehrabian, 1980:7). Para Rapoport (1978) antes de analizar y evaluar un paisaje en términos específicos, las personas reaccionamos ante él de manera global y afectiva. El entorno urbano que es el que nos ocupa preferentemente en nuestra investigación, ha sido estudiado en este sentido analizando las características de la vida en las ciudades y cómo estas características inciden en el estado emocional y en el comportamiento interpersonal de los individuos.

El estudio del componente afectivo y emocional nos remite al concepto de *actitud*. Algunos psicólogos opinan que las actitudes implican lo que la gente siente por algún objeto o situación, otros proponen que también incluyen la opinión y la conducta. Berkowitz (1975, citado por Holahan, 1999) sugiere una definición más simple identificando las actitudes con los sentimientos de las personas hacia las cosas, en el caso de la experiencia ambiental: “*Las actitudes ambientales son los sentimientos favorables o desfavorables que se tiene hacia alguna característica del ambiente físico o hacia algún problema relacionado con él.*” (Holahan, 1999:115) También existe una relación entre conocimiento y actitud, ya que ambos se influyen mutuamente. En el terreno de la psicología ambiental las actitudes se han estudiado en varias áreas: satisfacción residencial, preferencia de paisajes (estético), conservación del ambiente, etc. Nos centraremos en el estudio de los juicios estéticos del ambiente.

### 5.1 Los juicios estéticos sobre el ambiente.

Las características de determinados entornos, sus “rasgos ambientales”, hacen que las personas nos sintamos más atraídos perceptualmente por unos entornos que por otros. El estudio referencial en este campo es el de Berlyne (1960, 1974) Berlyne hizo dos aportaciones fundamentales, el concepto de variable colativa y el análisis de la conducta exploratoria de las personas en la percepción del entorno.

Las propiedades colativas del ambiente serían aquellas “*que provocan, implícita o explícitamente, respuestas comparativas*” (Corraliza, 1987:75) Estas propiedades o variables ambientales son *novedad, complejidad, sorpresa e incertidumbre*:

- *Novedad*: grado en que el estímulo contiene características nuevas para la persona. Relaciona la dimensión temporal con la aparición del estímulo.
- *Complejidad*. Grado de variedad que caracteriza un estímulo.

- *Sorpres*a: grado en que no se confirman las expectativas previas de la persona respecto a un estímulo presente.
- *Incertidumbre o incongruencia*: grado en el que un factor estimular no se ajusta a su contexto.

Estas variables generan en el individuo un cierto grado de conflicto perceptual ante el cual se activa la curiosidad perceptiva y la actitud investigadora. En este proceso se establecen comparaciones entre el estímulo presente y otros estímulos.

La conducta exploratoria sería la actividad destinada a incrementar el nivel de estimulación del sujeto, por lo que la hipótesis general de Berlyne se podría describir de la siguiente manera: *“la tendencia del individuo a implicarse en una exploración activa de un estímulo es proporcional al conjunto de incertidumbre y/o conflicto que engendra; así es más elevada para estímulos relativamente ricos en diversidad, complejidad estructural, novedad, incongruencia o sorpresa”* (Corraliza, 1987:75)

La investigación de Berlyne sugiere que los juicios estéticos de las personas acerca de los entornos tienden a ser más positivos en aquellos que poseen moderados niveles de los cuatro factores y negativos en los que poseen niveles muy altos. Conviene tener en cuenta que un exceso de conflicto perceptivo puede ser tan poco estimulante como lo contrario. Un entorno poco complejo puede aparecer como monótono y poco incitante visualmente mientras que uno excesivamente complejo puede provocar una sobrecarga de información generándose respuestas de inhibición. Según Holahan (1999), la relación entre la complejidad de estímulo y la atracción puede representarse como una U invertida. A medida que la complejidad de un estímulo aumenta la gente lo ve como más agradable, sin embargo, más allá del nivel óptimo de complejidad el estímulo resulta menos agradable.

Wohlwill (1970, 1976) profundizó en esta idea y destacó la importancia que tienen estas variables comparativas en el estudio de la percepción ambiental. Su estudio sugirió un modelo algo más complejo. Propuso una hipótesis según la cual nos acostumbramos a un cierto nivel de estimulación ambiental, el *nivel de adaptación*, y cuando la estimulación se aleja de ese nivel se producen cambios en la respuesta afectiva. Pequeños cambios sobre el nivel de adaptación, tanto por encima como por debajo, provocan cambios positivos mientras que grandes cambios tienden a provocar respuestas emocionales negativas. Sin embargo destacó que aunque la citada curva de U invertida describe los juicios evaluativos o preferenciales, no describe los efectos que la complejidad de un estímulo produce en la conducta exploratoria de un individuo. Esta actividad exploratoria aumenta de acuerdo con la complejidad del estímulo.

Según estos estudios se pueden predecir las diferentes evaluaciones que los individuos harán de determinados contextos ambientales en función de las características de aquellos entornos a los que están acostumbrados. Así, personas que vivan en grandes ciudades pueden verse infla-estimuladas en ciudades pequeñas pudiendo desarrollar una sensación negativa y al revés en el caso contrario, personas de ciudades pequeñas que se pueden sentir sobre estimuladas en ciudades grandes.

Además, Wohlwil postuló que la manera en que exploramos el ambiente depende de la novedad de sus características. Las características ambientales sorprendentes e inesperadas producen un efecto placentero en quien las percibe.

## 5.2 Preferencia de paisajes

La teoría de Berlyne ha ejercido mucha influencia en las investigaciones sobre preferencia de paisajes. De todas ellas, la más conocida es la de Kaplan y Kaplan (1982, 1989). Esta pareja de autores desarrollaron un modelo para predecir la preferencia de las personas por un entorno u otro. La teoría está basada en la idea de que nuestra preferencia por ciertos entornos se debe a aspectos evolutivos, al comportamiento humano desarrollado cuando éramos cazadores-recolectores. La idea es que las personas tenemos una disposición para buscar o movernos en entornos que puedan ser comprendidos fácilmente y que proporcionen información relevante acerca de la orientación, fuentes de alimento, etc. (Ungar 2002). Según Kaplan y Kaplan la reacción estética no se puede entender como un reflejo de aspectos triviales o casuales de la naturaleza humana sino que en ella, *“subyace una valoración del entorno en términos de compatibilidad con la necesidades y objetivos humanos”* (Kaplan y Kaplan, 1989:10). Distintos entornos pueden ofrecer mayores o menores oportunidades de obtener informaciones esenciales para el desarrollo de las actividades humanas.

La investigación, basada en el análisis de los juicios emitidos por los sujetos ante fotografías de paisajes, dio como resultado cuatro factores que determinan la preferencia por el entorno:

- *Coherencia*: referida al orden o nivel de organización de una escena
- *Legibilidad*: facilidad que ofrecen los elementos de entorno para ser categorizados
- *Complejidad*: diversidad de elementos
- *Misterio*: potencial de una escena para ofrecer nueva información

Estos cuatro factores se relacionan entre sí a través de las dos tareas fundamentales en nuestra interacción con el entorno: la exploración y la comprensión, y teniendo en cuenta, además, el tipo de estimulación recibida del entorno: inmediata o inferida.

	Comprensión	Exploración
Estimulación inmediata	Coherencia	Complejidad
Estimulación futura o potencial	Legibilidad	Misterio

Según Kaplan (1973, citado por García 2003:76), para que la evaluación del ambiente resulte positiva tiene que cumplir tres requisitos: en primer lugar debe ser un medio ambiente que uno pueda entender (el sujeto tiene que poder hallar sentido, encontrar un orden), en segundo lugar tiene que ofrecer novedad y una cierta incertidumbre, y en tercer lugar debe permitir y potenciar la elección, es decir la tendencia a actuar, a tomar decisiones.

Una de las variables más importantes en la preferencia ambiental es la complejidad y en relación con el diseño urbano, ha sido investigado en profundidad por Amos Rapoport. Desarrollaremos a continuación algunas de sus ideas al respecto (Rapoport, 1978).

Para este autor la complejidad ambiental se entiende como el nivel deseado de información entre la privación y la sobreexcitación perceptiva. El interés por la complejidad perceptiva nos puede ayudar a entender la distinción entre percepción y cognición ya que si el propósito de la cognición es clarificar el medio, a nivel perceptivo lo que se busca es riqueza de estimulación sensorial. Sin embargo no existe contradicción entre legibilidad y complejidad urbana, ambos conceptos son complementarios uno depende de la cognición y otro de la percepción, el primero tiene que ver con la ciudad considerada a gran escala y el segundo con la pequeña escala.

Según Rapoport muchos de los ambientes que han sido preferidos en todas las épocas han tenido en común el ser perceptivamente ricos y complejos. La gente desea esta complejidad. Este hecho se mantiene incluso cuando se considera la orientación espacial: *“no se considera un lugar urbano como atractivo si no ofrece posibilidades de nueva información y ciertos peligros de desorientación”* (Rapoport, 1978:195).

Rapoport y Kantor (1967) propusieron cuatro cuestiones esenciales acerca de la complejidad:

1. Las investigaciones psicológicas y etológicas han demostrado que los animales y los hombres (incluidos los niños) prefieren las configuraciones complejas dentro de su campo visual.
2. Existe una franja óptima de opciones deseables de complejidad visual entre el caos y la monotonía, lo demasiado simple y lo caótico.
3. Existen dos modos de conseguir la complejidad: a través de la ambigüedad, entendida como multiplicación de significados, no como incertidumbre, y usando el diseño alusivo y abierto; o a través de medio ambientes que posean cierto misterio y cierta sorpresa.
4. La mayor parte del diseño moderno se ha dirigido hacia la simplicidad y el control total del medio lo cual es insatisfactorio.

En la práctica se ha visto que el concepto de complejidad se mezcla con simbolismos y asociacionismos de todo tipo que posee la gente comúnmente. Los mismos elementos pueden tener significados simbólicos muy diversos que hoy día estos aspectos simbólicos son difíciles de manejar por los diseñadores.

La complejidad se genera en las interacciones entre la gente y su medio y comporta variedad y cambio. Además de depender del receptor, la complejidad depende más de las relaciones entre los elementos que de los elementos en sí mismos, siendo la variación dentro de un orden la que debe captarse. Algunos de los componentes de la complejidad son el número de elementos, su contraste respecto al fondo, su novedad, su incongruencia, su misterio, su variación temporal y su simbolismo.

Estudios hechos con niños y niñas de diversos países (Sieverts, 1967, 1969; Maurer y Baxter, 1972; King, 1973; citados por Rapoport 1978), parecen indicar que la memoria de la ciudad se ve afectada por la complejidad. En concreto, se recuerdan mejor los ambientes complejos que los monótonos.

### **5.3 Preferencias infantiles respecto al entorno**

Hart (1979) estudió la conducta ambiental en niños de 4 a 11 años según los criterios de: representación cognitiva del espacio, sentimientos suscitados por los lugares y actividades desarrolladas en ellos. Con respecto a los sentimientos Hart preguntó a los niños por sus “lugares preferidos”, para ello utilizó dos métodos: una entrevista y un paseo guiado por cada niño en el cual éste iba mostrando esos lugares favoritos. Los resultados dieron como resultado cuatro categorías:

- *Uso del terreno*: aquellos lugares que han sido valorados por el uso que le dan los niños en sus juegos. Entre ellos los más valorados eran los campos de juego, otros como ríos, arroyos y charcas, fuertes y casas construidas por ellos, árboles para trepar, lugares secretos, etc.
- *Social*: lugares valorados porque alguien vive o trabaja allí o porque sucede algún acontecimiento particular. Entre los más nombrados, las casas de compañeros de colegio.
- *Comercial*: lugares valorados por lo que se puede conseguir o comprar, entre ellos las tiendas de helados, y las tiendas del barrio
- *Estética*: lugares valorados por su apariencia o sentimiento que provocan. En este caso, Hart señala que muy pocos lugares fueron elegidos por su apariencia o por la manera en la que los niños se sienten cuando están en ellos. Este parece ser un criterio poco relevante en las preferencias infantiles.

Este estudio ha servido como referencia para otros posteriores como los realizados en España por Martín (1985), que hizo un estudio comparativo entre la cognición ambiental rural y la urbana, Corraliza (1987), Corraliza y Aragón (1988), Muntañola (1989), Aragón, J., Jiménez, C. y otros (1988).

Para Kylin (1999) la gran diferencia entre las descripciones que los adultos y los niños dan de los lugares es que mientras los adultos utilizan términos descriptivos, los niños usualmente se refieren en términos de lo que podrían hacer allí.

Respecto a los lugares que no gustan a los niños Hart escribe que es difícil que respondan a esa pregunta, y añade que *“la única generalización aplicable que puede hacer de este estudio es que a los niños les disgustan los lugares en los que están continuamente bajo la mirada de autoritaria de los adultos.”* (Hart, 1979:171)

Ward (1978) señala que en investigaciones sobre mapas de la ruta (Spencer y Lloyd) de la escuela a casa los niños más jóvenes ven el entorno prestando más atención a los seres humanos y a los aspectos naturales (personas, animales, pájaros, vegetación y fenómenos naturales) y que, sin embargo, esta característica va decreciendo con la edad. Los pequeños enclaves naturales en los entornos construidos son preferidos también por la mayoría de los niños (Moore, 1986). En cualquier lugar del mundo donde se haya estudiado los adolescentes eligen el entorno natural como dominante a la hora de definir sus preferencias para un entorno vital ideal (Spencer, Blades y Morsley, 1989)

Respecto a las actitudes ante el entorno, Ward (1978) propone unas categorías válidas tanto para niños como para adultos que son:

- *Tendencia a lo tradicional*, que serían aquellos niños que aprecian en el entorno los aspectos relacionados con lo familiar y los elementos conocidos.
- *Exploradores*, a los que les gusta cambiar de entorno y las experiencias que implica. Demuestran una actitud curiosa y son capaces de aprovechar y encontrar nuevos usos a los distintos objetos y materiales que les ofrece el espacio urbano como materiales de desecho, restos de objetos, basuras, etc.
- *Afición por lo nuevo*, que aprecian lo nuevo. Sirva de ejemplo este texto: “...una bonita calle debe ser una calle con amplias aceras, fachadas bien pintadas, limpias y con casas modernas. Todo lo que parezca desordenado, como cables, puertas desvencijadas, escaleras gastadas, viejas casas de adobe, debe ser eliminado” (citado por Ward 1978:40 de la investigación de Battro y Ellis, 1999). No quiere decir que no aprecien los valores estéticos de los edificios antiguos pero su atención se ve atraída por aquello que hace parecer a un edificio más nuevo en relación a otros deteriorados o semiabandonados.

McKechnie (1977, citado por Benayas, 1992) desarrolló una escala multi-dimensional para medir la respuesta al ambiente el ERI (Environmental Response Inventory), que discrimina entre un rango de conductas que incluye aspectos como las preferencias de diseño, de situación o de recreo y ocio. Este test demostró que las personas tienen predisposición hacia diferentes tipos de entornos y que muestran comportamientos definidos ambientalmente. Bunting y Cousins (1985) a partir del ERI han desarrollado un test para medir las creencias y actitudes de los niños y las niñas sobre el entorno, el CERI. Esta escala ha sido puesta en práctica en niños y niñas en edad escolar y está basada en ocho dimensiones:

- *Interés por la naturaleza*: respuesta positiva a los entornos naturales. Preferencia por vivir o desarrollar actividades en ese tipo de entornos.
- *Interés por la vida urbana*: atracción a los entornos construidos. Interés por la riqueza cultural y la gran diversidad de estímulos existentes en las grandes ciudades.
- *Adaptación del entorno*: creencia en la capacidad de la tecnología para dominar la naturaleza con el objetivo de incrementar el confort y bienestar humano.
- *Búsqueda de estímulos*: afinidad hacia la búsqueda de estímulos y sensaciones nuevas en el entorno cotidiano. Tendencia a incrementar la estimulación mediante búsqueda de intercambios aventurados con el entorno.
- *Confianza Ambiental*: sentimiento de confianza en la interacción con toda clase de entornos se opone a la tendencia a evitar lugares, animales o cosas potencialmente peligrosas.
- *Afición por lo tradicional*: atracción emocional hacia los entornos tradicionales o que simbolizan el pasado histórico. Preferencia por los diseños más tradicionales o

costumbristas frente a los de carácter más moderno y de actualidad. Alta valoración estética de los paisajes rurales.

- *Necesidad de privacidad*: apreciación positiva de la soledad. Tendencia a rechazar las actividades y ambientes multitudinarios.
- *Orientación mecánica*: atracción hacia las estructuras mecánicas y el disfrute con la actividad manual.

La variedad de respuestas que posibilita el CERI permite construir un amplio rango de diferencias individuales, desde preferencias sensoriales hasta competencias ambientales.

## 6. EL SENTIDO DEL LUGAR: CARACTERÍSTICAS SIMBÓLICAS DEL ESPACIO

### 6.1 Lugar frente a espacio

*“Aunque lugar y hogar no son sinónimos, un lugar tiene siempre algo de hogar dentro de sí. En la frialdad de estos tiempos, el concepto de lugar conserva una cierta calidez”*

Lucy Lippard (2001)

Las personas establecemos vínculos con lugares, nos sentimos ligadas afectivamente a unos entornos con los que nos identificamos y ese sentido de pertenencia influye en la construcción de nuestra identidad. Como ha señalado Proshansky, *“la ciudad no sólo nos enseña y nos educa, sino que también nos define desde el punto de vista del entorno construido (...) El hecho de vivir en las ciudades se convierte no simplemente en una cuestión de saber dónde estamos, sino quienes somos”* (Proshansky, 1990:114). Por lo tanto para el desarrollo integral del ser humano es importante poseer un sentido de pertenencia a un lugar un “sentido del lugar”; *placeness* (Relph, 1976), *topophilia* (Tuan 1978), *rootedness* (Lynch 1960).

Autores como Rapoport (1978) sugiere que los valores simbólicos son más importantes que los de uso en la comprensión del entorno. Para Bailly la ciudad es imagen visual pero también es experiencia y símbolo, *“la aprehensión de los territorios familiares, en los cuales nos sentimos bien, corresponde a esta imagen simbólica”*. Este mismo autor define el sentido de lugar como una *“forma de imagen colectiva ligada a la historia, la cultura y los vínculos simbólicos, tal como la que los individuos tejen con determinados barrios”* (Baillo, 1978:113)

Para Tuan (1978) el sentido del lugar individual es a la vez una respuesta biológica al Medio Ambiente físico y una creación cultural. La relación del hombre con el lugar según Tuan, se enmarca en alguno de estos cuatro tipos:

- *Topofilia*: experiencias placenteras derivadas de los lazos afectivos que establece la persona con el lugar.
- *Topolatría*: sentimiento reverencial y mítico.
- *Topofobia*: miedo al lugar.
- *Toponegligencia*: pérdida del sentido del lugar. Ruptura de las raíces del hombre con el medio.

Tuan (1978, 1990) también se refiere a la diferencia entre espacio y lugar, al primero asocia la idea de movimiento (nos movemos por el espacio), apertura, libertad, aventura, mientras que el lugar tiene que ver con la pausa, la seguridad, la protección, el cobijo. El lugar tiene que ver con el cerramiento y la humanización, con la atribución de unos valores a una parte del espacio, es un foco de carácter, significado e identidad.

Es la ligazón emocional lo que diferencia para muchos autores el concepto de espacio, del concepto de lugar. Esta diferencia es uno de los puntos clave para la geografía cultural que ha hecho del lugar, el elemento principal de su estudio. Para Ramírez (1998) el espacio es una dimensión vacía, una dimensión física concebida geoméricamente. El lugar (que los griegos llamaban topos) en cambio, carece de dimensiones fijas y aparece donde “el sentido humano logre imponerse y articularse”, un lugar es, en la ciudad, un enclave con sentido, con un sentido que el lugar asimila dentro de una tradición histórica. En otras palabras, el artista Jeff Kelley lo expresa así: “*Los emplazamientos son como mapas o minas, mientras que los lugares son las reservas de contenido humano, como la memoria o los jardines. Un emplazamiento es útil, y un lugar es utilizado. Un emplazamiento usado se abandona, y los lugares abandonados son ruinas*” (Jeff Kelley, citado por Blanco, 2001).

Cuando la relación afectiva con los lugares se rompe la ciudad se convierte en conjunto de espacios y en objeto de consumo. Para Ramírez (1998) la confusión entre espacio y lugar está en la génesis de los dos diferentes modos o paradigmas de planificación urbana, aquel que entiende la ciudad desde el punto de vista físico o geométrico y que hace recaer las decisiones de planificación en los expertos (arquitectos y urbanistas), y aquel que entiende la ciudad como espacio vital y biográfico y atiende a las vivencias de las personas promoviendo la participación ciudadana.

El simbolismo del espacio público se considera un componente básico del bienestar social, dándose la circunstancia de que cuando las personas se identifican con sus entornos se encuentran más integradas en ellos y muestran una mayor satisfacción residencial.

## 6.2 La apropiación del espacio

La *apropiación* es el proceso por el cual se desarrolla el sentimiento de pertenencia, de posesión del espacio. Se trata de una “intervención activa” del hombre en su entorno. Los mecanismos de *apropiación* del espacio son fundamentales en el proceso de identificación con un entorno (Korosec, 1976). Según Pol y Valera (1999) el proceso de apropiación implica una relación dialéctica y cíclica entre una componente de acción-transformación y otra de identificación simbólica. Mediante la acción sobre el entorno las personas o los colectivos transforman el espacio y lo incorporan de una manera activa a sus estructuras cognitivas y afectivas. Mediante la identificación simbólica *“la persona y el grupo se reconocen en el entorno y se autoatribuyen sus cualidades como definitorias de su propia identidad”* (Valera y Pol, 1999). Cuando el individuo se apropia del espacio lo transforma física o simbólicamente y el espacio se convierte en un lugar, es decir, se vuelve significativo. Cobb (2004) ha señalado como una característica diferenciadora de la especie humana, la necesidad que muestran los niños de aportar forma y novedad al entorno.

Según Flade (2002) la apropiación incluye:

- Movimiento y avance en el espacio.
- Investigación del espacio con ayuda de los sentidos.
- Manipular, hacer, clasificar, producir, formar, desarrollar y destruir cosas.
- Dominio lingüístico cognitivo del espacio (cartografiar, medir, representar, designar el espacio)
- Comunicación: uso del espacio y de los objetos espaciales como medio de comunicación.
- Posesión, disposición, administración de la naturaleza, los espacios, dominios, edificios, objetos.
- Personalización de espacios: amueblar habitaciones, decorar, marcar, adornar con plantas, distribuir y colocar objetos personales, cambiar o transformar, reformar =hacer habitable un espacio=habitar.

En las etapas iniciales de la vida de las personas prima la acción sobre la identificación, en la vejez prima la identificación sobre la acción-transformación, aunque ambas están siempre presentes. Mediante la apropiación de objetos o espacios les damos un significado para que

sirvan a nuestros fines. La utilización del espacio se convierte así en una forma de comunicación. Es un proceso interactivo: el entorno modificado por el hombre mediante los procesos de apropiación influye a su vez en el hombre.

Para Moles y Rohmer (1972) la relación entre las personas y el espacio pasa por considerar una serie de niveles concéntricos que representan diferentes niveles de apropiación espacial. Estos nueve niveles entre el yo y el mundo serían (citado por Baillo, 1978:110):

- El propio cuerpo, limitado por la piel, “burbuja fenomenológica” mediante la cual se distingue entre individuo y exterior.
- El gesto inmediato, configura la esfera de extensión del cuerpo.
- La habitación, esfera visual que corresponde con el área aprehendida por la mirada. Se trata de un territorio cerrado.
- El apartamento, refugio delimitado por los muros y habitado por la familia. Es el ámbito de la apropiación personal.
- El barrio, terreno conocido pero no sometido al individuo. Dominio colectivo de los espacios públicos, semipúblicos y privados.
- La ciudad, simboliza el funcionamiento de la sociedad urbana, así como la libertad y la diversidad
- La región, área en la que se puede ir y volver en menos de un día. Los transportes han ensanchado esta área.
- Espacio de proyectos, se sitúa más allá de la región, allí donde lo desconocido engendra una idea de aventura.

Desde el punto de vista de la arquitectura y del diseño de la ciudad, los espacios deberían contemplar posibilidades de apropiación, es decir posibilidades de que los habitantes interactúen con el entorno y lo modifiquen. Tiene que ver con las posibilidades del espacio exterior para realizar actividades y establecer contactos sociales o de los edificios para ser personalizados. Tal y como dice Flade: *“para que habitar sea algo más que una variante reducida en forma de “un techo bajo el que cobijarse”, deben cumplirse determinados requisitos. Entre ellos están los márgenes de libertad de actuación y las posibilidades de configuración y personalización”* (Flade, 2002:233)

### 6.3 Sentido del lugar e identidad social

Valera y Pol (1999) definen el sentido de lugar como el *“conjunto de cogniciones referentes a lugares o espacios donde la persona desarrolla su vida cotidiana y en función de los cuales el individuo puede establecer vínculos emocionales y de pertenencia a determinados entornos”*.

En la base de esta estructura se encuentra el “pasado ambiental” del individuo así como “*los significados socialmente elaborados referidos a estos espacios que la persona ha ido integrando en sus relaciones espaciales*”. El sentido del lugar por lo tanto tiene una componente individual y una componente social y cultural.

Desde planteamientos interaccionistas simbólicos se entiende que el significado del entorno es un producto socialmente elaborado a través de una interacción simbólica (Valera y Pol, 1994). En este caso la distinción tradicional entre medio físico y medio social tiende a desaparecer y el entorno pasa a ser no sólo el escenario de la interacción sino un elemento más de la interacción (Stokols, 1990; citado por Valera y Pol, 1994). El espacio transmite a los individuos unos significados socialmente elaborados que estos a su vez interpretan y reelaboran en un proceso de reconstrucción. Estos significados simbólicos juegan un papel muy importante en la construcción de la identidad de los individuos.

Tanto las teorías sociocognitivas como las interaccionistas simbólicas o las construccionistas sociales comparten la idea de que la identidad de los individuos tiene una fuerte componente social e implica procesos fundamentales a este nivel (Valera y Pol, 1999). El concepto de *identidad social* es “*aquella parte del autoconcepto del individuo que se deriva del conocimiento de pertenencia a un grupo o grupos sociales juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia*” (Tajfel, 1981: 292). Pues bien, podemos incluir dentro de los factores que constituyen la identidad social el sentimiento de pertenencia a determinados entornos o espacios que son significativos para el grupo.

Estaríamos hablando entonces en el caso de las ciudades, de la *identidad social urbana* que según Valera y Pol (1999), significaría la definición que personas o grupos pueden hacer de sí mismos en función de su identificación con un entorno determinado, es decir que los individuos configuran su identidad social en base a considerarse pertenecientes a un espacio determinado.

Según Valera y Pol (1994), las categorías que las personas pueden hacer en relación a su pertenencia al espacio comprenderían tres niveles de consideración: “el espacio mío”, “el espacio nuestro”, “el espacio de todos”. Estas categorías tienen que ver con el espacio personal y con la apropiación espacial.

Se pueden establecer diferentes categorías de identificación simbólica con el entorno, que según el carácter inclusivo de las mismas pueden ser: casa, barrio, ciudad, comarca, región, país, etc.

El barrio ha sido una de las categorías más estudiadas, para Milgram (1984) resulta un componente importante de la identidad social de un individuo. Representa el contexto de la imagen del hogar. Los individuos se pueden definir socialmente como pertenecientes a un determinado barrio, para Pol y Valera (1994) *“la tendencia es la de buscar identificaciones de grupo en base a categorías poco inclusivas, posiblemente porque los individuos procuran definirse en relación a dimensiones categoriales que no comporten un alto grado de despersonalización. Así aunque una persona pueda identificarse en base a su ciudad o su zona, preferirá identificarse en primer lugar con su barrio”*. Se han constatado diferencias en cuanto a la identidad urbana según el estatus socioeconómico: el sentido de lugar se suele reducir en las clases altas a una pequeña zona, mientras que las clases obreras que integran organización social y unidad vecinal se identifican con barrios en ocasiones bastante grandes. En este sentido también se puede decir que los grupos más solidarios definen su territorio con precisión, puesto que están al corriente de los problemas comunitarios. Las relaciones entre miembros del grupo refuerzan la familiaridad con el área y propician la sensación de identidad y seguridad (Bailly, 1978).

La identidad social urbana está compuesta de una serie de dimensiones (Valera y Pol, 1994):

1. Dimensión territorial: límites geográficos definidos por las personas que se identifican en base a una determinada categoría social urbana.
2. Dimensión psicosocial: la afiliación a una determinada categoría social puede derivar en conjunto de atribuciones, un cierto tipo de “personalidad” al grupo.
3. Dimensión temporal: La historia del grupo y su relación con el entorno como elemento fundamental de la identidad social urbana.
4. Dimensión conductual: los individuos y grupos se relacionan de manera activa con el entorno lo que conlleva un conjunto de prácticas sociales propias de una determinada categoría social urbana.
5. Dimensión ideológica: Las formas espaciales pueden ser consideradas formas culturales en cuanto son la expresión de las ideologías sociales.

El sentido de identidad social urbana se basa en dos elementos simbólicos:

- a) El nombre o el topónimo asociado a determinado lugar.
- b) Los espacios simbólicos urbanos. Que pueden ser elementos geográficos, monumentos o en general, cualquier elemento arquitectónico propio. Algunos espacios tienen la propiedad de facilitar el proceso de identificación social urbano y pueden convertirse en “símbolos de identidad” para los grupos asociados a entornos urbanos concretos (Valera, 1993, 1996). Dos características básicas para definir un espacio simbólico

urbano son la imageneabilidad o capacidad para suscitar una imagen cognitiva clara y relevante (Lynch, 1998) y la “imageneabilidad social” o características del conjunto de significados espaciales socialmente creados y compartidos (Stokols 1981)

#### 6.4 Espacio público, memoria e identidad

La identidad está íntimamente ligada a la memoria y la memoria es tanto personal como también colectiva y social. La historia de nuestras familias y comunidades nos sitúan en un pasado histórico común donde se conecta lo individual con lo social. Dentro del nivel urbano, el individuo posee su espacio existencial privado, pero es esencial que éste sea interpretado como parte de un todo más amplio. Rudolf Schwarz dice: *“El individuo nace en la población que ya existía antes que él pero, lentamente, esa población se va convirtiendo en su patria, su país natal, un lugar vivido y lleno de recuerdos. Calles y plazas se vuelven recuerdos, tiempo y espacio se convierten en la historia de su vida”* (citado por Norberg-Schulz, 1975:38).

Los paisajes urbanos son contenedores de esta memoria social ya que en ellos se han enmarcado las vidas de las personas. Dolores Hayden (1996) ha definido el “poder del lugar” (*power of place*) como *“el poder de los paisajes urbanos comunes para nutrir la memoria pública ciudadana, para lograr compartir el pasado en la forma de territorio compartido”*. (Hayden, 1996:9). Para esta autora, los aspectos referentes a la identidad son *“un ineludible e importante aspecto de la relación con el entorno construido desde las perspectivas de la historia pública, la preservación y el diseño del entorno urbano”* (Hayden, 1996:7)

Stokols y Jacobi (1984) han señalado que la identidad urbana provee a la persona de un sentimiento subjetivo de continuidad temporal que permite la conexión identidad-generación con relación al entorno urbano. La conciencia de una dimensión histórica del lugar influye considerablemente en la respuesta al entorno (Spencer, Blades y Morsley, 1989)

Según Ramírez (1998) el respirar la historia es importante para cada lugar y para el diálogo de la ciudad. De ahí que la destrucción de un casco antiguo o de un barrio popular quita la vida a las ciudades transformando sus lugares en meros espacios vacíos de contenido.

Por otra parte es importante destacar que un mismo lugar puede despertar diferentes “sentidos de lugar” según los diferentes colectivos o grupos de personas. No todas las personas experimentan o viven de la misma forma los lugares. Esta es una crítica que se ha realizado a la corriente humanística. También se ha criticado el hecho de que no se tenga en cuenta que, según García (2003), la relación del hombre con el lugar está mediatizada

mediante una imagen impuesta por el sistema dominante, “*con objeto de favorecer la reificación del paisaje y hacer posible su conversión en mercancía*” (Estébanez, 1995, citado por García, 2003:61). La experiencia del lugar no sería un proceso aislado sino relacionado con otros procesos que influyen en nuestras vidas y mediatizan esa experiencia. El trabajo de Hayden en proyectos como *Power of Place* (1996) iría en esa línea, en el intento de desvelar y recuperar las diferentes historias que subyacen en un paisaje y que representan la memoria de distintas minorías étnicas o sociales. Estas historias han sido a menudo ocultadas por la ideología dominante a través de los diferentes procesos históricos de transformación del espacio urbano. Hayden propone que el arte se convierta en una manera de recuperar el sentido del lugar de esos colectivos y de restaurar una “memoria pública compartida”.

### 6.5 Los no-lugares como categoría espacial moderna

El antropólogo Marc Augé (1993) ha hecho popular una categoría espacial que identifica en los territorios que conforman el entorno construido actual y que se caracterizan por la dificultad que ofrecen para establecer vínculos emocionales o para configurarse como receptores de cualquier simbolismo o identidad, individual o social. Augé ha denominado a este tipo de espacios los “no-lugares”. A partir de la definición de lugar como: “*un espacio dentro del cual pueden leerse algunos elementos de las identidades urbanas y colectivas, de las relaciones entre los unos y los otros y de la historia que comparten*” (Augé, 1998:238), el no-lugar sería lo contrario: un espacio donde no pueden leerse ni identidades, ni relaciones, ni historia. En esta categoría entrarían los nuevos espacios tales como espacios de consumo (supermercados, estaciones de servicio), espacios de circulación (aeropuertos, autopistas), espacios de la comunicación (pantallas de todo tipo, ondas y cables), frecuentados normalmente por “*individuos solitarios y silenciosos*”. Sus códigos y reglas están destinados a uso inmediato y no son, de ninguna manera, símbolos. Para Augé estos espacios son la expresión de tres fenómenos característicos de la “sobremodernidad”: la aceleración de la historia (ligada a la rapidez de información), el estrechamiento del planeta (ligado a la circulación acelerada de los individuos las imágenes y las ideas) y la individualización de los destinos (ligada a los fenómenos de desterritorialización). No obstante la diferencia entre lugar y no-lugar es relativa y puede variar con el tiempo de tal manera que un lugar puede llegar a ser un no-lugar y viceversa. Un ejemplo de esto serían los centros comerciales que se están convirtiendo en lugares para muchos jóvenes que los convierten en sus lugares de encuentro. Esta idea remite a la diversidad que ofrece el concepto de “sentido del lugar” y cómo este sentido o identidad de un mismo lugar puede variar para cada persona. Hay que tener en cuenta que el apego a los lugares aparece incluso en contextos en los que, a priori, pudiera parecer difícil, como en el caso de los habitantes de barrios degradados de las periferias.

Con relación a los espacios urbanos Augé contrapone los no-lugares a la idea de la ciudad-historia, como conjunto de espacios y elementos que establecen un diálogo con la experiencia y la memoria de los habitantes. En la ciudad-historia o la ciudad-memoria, se entrecruzan las historias individuales con la historia colectiva, los espacios públicos, los monumentos y las arquitecturas adquieren una significación simbólica para sus habitantes. Esto se está perdiendo en la ciudad actual. Los lugares urbanos actuales están sufriendo procesos de cambio debido principalmente a dos fenómenos: el urbanismo masivo y el problema de la representación y las imágenes. En el primer caso, las periferias y las nuevas ciudades difusas residenciales han traído consigo una pérdida del espacio urbano como espacio socializador y simbólico, en el segundo caso podríamos hablar de una “ficcionalización” de los espacios urbanos, que adquieren la categoría de espectáculo.

### 6.6 El sentido del lugar en la infancia

¿Cómo construye el niño o la niña su sentido de lugar?, ¿qué diferencias hay entre el sentido del lugar adulto y el infantil? Siguiendo a Tuan (1979:29-33) describiremos el desarrollo del sentido del lugar.

Si nos remontamos a los primeros momentos del desarrollo, el movimiento intencionado y la percepción visual y háptica, proporciona al ser humano su mundo familiar de objetos en el espacio. Un lugar es una clase especial de objeto, un objeto que concretiza un valor, *“un objeto en el cual uno puede morar”* (Tuan, 1979:12). La madre es el primer “lugar” para el niño, el primer objeto independiente y estable en el difuso mundo sensorial del bebé. Ya hemos señalado como la madre es el primer hito a partir del cual se estructura y organiza el mundo espacial del niño. Para Tuan, *“un hombre deja su casa para explorar el mundo, un bebé deja a su madre para explorar el mundo”* (Tuan, 1979:29). Así como tan pronto se aprende a hablar se desea saber los nombres de las cosas, la curiosidad por los lugares es una parte de la curiosidad general por las cosas, es parte de la necesidad de “etiquetar” la experiencia de tal manera que adquieran un alto grado de permanencia en los esquemas conceptuales. Según Gesell, sobre los dos o dos años y medio se comprende la noción de “dónde” (Tuan, 1979:29)

El niño y la niña adquieren un sentido del lugar y de la seguridad cuando su pregunta ¿dónde?, es contestada con “en casa, “en la oficina”, “en ese edificio grande”, etc. Aproximadamente un año después se manifiesta un interés por los hitos, que reconoce y anticipa en un recorrido y también se aprende a relacionar personas con lugares específicos. Como hemos visto la capacidad infantil para reconocer fotografías aéreas indica la precisión humana para percibir y recordar el paisaje.

La idea de los lugares se convierte en más específica y geográfica conforme se crece. A la pregunta de ¿dónde te gustaría jugar?, un niño de dos años responde en mi casa o fuera, un niño mayor puede decir en mi habitación o en el patio. Si le preguntamos a un niño de dos años ¿dónde vives?, puede responder en casa, mientras que uno o dos años después puede dar el nombre de la calle o de la ciudad. También aumenta el interés en los lugares distantes y la conciencia de las distancias relativas. El conocimiento geográfico se expande mientras se crece pero no necesariamente paso a paso de menor a mayor rango: casa, calle, barrio, ciudad, región, país, países remotos. Aparentemente el niño se siente atraído por el espacio próximo y por el remoto, pero siente menos interés por las distancias intermedias.

En la escuela elemental se amplía y se hace más profunda la comprensión de los lugares. Un estudio realizado en EEUU (Estvan y Estvan, 1959) indicó que alumnos de sexto grado son capaces de reconocer imágenes de distintos tipos de lugares y situarlos en sus propios contextos (pueblo, ciudad, industria, granja...) en ese mismo estudio se puso de manifiesto que en el primer grado se tiende a ignorar el contexto o el marco espacial de la imagen. Los niños y las niñas más pequeños/as parecen estar menos interesados en el entorno físico que en las personas que aparecen en esas imágenes. Los niños más pequeños pueden reconocer imágenes de pueblos, ciudades, granjas, pero muestran menos interés hacia esos lugares y tienen menos que decir que los más mayores.

Según Piaget (1966), Lukashok y Lynch (1956) y Ramp y Semb (1975), los niños no conciben las áreas territoriales de igual manera que las personas de más edad. Para Tuan el sentimiento por el lugar está influenciado por el conocimiento de aspectos básicos como si el lugar está hecho por el hombre o si es relativamente grande o pequeño. A un niño de 5 o 6 años le falta este conocimiento. A menudo tiende a hacer artificiales lugares naturales (artificialismo) y a comparar tamaños incomparables.

Con respecto al apego al lugar (*place attachment*) Low y Altman (citado por Hayden, 1996) lo definen como un proceso psicológico similar al apego infantil por las figuras materna y paterna. Los niños, al menos en occidente, desarrollan un fuerte sentido de propiedad. Se vuelven fuertemente posesivos, si bien muchas de estas manifestaciones no son evidencias de apego genuino a los lugares, esto no implica que la gente tanto joven como mayor siente una necesidad de unir su persona con ciertos objetos y lugares, “*todos los seres humanos parecen sentir necesidad de tener pertenencias y quizás todos tenemos necesidad de poseer un lugar personal*” (Tuan, 1979:32). Robert Coles señala que en los EEUU los niños de los trabajadores temporeros del campo sufren porque no poseen un lugar que puedan identificar como suyo durante un largo periodo de tiempo. En nuestro contexto podemos encontrar un problema

similar en el caso de la inmigración y lo que ésta puede suponer como pérdida del sentido del lugar y lo que implica de falta de integración en el entorno.

Otro aspecto donde difiere el sentido del lugar infantil del adulto es en la carga simbólica que los lugares poseen para el segundo. Los lugares pueden adquirir un profundo significado para los adultos a través del paso de los años, sin embargo el niño vive en el presente y en el futuro inmediato. Su vitalidad para hacer cosas y explorar el espacio no se acomoda a la pausa reflexiva y la mirada retrospectiva necesaria para que los lugares parezcan saturados de significación. La imaginación del niño está ligada a la actividad por eso los niños se desconciertan cuando son preguntados sobre la interpretación del sentimiento que transmite un paisaje: *“los niños pequeños, tan imaginativos en sus esferas de acción, pueden parecer imposibles ante paisajes que para los adultos están llenos de memoria”* (Tuan, 1979:33)

Esta falta de contenido simbólico ligada a la memoria se compensa con la importancia de lo sensorial en la relación del niño con el espacio. El niño experimenta el entorno con una sensorialidad muy intensa (Tuan, 1979; Ward, 1978). Esta capacidad, común entre los niños, desaparece entre los adultos. Lo sensorial es debilitado por la familiaridad. Tuan (1979) indica que conforme crecemos sustituimos la experiencia sensorial directa por la apreciación basada en los recuerdos. Como el niño tiene mucho menos que recordar está más abierto a las experiencias sensoriales. Su percepción está menos contaminada por las consideraciones sociales.

Bisquert también señala que el sentido del lugar para el niño no tiene las mismas dimensiones ni conceptuales ni físicas que para el adulto, *“la percepción del niño está muy ligada al mundo inmediato que le rodea, y por tanto la comprensión de ese mundo inmediato le va a facilitar la pertenencia de ese lugar. Así, el sentido de orientación tomará primacía sobre el de lugar, que dependerá de éste, ya que el primer factor que condiciona al niño en su aceptación del lugar es el sentirse orientado en ese espacio, es decir, seguro, sin perder las referencias de orientación cuando se traslada por él o aparece en él”* (Bisquert, 1981:128)

Sobel (1999) ha investigado el sentido del lugar infantil con relación a los “lugares especiales” que los niños buscan o construyen durante la infancia (escondites, refugios, casa de juegos...), espacios donde se da rienda suelta a las necesidades de privacidad o donde se desarrolla la imaginación infantil que les atribuye cualidades simbólicas especiales. Según este autor las investigaciones en diferentes culturas sugieren que existe una predisposición a crear lugares especiales durante la infancia media (6-10 años). Según Paul Shephard (citado por Ward, 1978:23): *“el espacio en la vida de los niños está estructurado de manera diferente a las edades adultas, está mucho más críticamente definido. Está intensamente*

*relacionado con caminos y límites, con lugares escondidos y con otros espacios especiales para cosas particulares”*

El periodo vital entre los 6 y los 10 años resulta crítico para establecer el tipo de relación que las personas mantendrán con el medio natural. Según Cobb, las actividades de construcción de mundos, son cruciales para los niños y se trataría de lugares donde “ser ellos mismos”, se trata por tanto de procesos relacionados con la conformación de la identidad: *“la necesidad de construir un mundo está relacionada intrínsecamente con el sentido de la identidad”* (Cobb, 1959, citada por Hart 1979:420). Sobel afirma que las raíces de la noción adulta de sentido del lugar nacen durante la infancia media. De un sentido de “asombro” o “maravilla” (*sense of wonder*) en la infancia temprana se pasaría a un sentido “exploratorio” (*sense of exploration*) en la infancia media. Los niños crean nuevos “hogares”, alejados de la casa familiar y se inicia de esta manera su relación con el mundo externo, moviéndose hacia nuevas esferas de significado. Para Cobb los adultos con gran capacidad creativa, a menudo recurren a los recuerdos de sus experiencias infantiles, y en esas experiencias infantiles con el entorno sitúa el germen de la creatividad adulta:

*“Es significativo que los recuerdos de infancia de los adultos, incluso cuando son nostálgicos o románticos, rara vez sugieren la necesidad de ser un niño sino que se refieren a un profundo deseo de revivir la habilidad de percibir como un niño y de participar con la totalidad de su cuerpo en las formas, colores, movimientos, las vistas y los sonidos del mundo externo natural y artificial.”*

(Cobb, 1959, citada por Hart, 1979: 421)

Sirvan a modo de ilustración de estas ideas, las palabras del escultor Jorge Oteiza:

*“Soy profundamente religioso desde niño, cuando me ocultaba en los agujeros cóncavos de la playa de Orio, mirando el cielo redondo, como un cromlech nuestro. Ya entonces entendía el arte como una protección estética”*

(Oteiza, 1998, entrevista en el *ABC Cultural*)

## **7. NECESIDADES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS RESPECTO AL ENTORNO**

### **7.1 Necesidades del niño y la niña respecto al entorno**

El niño, como miembro de una sociedad con unas características diferenciadas, tiene unas necesidades específicas y le corresponden unos derechos diferentes del resto del grupo. Estudios como el dirigido por Lynch (1977) con el respaldo de la UNESCO en diferentes países como México, Argentina, Polonia y Australia han puesto de manifiesto como en cada una de

las culturas las necesidades espaciales de los adolescentes eran lo suficientemente similares como para diferenciarse claramente tanto de los niños como de los adultos.

Morales ha señalado las siguientes necesidades de niños y niñas con respecto al espacio (1984:74-76):

1. A nivel físico (sensoriomotor)

El niño ha de poder moverse, desplazarse y manipular libremente, ha de poder realizar sus prácticas habituales: gatear, desplazarse, correr, trepar, montar en bicicleta... en unas condiciones favorables: espacio suficiente, aire puro, confort, etc.

2. A nivel psicoafectivo

La estabilidad de los objetos, y como consecuencia del espacio creado para ellos, es una de las condiciones básicas para la estabilidad emotiva del niño. El niño en este nivel, tiene necesidad de:

- Seguridad, estabilidad y puntos de referencia físicos y humanos, para poder ir asegurando sus sentimientos, su emotividad y su orientación. Lugares donde pueda actuar libremente.
- Encontrar en su espacio una protección, un orden, una atmósfera acogedora. Una dimensión y configuración adaptada a su edad y a sus exigencias del momento con posibilidad de tener acceso a las cosas por sí mismo.
- Vivir en un medio razonablemente definido y disciplinado.
- Una cierta independencia y autonomía para ir afirmando los propios actos y su personalidad.
- Poner a prueba sus habilidades, para ello necesita lugares estimulantes y que ofrezcan posibilidades pero a la vez seguros.

3. A nivel social

- De relación y comunicación con los otros y con el adulto.
- Sentido de territorialidad, de pertenencia, de privacidad, de sentir las cosas suyas y de poder estar solo cuando lo desee.
- Posibilidad de participación y cooperación con los que le rodean.
- Aprendizaje de la organización social para orientarse y situarse en el grupo.

4. A nivel intelectual

- De enriquecerse con lo que le rodea
- De experimentar, conocer, accionar y transformar
- De explorar y descubrir el medio natural
- De crear y construir a partir de los propios conocimientos y de las nuevas adquisiciones

Para responder a las necesidades de los niños de 0 a 2 años los espacios tendrían que posibilitar la estimulación de los diferentes sentidos; luces, olores, sonidos, texturas, etc. Tendrían que facilitar diferentes actividades motrices: arrastrarse, desplazarse, correr, el juego en sus diferentes variaciones, realizar construcciones, etc. Deben ser espacios de pequeña escala para poder acentuar su sensación de seguridad, espacios donde el niño pueda estar controlado por el adulto pero sin sentirse agobiado.

A partir de los 2 y hasta los 7 hace falta tener en cuenta los espacios exteriores o de grandes dimensiones y permitir al niño el pleno desarrollo motriz junto con el afectivo y el intelectual y todo aquello que pueda poner en juego su capacidad para probar sus habilidades. Son necesarios los espacios para jugar en grupo, (juegos de pelota, escondite, etc.) y para los utilizar los elementos propios de la edad: bicicleta, patines, etc.

Estos espacios deben hacer que se sienta seguro y puedan facilitar el paso de la dependencia a la autonomía. También espacios ricos en estímulos y elementos materiales que puedan satisfacer las necesidades de exploración y de experimentación. (Orientaciones extraídas de Tremblay, 1980, citado por Morales, 1984:43)

Un aspecto importante en la relación con los lugares que encuentra el niño en su entorno urbano es la diferencia de escala. Excepto las guarderías y los patios de recreo pocos espacios públicos están hechos a la escala de los niños pequeños. ¿Sienten los pequeños la necesidad de estar en lugares a su escala? Para Tuan (1978) una prueba de esta necesidad es el hecho de que cuando los niños gatean se suelen situar debajo de una mesa y quedarse allí en un aparente estado de bienestar o cómo los más mayores en sus juegos tanto en la ciudad como en la naturaleza les gusta situarse en escondrijos o esquinas. Hay autores que sostienen que la percepción infantil del entorno debe ser diferente en principio tan sólo por el hecho de la diferencia de escala (Ward, 1978). Esta es una de las razones por las que características del suelo como la textura, las líneas del pavimento o los pequeños cambios de nivel como escalones o bordillos, son mucho más significativas para los niños.

Una de las necesidades infantiles respecto al espacio más estudiadas, ha sido la necesidad de *privacidad*. Este concepto ha sido central en el tratamiento que la psicología ambiental ha

dado a los entornos habitables en su relación con el bienestar humano. Hay que tener en cuenta que la comprensión de las necesidades de privacidad en la niñez se relaciona con las variables históricas, culturales, sociales, de estilo de vida, etc., algunas de las cuales implican la propia variación del concepto de niñez. Hart (1979) ha destacado como algunos de los lugares más importantes en el entorno de los niños son experimentados de forma individual. No todos los valores primarios de los lugares tienen un componente social. Estos lugares tienen a veces una función de apego y seguridad en momentos de problemas. Para Hart, contrariamente a la imagen que los diseñadores de parques tienen de los niños, como que desean continuamente saltar, correr y trepar, algunos niños buscan con frecuencia lugares donde estar tranquilos y solos. La experiencia de introspección que supone la estancia en estos lugares puede ser muy importante en el desarrollo infantil.

## 7.2 El entorno como universo socializador

La interacción del niño con el medio ambiente es un proceso esencial en la formación y la estructuración de su personalidad y en su socialización. Según Wallón, la socialización debe entenderse como una interrelación recíproca entre el niño y el Medio Ambiente. Para Chombart de Lawe, *“La socialización comprende unos procesos psicológicos, una maduración, que permite al niño abrirse al otro, percibir sus mensajes, imitarle, identificarse al mismo tiempo que le permite expresarse y hacerse comprender. La socialización depende también de los factores sociales: estructuras de la sociedad, instituciones en las cuales el niño tendrá que insertarse, valores que tendrá que integrar, etc.”* (1976, citada por Morales, 1984:40)

Según Morales, el espacio constituye la entidad donde se estructuran los aspectos que configuran la personalidad del niño. Estos aspectos pueden incluirse o situarse en tres grandes áreas (Morales, 1984:40):

1. Área de los aspectos psicomotores: la relación se establece a través de los sentidos y del movimiento
2. Área de los aspectos psicosociales: La relación se establece a través de todo aquello que se incorpora (normas, actitudes, formas,...) y a través de las propias vivencias (relación de afectividad, de seguridad, de agresividad, etc.)
3. Área de los aspectos intelectuales. La relación se establece a través del contenido y de la organización de los elementos del espacio y a través de las posibilidades de interacción que traigan consigo la construcción del conocimiento.

Morales categoriza el entorno como “Universo Socializador” (1984:41) La socialización será el resultado de una compleja interacción entre las características del medio ambiente que nos

rodea y la propia condición de la persona en sus diferentes vertientes: fisiológica, psicosociológica, intelectual, ético-estética. El medio ambiente es *“el lugar, el soporte y el objeto mismo de la transmisión social, por la forma de vida que induce, las prácticas que suscita, el tipo de relaciones que facilita y las identificaciones a los modelos que orienta”* (Chombart de Lauwe, 1976, citada por Morales, 1984:42). Podemos decir por lo tanto que el espacio es portador de valores, unos valores que se pueden entender como la forma en la que se asimilan y codifican las vivencias espaciales (Cabanellas, 2005), pero también como valores sociales que reflejan significados culturales, pautas de relación e interacción social, etc.

Si como hemos visto, el entorno cercano al vecindario es una importante fuente de apoyo para el desarrollo social y personal del niño, para el adolescente puede cumplir una función crucial proporcionando puntos de encuentro y marcos para el aprendizaje y la experimentación de pautas de socialización. El contacto con otros adolescentes y a otros adultos fuera del contexto familiar puede servir para proveer de roles, modelos, ofrecer habilidades sociales y desarrollar la imagen personal como adulto miembro de una comunidad (Spencer, Blades y Morsley: 230)

En este sentido se está estudiando la función que cumplen los centros comerciales para los adolescentes (sobre todo en el contexto norteamericano pero cada vez más en el resto de la sociedad occidental). Muchos adolescentes pasan varias horas al día en estos lugares realizando actividades como mirar a la gente que pasa, pasear en coche con los amigos, jugar a los video juegos, “vigilar” a miembros del sexo opuesto, etc. Para los adolescentes el entorno del centro comercial sirve de expansión ante el marco de la escuela o el hogar familiar. Este “holgazanear” adolescente cumple importante función en su desarrollo.

### 7.3 Los espacios urbanos y los niños

Las ciudades actuales no están pensadas para los niños. Las vivencias infantiles de los espacios urbanos son muy escasas y o bien están acotadas a unos recintos cerrados o se desarrollan bajo la mirada vigilante de los adultos. La calle se percibe hoy día como un medio hostil y peligroso, que impide el desenvolvimiento de las potencialidades de acción de los más pequeños. La falta de espacios para que los niños puedan desarrollar sus necesidades creativas, sensoriales, manipulativas, lúdicas, de socialización, marca la relación de los niños con los espacios urbanos. El inicio de esa relación con la ciudad viene marcado para el niño por:

- Unos espacios y unos elementos no pensados para él previstos y pensados para los adultos donde apenas existen lugares para el juego

- Problemas de desplazamiento y de poca accesibilidad
- Exceso de ruido, tráfico, polución.
- Exceso de construcciones y materiales rígidos (asfalto, hormigón, piedra...) y falta de elementos naturales.
- Elementos y configuraciones repetitivas, faltas de originalidad y con pocas posibilidades de creación y de apropiación.
- Exceso de inseguridad y prohibiciones (Morales, 1984:53)

En general podemos decir que los niños y las niñas se encuentran en la ciudad con un medio ambiente poco propicio, que no está pensado para atender a sus necesidades y donde les resulta difícil llevar a cabo su desarrollo físico, afectivo o sociocultural.

Chombart de Lauwe ha clasificado los espacios “concedidos al niño” en los siguientes:

- Lugares implícitos (que se supone que el niño puede utilizar)
- Lugares no previstos específicamente (pero que se les permite usar)
- Lugares no pensados ( pero que no pasa nada si son utilizados por los niños ya que el grupo social no los necesita)
- Lugares fuente de problemas (que por el hecho de ser utilizados por el niño provocan graves molestias a otros usuarios)
- Lugares pensados aparte (que se obliga al niño a utilizar para que se divierta y no moleste y que pretenden ser adecuados)
- Lugares diferenciados del adulto (lugares designados y que pueden tener unas ciertas características apropiadas, que se permite al niño hacer lo que quiera, pero que a menudo están un poco marginados)
- Lugares con barreras (en los cuales el niño no tiene ningún tipo de acceso)
- Lugares integrados al conjunto de la sociedad (que el niño comparte con el resto del grupo como un miembro más de la sociedad, sin ningún tipo de discriminación)

El juego es una forma privilegiada de relación del niño con el entorno construido. Desde el principio con el juego simbólico, los niños van desplegando toda una serie de estrategias que le permiten, tanto apropiarse del espacio existente como crear nuevos espacios; reales o imaginarios (Eslava 2005). Sin embargo las áreas de juego de las ciudades, asiladas del espacio cotidiano, y con concepciones monocordes, difícilmente sacian las necesidades lúdicas, de aventura, de exploración y de disfrute de la infancia.



Niños jugando en una fuente pública en Oporto (foto del autor)

En estudios empíricos realizados sobre la percepción del entorno en los niños, las zonas diseñadas para juegos eran raramente comentadas en sus observaciones (Hart, 1979; Kylin, 1999, Moore, 1986). De hecho, tan sólo una pequeña parte del tiempo disponible para el juego se emplea en las áreas diseñadas para tal fin. Éstas son un lugar más de los muchos que visitan los niños en sus actividades cotidianas. Rapoport (1978) señala que las zonas de juego deben ser complejas perceptivamente, es decir, deben poseer diversidad de texturas, formas, pesos, variedad de elementos, diversidad de usos, sonidos, etc. y que el hecho de que los niños no jueguen en las áreas diseñadas a este fin se debe a la falta de complejidad. Los espacios complejos y cambiantes en el tiempo sí que son utilizados (Moore, 1986). Rapoport sugiere que estos ambientes deberían ser utilizados como modelo de complejidad en la vida urbana de los adultos.

De estas ideas surgieron durante los años sesenta un gran número de iniciativas para la mejora y la innovación de los espacios de juego para niños en las ciudades, los “*adventure playground*”, sobre todo en Gran Bretaña, EEUU y el norte de Europa. Un ejemplo es la obra del arquitecto Aldo Van Eyck, que realizó más de ochocientos escenarios de juego en Ámsterdam a partir de los espacios destruidos tras la segunda guerra mundial. Con ellos pretendía recuperar una concepción primigenia de la arquitectura como espacio para el

redescubrimiento de la imaginación y la creatividad (Eslava y Tejada 2005). La recuperación del espacio urbano como espacio para el juego y la infancia enlaza con las inquietudes de las vanguardias frente a la ciudad que describiremos con más detalle en el siguiente capítulo pero implica la idea del juego como manifestación máxima de la libertad, como elemento transformador y creador de la ciudad, como espacio de subversión y de transgresión y también como actitud para redescubrir la ciudad.



Parque de aventura en Berlín (izquierda) y Juegos sonoros de Enric Miralles en el parque Diagonal Mar, en Barcelona (fotos del autor)

En su búsqueda de espacios en los que poder desarrollar sus juegos, niños y niñas eligen a menudo lugares que poseen características naturales. Lo que para el adulto puede ser nada más que un descampado puede convertirse en un espacio tremendamente significativo y rico para los niños donde dan rienda suelta a su imaginación y sus necesidades de privacidad: esconder tesoros, compartir secretos, etc.. Hemos señalado previamente, al hablar de estos “lugares especiales”, cómo los niños sienten una necesidad de procurarse estos espacios donde dar rienda suelta a su privacidad. Esta tendencia es tan grande que los niños urbanos encuentran oportunidades a pesar de los obstáculos, desarrollando una habilidad para descubrir espacios residuales o intersticiales, aquellos que han quedado como residuos del diseño del espacio urbano. Sobel (1996) ha definido las características que poseen estos lugares:

- Son encontrados o contruidos por los niños en sí mismos. Es importante que tengan la posibilidad de construir lugares fuera de la vigilancia paterna
- Son secretos

- Se convierten en una posesión de sus creadores
- Son seguros

Según Moore (1986) a través de la interacción mediante el juego con el entorno natural, se desarrolla una inteligencia creativa, un tipo de conocimiento particular. Las cualidades sensoriales de lo natural, y de los entornos construidos son muy importantes para estimular al individuo tanto física como imaginativamente. Wood (1986, citado por Spencer, Blades y Morsley, 1989) habla de un estado de no hacer nada; “*doing nothing*” al que se entregan los niños tanto en los entornos naturales como en los construidos y que englobaría una serie de actividades sin finalidad aparente como andar pegando patadas a piedras por la calle para colarlas en las alcantarillas y que supone una *exploración activa* de las propiedades físicas del entorno y remarca la importancia de las cualidades sensoriales del entorno en las actividades cotidianas de los niños. Tanto Wood como Moore destacan cómo estas actividades pueden afianzar la imaginación a través de los juegos de fantasía y el aprendizaje de la socialización.

#### 7.4 Implicaciones para la planificación derivadas de las necesidades infantiles

Desde los años setenta, una gran cantidad de planificadores urbanos han escrito sobre las necesidades de los niños. Como reacción al extremado funcionalismo de la planificación urbana de los años sesenta, se han desarrollado propuestas para conseguir áreas residenciales más humanas, haciendo especial referencia a las necesidades de los niños. En muchas de estas guías se indicaban que los niños deberían sentirse seguros para poder explorar cualquier zona de su barrio y no estar confinados únicamente en las áreas de juegos. Las áreas de juego deberían ser fácilmente accesibles, variadas y alegres y deberían estar integradas en el proyecto como auténticos puntos de encuentro. Estos diseñadores han puesto de manifiesto además que es necesario implicar a los residentes en la planificación de su entorno ya que esa es la manera (el trabajo conjunto de diseñadores y residentes) de que las soluciones de diseño urbano tengan éxito al afrontar necesidades sociales. El italiano Francesco Tonucci (1998) posee una larga trayectoria de trabajo a favor de la intervención de los niños en la toma de decisiones sobre la ciudad de manera que sean tenidas en cuenta sus necesidades y sus intereses. Sin duda es la participación uno de los pilares sobre los que basar la recuperación de la ciudad para los niños.

Para Spencer, Blades y Morsley (1989:240) los planificadores deberían atender las siguientes necesidades infantiles:

1. Necesidad de disponer de barrios y ciudades más *legibles*. De tal manera que ganasen en independencia y en capacidad para explorar autónomamente su entorno. La mayor legibilidad mejoraría la comprensión del entorno pero también aumentaría el disfrute estético del mismo.
2. Necesidad de tener *instalaciones y espacios* donde poder realizar actividades de distinto rango. La atención debe ser puesta en la *distribución de los recursos*, entendiendo tanto los recursos como los patios de juego o de deportes, como esos espacios para dar rienda suelta a sus necesidades de privacidad o de juegos que son tan necesarios. Los niños necesitan acceso seguro a estos lugares. Los planificadores podrían obtener información de las investigaciones sobre las actividades cotidianas de los niños como las reseñadas con anterioridad.
3. Necesidad de disfrutar de *espacios verdes*. Los estudios sobre los lugares más valorados en la infancia han enfatizado la importancia que poseen los pequeños trozos de naturaleza que el niño encuentra en su entorno cotidiano.
4. Necesidad de encontrar lugares con un contenido *simbólico* que impulsen una apropiación y refuercen nuestros vínculos con la historia. Se trata de lugares que establecen relaciones con nuestro pasado. Este sentimiento está muy relacionado con el desarrollo del concepto de sí mismo pero a la vez la carga simbólica de los lugares se construye desde el punto de vista social. Así los planificadores deben considerar al mismo tiempo el aspecto físico y el social.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGONÉS, J. (1986): "Cognición Ambiental". En BURILLO, F.; ARAGONÉS, J. (comps): *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid, Alianza Editorial.

ARAGONÉS J., et al. (1988): *Experiencias del niño en su entorno urbano*. Madrid, MOPU

AUGÉ, m. (1993): *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Paidós.

AUGÉ, M. (1998): "Lugares y no-lugares". En MADERUELO (coord.) *Desde la ciudad. Arte y naturaleza*. Actas. Huesca. Diputación de Huesca.

BAILLY, S. (1978): *La percepción del espacio urbano*. Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local.

BALLESTEROS, S. (1982). *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madrid, Tea.

BATTRO, A.; ELLIS, E. (1999): *La imagen de la ciudad en los niños*. Publicado en internet: [www.byd.com.ar/ciudad2.htm](http://www.byd.com.ar/ciudad2.htm)

BENAYAS, S. (1992): *Paisaje y Educación Ambiental. Evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno*. Madrid. MOPU

BENTLEY, I. et alt. (1999): *Entornos vitales*. Barcelona. Gustavo Gili

BISQUERT, A. (1981). *El niño y la ciudad*. Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Politécnica.

BLOOMER, K.C.; MOORE, C.W. (1982): *Cuerpo, memoria y arquitectura. Introducción al diseño arquitectónico*. Madrid, H. Blume Ediciones

CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (coord.)(2005): *Territorios de la infancia. Acercamiento en torno a la experiencia del espacio*. Barcelona. Graó.

CORRALIZA, J.A. (1987): *La experiencia del ambiente. Percepción y significado del medio construido*. Madrid, Tecnos.

DELVAL J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI

ESLAVA, C. (2005): "Territorios de la cultura infantil". En CABANELLAS, I; ESLAVA, C. (coord.): *Territorios de la infancia. Acercamiento en torno a la experiencia del espacio*. Barcelona. Graó

FLADE, A. (2002): "Consideraciones psicológicas acerca de la vivienda". En VVAA, *Living in motion. Diseño y arquitectura para una forma de vida flexible*. Catálogo del Vitra Design Museum

JIMÉNEZ, F.; ARAGONÉS, J.I.(1986): *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid, Alianza.

- GARCÍA, F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla, Díada.
- HERNÁNDEZ, B.; CARREIRAS, M. (1986): “Métodos de investigación de mapas cognitivos”. En JIMÉNEZ, F.; ARAGONÉS, J.I.(coord.): *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid, Alianza.
- HAYDEN, D. (1996): *The power of place. Urban landscape as public history*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press
- HART, R. (1979): *Children’s experience of places*. Nueva York. Irvintong
- HERZOG, J., entrevista en *El País*, 8-2-2003
- HOLAHAN, CH.J. (1999): *Psicología ambiental. Un enfoque general*. México, Limusa.
- HOLLOWAY, G.E.T. (1982): *Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Barcelona, Paidós.
- KYLIN, M. (1999): “Making Outdoor Places for Children”, Actas del congreso: Communication in Urban Planning, Göteborg Conference
- LYNCH, K. (1985): *La buena forma de la ciudad*. Barcelona, Gustavo Gili
- LYNCH, K. (1998): *La imagen de la ciudad*. Barcelona. Gustavo Gili (1960)
- MORALES, M. (1984): *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia*. Vilassar de Mar (Barcelona), Oikos-Tau
- MOORE, R. (1986): *Childhood’s Domain*. Croon Helm, London.
- MUNTAÑOLA, J. (1986): “Psicología y arquitectura: notas breves”. En JIMÉNEZ, F.; ARAGONÉS, J.I.: *Introducción a la Psicología ambiental*. Madrid, Alianza.
- NORBERG-SCHULZ, C.(1975): *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona, Editorial Blume.
- PIAGET, J (1986): *Seis estudios de Psicología*. Barcelona. Labor (1964)
- PROSHANSKY, H. M.; GOTTLIEB, M.(1990): “El punto de vista de la psicología ambiental sobre el aprendizaje del medio urbano”. En VVAA: *La ciudad educadora. (I Congrés internacional de ciutats educadoras )*. Ajuntament de Barcelona.
- RAMÍREZ, J.L. (1998): Los dos significados de la ciudad, o la construcción de la ciudad como lógica y como retórica. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona. nº 27, <http://www.ub.es/geocrit/sn-27.htm>
- RAPOPORT, A.(1978): *Aspectos humanos de la forma urbana*. Barcelona. Gustavo Gili.
- RASMUSSEN, S.E. (2000): *La experiencia de la arquitectura*. Madrid, Maireal/ Celeste. (1959)
- SOBEL, D. (1999): “A place in the world: adult’s memories of childhood’s special places”. En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (coord.) *Built Environment Education in Art Education*. Reston, VA, NAEA

SOBEL, D (2004): *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*, Orion Society

SPENCER, CH; BLADES, M.; MORSLEY, K.; (1989): *The child in the physical environment*. Chichester, John Wiley and Sons.

TONUCCI, F. (1998): *La ciudad de los niños: un Nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupérez.

TUAN, Y.F. (1979): *Space and Place. The perspective of experience*. London, Edward Arnold.

TUAN, Y.F. (1990): *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes, and values*. Columbia University Press

UNGAR, S. (2002): "Environmental perception, cognition and appraisal." Caledonian University.Glasgow.<http://fhis.gcal.ac.uk/PSY/sun/LectureNotes/Env4EnvCog/environmental1.htm#defn> (20- 11-2002)

VALERA, E.; POL, E. (1994): "El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental". *Anuario de Psicología*, 62 (3), 5-24, disponible en CER POLIS, <http://www.ub.es/escult/1.htm>

VALERA, E.; POL, E. (1999): « Symbolisme de l'espace public et identité sociale ». *Villes en Parallèle*, 28-29, 3-13, disponible traducido en CER POLIS, <http://www.ub.es/escult/1.htm>

WARD, C.(1978): *The Child in the city*. Architectural Press Ltd., London

YUDELL, R.J. (1982): "El movimiento corporal". En BLOOMER, K.C.; MOORE, C.W. *Cuerpo, memoria y arquitectura. Introducción al diseño arquitectónico*. Madrid, H. Blume Ediciones

## CAPÍTULO 3. LA DIMENSIÓN ESTÉTICA EN EL ENTORNO URBANO: IMPLICACIONES SOCIALES

### Introducción

Siendo el entorno construido nuestro objeto de estudio en un sentido amplio, sin duda es la ciudad el referente principal de esta investigación. En este capítulo presentamos un análisis del entorno urbano desde el punto de vista **estético**. Abordaremos para ello otras disciplinas como el urbanismo, el diseño, la arquitectura o el arte para descubrir qué nos pueden aportar en esta tarea. Asumimos por tanto en este capítulo la voluntad **interdisciplinar** de este trabajo y la consiguiente necesidad de trazar un mapa de las conexiones entre la educación artística y otros ámbitos de conocimiento, tradicionalmente alejados del área pero imprescindibles para afrontar este objeto de estudio. Estas conexiones serán también las que nos ayudarán a seleccionar dentro de un objeto tan complejo, las cuestiones más relevantes para nuestra investigación. Pensamos que, de esta manera, contribuimos a ampliar el campo de actuación de la educación artística al mismo tiempo que construimos el andamiaje necesario para poder establecer, al menos en un primer punto de partida, las relaciones entre nuestra área y otras disciplinas.

Conviene insistir, recogiendo lo que señalamos en la introducción de esta tesis, que no vamos a afrontar el estudio de la arquitectura, entendida como objeto aislado, sino que lo que nos interesa es la comprensión global del medio urbano como objeto estético. Esto implica una atención por las relaciones y por la ciudad entendida como conjunto más que como elementos independientes. También implica una atención mayor por los espacios y por el concepto de lugar.

La **metodología** que vamos a seguir en nuestro análisis estético está condicionada por una consideración que percibimos como imprescindible: **no es posible separar el estudio del ámbito estético del estudio del ámbito humano y social**. Entendemos lo estético como dimensión de la experiencia del lugar por eso pensamos que no tiene sentido un análisis estético de la forma urbana sin tener en cuenta las consideraciones experienciales y vitales de esa misma forma. No hemos podido por lo tanto tratar la dimensión formal y estética del entorno sin hablar también de lo que supone en la vivencia y la experiencia de la ciudad, y sin relacionarla con la problemática actual de las ciudades y más concretamente de los espacios públicos urbanos. Nos hemos situado así en una posición que recoge algunos de los problemas prioritarios en el debate actual de la vida en las ciudades. Esta es la razón de que presentemos los distintos conceptos formales y estéticos situándolos globalmente desde el punto de vista de su significación social y su sentido histórico. Esto implica, desde el punto de

vista metodológico, situar como punto de partida la problemática actual de la experiencia de la ciudad, entendiendo la experiencia estética en el conjunto de la experiencia y la vivencia de la ciudad, y a partir de ahí referir los distintos puntos tratados a esa problemática inicial.

Por eso en el primer punto del capítulo queremos desarrollar una afirmación que constituye el punto de partida y la consideración que planea sobre gran parte de esta investigación. La afirmación es la siguiente: *la evolución de las ciudades modernas y en concreto de los espacios urbanos ha supuesto una pérdida de la calidad y complejidad de la experiencia humana*. Situamos como parte integrante de ese concepto, la experiencia estética, con lo cual se puede deducir que ésta última se ha visto deteriorada con la evolución del espacio urbano en el último siglo. En este primer punto pretendemos situar las repercusiones que sobre el espacio público urbano y la experiencia del mismo tuvieron de las ideas del movimiento moderno en arquitectura. A partir de ahí analizamos la reivindicación de la dimensión visual y formal del entorno que, a lo largo del siglo XX ha tenido un carácter de crítica al modelo moderno de ciudad. En él veremos cómo se han desarrollado diferentes estudios de lo urbano desde el punto de vista estético y cómo de ahí pueden surgir metodologías y herramientas de análisis visual del entorno. En tercer lugar estudiamos la aportación que determinados movimientos artísticos y culturales han realizado para ampliar la experiencia estética desde una reivindicación del caminar, del paseo, como condición de la mirada y como herramienta de exploración de territorios y espacios urbanos susceptibles de ampliar nuestra percepción y de proporcionar un conocimiento nuevo de la ciudad. El arte público también es analizado como elemento de renovación del sentido del lugar y por último se relacionan todos estos factores con el ejercicio de la participación ciudadana.

A lo largo del capítulo iremos subrayando las aplicaciones que se pueden recoger para la educación artística desde cada uno de estos ámbitos.

## 1. LAS TRANSFORMACIONES DEL ESPACIO URBANO EN LA ARQUITECTURA MODERNA: REPERCUSIONES EN LA EXPERIENCIA DE LA CIUDAD

### 1.1 La mirada estética como reivindicación de la experiencia urbana

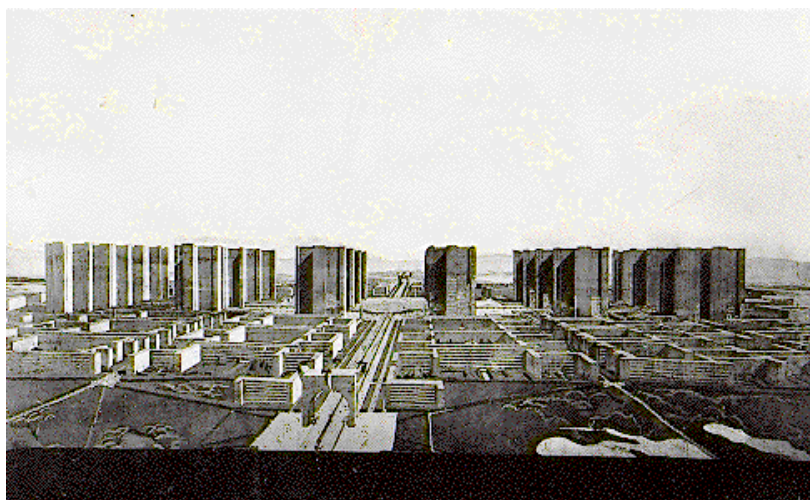
Los diferentes enfoques estéticos y formales del urbanismo en el siglo XX han surgido como una crítica a la ciudad existente. El análisis urbano desde el punto de vista formal ha tenido desde la segunda mitad del siglo diversos enfoques: *townscape*, morfologismo, diseño urbano, etc., que han enlazado con la consideración del urbanismo como arte que se remonta al Renacimiento, pero que, en todos los casos, han pretendido recuperar la dimensión estética en la concepción y el análisis de lo urbano. Esta recuperación se ha considerado esencial para hacer ciudades que sean más fácilmente comprensibles a nivel espacial, más significativas desde el punto de vista simbólico o para potenciar un sentido de pertenencia y de identificación con el entorno. Muchos de estos aspectos sufrieron un retroceso a partir de la aplicación de los principios del funcionalismo desde mediados de los años veinte. En términos generales podemos decir que la evolución de las ciudades modernas y en concreto de los espacios urbanos ha supuesto una pérdida de la calidad y complejidad de la experiencia humana. Las transformaciones de los espacios públicos han traído consigo una pérdida del potencial que poseían antiguamente como núcleos de socialización y convivencia y como lugares con un peso simbólico en el imaginario colectivo. Es en ese marco más general donde se debe situar la experiencia estética. Por esta razón los movimientos citados han propugnado que la ciudad se construya volviendo a considerar prioritariamente los aspectos formales y visuales como forma de crear ciudades sensibles a la dimensión estética del ser humano.

### 1.2 La idea moderna de ciudad y la pérdida del espacio público

El carácter del espacio público urbano se ha ido transformando conforme el modelo de ciudad tradicional ha dejado paso al modelo actual. En términos generales esta transformación se puede entender como una pérdida. Una pérdida de las funciones que el espacio público tuvo en el pasado como elemento socializador, y como símbolo de la memoria colectiva y de la identidad individual y social. José Luis Sert, el arquitecto español, decía que la definición más ajustada de lo que es la ciudad: *“se parece mucho a la que cómicamente se da del cañón: toma usted un agujero, lo rodea de alambre muy apretado, y eso es un cañón. Pues lo mismo, la urbe o polis, comienza por ser un hueco: el foro, el ágora; y todo lo demás es pretexto para asegurar ese hueco, para delimitar su contorno”* (Sert, 1951). Es decir, que el espacio público constituye la esencia misma de la idea de ciudad. La ciudad no surge como un conjunto de viviendas, es decir de una agrupación de espacios privados, sino a partir de una plaza, de un lugar de reunión que se rodea de arquitectura. Es por eso que lo que está en juego en ese proceso de disolución del espacio público es la idea misma de la ciudad.

Aunque es cierto que en las ciudades de los países mediterráneos, debido a nuestra herencia cultural, todavía podemos encontrar buenos ejemplos de vida social en el espacio público, no es difícil observar muchos de los problemas que en estos días se están reproduciendo y amenazan con deteriorar gravemente ese potencial del entorno urbano: La omnipresencia del automóvil y la pérdida que ha supuesto de espacio para el peatón, la degradación de muchos espacios públicos ya existentes que, mal planificados o diseñados desde el principio han caído en el abandono y no han generado los necesarios mecanismos de identificación por parte de los residentes, la inexpresividad visual y simbólica de muchos espacios nuevos, la invasión de la publicidad, que es tanto un problema del paisaje urbano como de usurpación de la esfera pública por los intereses privados, etc. Actualmente, el problema se plantea ya a nivel de una nueva morfología urbana, aquella que prolifera en las periferias y que se basa en las extensiones homogéneas y difusas de viviendas unifamiliares, en las que lo público está representado por el centro comercial y la calle es un mero espacio de circulación entre una vivienda y otra. En esos nuevos modelos urbanos el confort individual y la primacía de lo privado prevalecen sobre la vida comunitaria y las experiencias compartidas.

Gran parte de las causas que se asocian al deterioro del espacio público urbano en el siglo XX se localizan en torno a la figura de Le Corbusier y a sus ideas sobre urbanismo y el nuevo modelo de ciudad que plasmó en proyectos como el Plan *Voisin*, y que posteriormente serían discutidas en los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna (CIAM). A través de la reforma del barrio medieval de París que proponía este proyecto, la ciudad tradicional europea con su centro histórico, sus callejuelas desordenadas y su vida urbana abigarrada y diversa desaparecía dejando en su lugar enormes torres de viviendas y grandes espacios intermedios destinados a distribuir los flujos de tráfico de vehículos y a albergar extensas zonas verdes.



Plan Voisin de Le Corbusier para la ciudad de París

La Carta de Atenas, publicada por Le Corbusier por primera vez en 1941, recoge la declaración del CIAM de 1933, y viene a dar un corpus programático a estas ideas urbanísticas. En ella se parte de un análisis de la nueva situación de las ciudades. La industrialización y la mecanización habían traído consigo nuevos problemas que requerían nuevas soluciones: necesidad de separar las zonas industriales de las zonas de residencia, necesidad de mejorar las condiciones de luz, espacio y climatológicas de las viviendas, necesidad de adaptar las ciudades al creciente flujo de transporte privado, necesidad de espacios verdes, etc. El modelo de ciudad tradicional ya no servía y era necesario proponer uno nuevo.

Con estas propuestas Le Corbusier buscaba mejorar las condiciones de vida para los habitantes de las ciudades, dando entrada a la luz, el aire, la higiene, y los espacios verdes. A cambio, los nuevos habitantes debían renunciar a la calle tal como la habían conocido hasta ese momento que desaparecía para dejar paso a grandes vías de circulación, como se señala en La Carta de Atenas: *“ante las velocidades mecánicas, la red de calles muestra ser irracional, carente de exactitud, de flexibilidad, de diversidad, de adecuación”*. La calle por lo tanto debe diseñarse para los vehículos y no para las personas. Para Le Corbusier, la idea tradicional de calle se convierte en una reliquia, *“el camino del burro de carga”*, algo que ya no tiene cabida en el diseño de la nueva ciudad. El trazado urbano debe adecuarse a las características de los nuevos medios de transporte. La función social de la calle se pretende trasladar a los edificios y a los espacios verdes que se diseñaron adyacentes a los bloques de viviendas para el ocio y el deporte. La vida pública se circunscribiría al hábitat arquitectónico mientras que el espacio urbano cumpliría la función de conectar los lugares de residencia y trabajo y de alojar el pulmón verde de la ciudad.

Proyectos como el Plan *Voisin* reflejaban el carácter utópico de las vanguardias modernas y su intención de crear un mundo mejor empezando desde cero, acabando con los vestigios de la tradición y expulsando de la ciudad el tiempo histórico; en este caso la forma urbana tradicional y el uso y la ocupación de los espacios públicos. Lamentablemente, esa ruptura con la tradición que los pintores vanguardistas podían experimentar en sus lienzos sin consecuencias “públicas”, tenía en el caso de la arquitectura fuertes implicaciones para la vida de las personas. Si bien las ideas de Le Corbusier nunca se llegaron a aplicar en toda su dimensión, sí que tuvieron gran influencia en el urbanismo posterior, sobre todo en los bloques de viviendas de las periferias urbanas levantados en los años sesenta. Lo que se pierde mediante este diseño del espacio público es, en palabras de Huges, *“esa sensación de diversidad, la sorpresa y los encuentros casuales que hicieron que vivir en París fuera una de las experiencias supremas del hombre urbano”* (2000:188). Ese “espíritu de barrio” parisino, lo que Sennett llama de otra forma la “experiencia de la diferencia” (1990), desaparece y en

esta pérdida se encuentra el gran fracaso de los ideales urbanos de la modernidad. Hacia 1930, según Collin Rowe (1981) la desintegración de la calle y de todo espacio público organizado parecía inevitable debido a dos razones principales; la importancia cada vez mayor del automóvil y las nuevas propuestas del funcionalismo.

Una de las causas del mal diseño del espacio público fue el privilegio de la casa - objeto, frente al espacio - fondo, del edificio frente a la trama urbana. Como el mismo Le Corbusier dice en la Carta de Atenas: *“La vivienda será considerada como el centro mismo de las preocupaciones urbanísticas y como el punto de unión de todas las medidas”*. O, en palabras de Rowe y Koetter: *“para Le Corbusier, el exterior es el resultado del interior”* (1981). La atención de los arquitectos se pone en el diseño de la vivienda en detrimento del diseño del espacio urbano, las grandes obras de arquitectura de la modernidad son objetos magníficos, situados en espacios neutros y sin significado. Rowe y Koetter (1981) han definido la ciudad moderna como *“un vacío salpicado de objetos”*, mientras que la ciudad tradicional se puede entender como *“un objeto salpicado de pequeños vacíos”*, destacando esa pérdida de la consistencia de la trama urbana y de la interrelación armónica de las formas y los espacios. Como ha dicho Fernández Galiano (2004) aquellos fueron *“buenos tiempos para la arquitectura, malos tiempos para la ciudad”* y este diagnóstico aún sigue vigente. La *Unité d’Habitation*, o la *Ville Savoye* son ejemplos del edificio como objeto aislado contrapuesto a la idea del edificio como “relleno” o integrado en una textura urbana. Richard Sennett (1990) ha señalado en este sentido el carácter sagrado que el objeto artístico adquiere en la modernidad, cómo la casa se entiende como objeto perfecto, completo, autosuficiente y aislado del exterior. Se trata de la arquitectura como experiencia de lo sublime, donde la obra inspira reverencia y se percibe como espacio ajeno, retraído en sí mismo. Esta idea de la integridad de la forma implica que el valor formal sea más apreciado que el valor de uso, que la forma se anteponga a las necesidades de las personas.

Además de la prioridad del objeto sobre el espacio y sus repercusiones en la planificación, el otro enemigo de la vida en el espacio público de las ciudades ha sido la funcionalización. La división del territorio en funciones representaba la concepción de la ciudad como “máquina de habitar” pero esta idea reduccionista de compartimentar la ciudad fue muy criticada desde los años sesenta por los teóricos del urbanismo, los sociólogos o los antropólogos. En esos años ya se fue consciente de que aquello que realmente proporciona interés y vitalidad a los espacios públicos tiene más que ver con la mezcla, la diversidad y lo inesperado que con el orden y la comodidad. Desde entonces, esta forma de construir la ciudad ha mostrado su potencial negativo para el tejido social y humano de la ciudad. En este sentido el funcionalismo de Le Corbusier y de los debates del CIAM, recoge la herencia del urbanismo entendido como racionalidad científico-técnica (Sánchez, 1999) que pretende crear modelos

espaciales universalmente válidos atendiendo a las necesidades de los ciudadanos y que pretende regularizar y estandarizar el espacio urbano privilegiando la higiene, la circulación y la calidad de las viviendas, es decir poniendo como objetivos últimos la utilidad y la funcionalidad.

### 1.3 La experiencia del espacio urbano como la experiencia de la diversidad y la diferencia

*“El sello de la experiencia urbana moderna es el encuentro con la gente”*

Siah Armajani

*“Las grandes ciudades no son como pueblos, solamente más grandes, no son como suburbios, más densos. Se diferencian de pueblos y suburbios en cuestiones básicas y una de ellas es que las ciudades, por definición están llenas de extraños.”*

Jane Jacobs. *Muerte y vida de las grandes ciudades americanas*

Según Sennett la problemática del espacio público en las ciudades modernas manifiesta la ideología de las fuerzas políticas y religiosas que a lo largo de los siglos han creado una tajante disyuntiva entre la vida interior y la vida exterior. En su libro *La conciencia del ojo* (1990) describe cómo en la cultura occidental y en concreto en las ciudades norteamericanas se ha ido desacreditando el espacio exterior como espacio de la experiencia humana en función del espacio interior. Esta polaridad se ha ido construyendo a lo largo de la historia moderna en diferentes momentos, así por ejemplo el Cristianismo durante la Edad Media presenta, frente al espacio de la calle como caos, violencia, diversidad y espacio amorfo, el espacio interior de la catedral como protección, santuario, espacio de la subjetividad y el valor moral, y el siglo XIX establece a su vez la dicotomía entre la calle y el hogar familiar como espacio único de la vida interior, como visión seglar del espacio religioso. Para Daniel Innerarty (2004) se trata de un “miedo a la ciudad” que ha sido una característica de la cultura americana desde sus comienzos, un miedo basado en el profundo escepticismo de los primeros pobladores de Norteamérica respecto a las posibilidades de la vida urbana en contraposición a la vida rural.

En este sentido, para Sennett *“el urbanista moderno es presa de una ética protestante del espacio”* (1990: 61) por la cual le interesa más el interior que el exterior como espacio de la experiencia. Por esta razón el espacio exterior en la planificación urbana moderna se ha visto como algo vacío, carente de valor y se ha intentado neutralizar a través de dos mecanismos:

la cuadrícula y su desarrollo sin límites definidos y la pérdida del centro. Estos conceptos urbanísticos también pueden ser entendidos como la formalización de un ideal, el de una comunidad bajo control. Se trata en última instancia de un deseo de huir del contacto con los demás, de evitar la presencia del otro, en definitiva de eludir la presencia de la diferencia. Volviendo a Innerarty, *“en el miedo conservador hacia la ciudad se hace visible el rechazo al “otro” (...) la antipatía hacia la ciudad surge siempre del sentimiento de que ella representa siempre algo extraño, mixto, amenazante, incontrolable”* (Innerarty, 2004). Sin embargo es precisamente el contacto y la experiencia del otro, lo que define precisamente el carácter fundacional de lo urbano. Como ha escrito Rafael Moneo: *“La ciudad puede que haya dejado de ser protección (geografía), mercado (economía) o escenario (cultura) en el que se lleva a cabo la lucha por la vida (historia), pero es aún el lugar, o así lo entiendo al menos, en que sentir la “proximidad” y la presencia de los otros; y esto es algo de lo que nunca se podrá prescindir ni olvidar”* (Moneo, 2003: 51). O, en otras palabras, *“las posibilidades liberadoras de la vida urbana tienen que ver con esa cultura de la liberalidad, complejidad, hibridación, diversidad, emancipación, comunicación, hospitalidad. La ciudad ha constituido siempre un lugar de sorpresas y polifonía frente al espacio homogéneo y controlable que algunos imaginan encontrar todavía en una idealizada vida rural”* (Innerarty, 2004)

Por esta razón, el hecho de que el espacio público urbano haya perdido potencial para ser el lugar donde se experimenta la diversidad y la diferencia del contacto con los demás es para Sennett un peligro ya que *“la esencia del desarrollo del ser humano es el desarrollo de la capacidad de abarcar cada vez experiencias más complejas. Si la experiencia de la complejidad empieza a perder su valor en el medio ambiente, ello quiere decir que estamos “espiritualmente” amenazados”* (Sennett, 1990: 163)

Ante esta problemática la pregunta sería, en palabras de Sennett: *“¿cómo planifica un planificador urbano la ambigüedad y la posibilidad de la sorpresa? ¿Cómo será posible inventar una forma que provoque el descubrimiento?”*

#### 1.4 Planificar la vida urbana

Quizás el problema del urbanismo moderno haya sido como ha escrito Miles, el intentar llevar a cabo una buena intención por medio de unos métodos equivocados: *“la noción de que un mundo mejor se podía planificar técnicamente a través del diseño pertenecía a la utopía Moderna, fundada en una objetivación cartesiana del espacio. Su intención era racional y justa, pero sus métodos se basaron en una separación entre concepto y experiencia, y en una funcionalización del espacio.”* (Miles, 2000: 104). La concepción dominante en esas décadas como modelo de resolver los problemas urbanos y de acercarse al conocimiento del mundo

social fue la de las ciencias experimentales, pretendiendo buscar la objetivación y regularización del comportamiento humano para poder extraer unas constantes universales aplicables en todo lugar. Las necesidades han resultado no ser universales y además difíciles de cuantificar, y la diversidad de la vida urbana se ha mostrado imposible de atrapar en los cálculos de los planificadores. Las ciudades son sistemas muy complicados, en lugar de la separación en funciones, la planificación de la ciudad necesita modelos que den cuenta de la complejidad. Alvaro Siza ha dicho al respecto: *“la idea que identifico mejor con la ciudad es la de complejidad y coincidencia de actividades diversas desarrolladas en un espacio urbanizado. Simultáneamente es el lugar donde se habita, donde se produce la convivencia, se aprende y se pasea”* (Siza, 2003). Esto implica diversidad de usos, mezcla, límites permeables. El centro histórico suele ser un lugar propicio para esta diversidad. El diseñador urbano moderno en cambio parece haber fracasado en esa tarea, se ha preocupado más por la claridad visual y la ordenación que por la cuestión de la ocupación del espacio y la experiencia.

En parte el conflicto de la arquitectura moderna ha sido el del cientifismo frente al humanismo: *“dejemos que la ciencia construya la ciudad”* frente a *“dejemos que la gente construya la ciudad”* (Koetter y Rowe 1981: 12). La ciudad entendida como espacio, como geometría, frente a la ciudad entendida como lugar, como vivencia y experiencia. Robert Huges lo ha dicho de esta manera: *“sin un respeto total por el cuerpo tal como es, y por la memoria social como la conservamos, no hay nada que pueda parecerse a una arquitectura humanitaria o factible”* (Huges, 2000: 207). No sólo las necesidades deben ser tenidas en cuenta, también los deseos de los ciudadanos, sus intereses y sus conocimientos del habitar, conocimientos que provienen de una experiencia que no puede separarse de lo corporal y lo físico y en esa planificación “humanista” lo simbólico y lo estético también juega un papel determinante. Como ha señalado Borja (2005:129): *“la ciudad sin estética no es ética, el urbanismo es algo más que la suma de recetas funcionales. La arquitectura urbana es un plus a la construcción. El plus es el sentido, el simbolismo, el placer, lo que suscita una reacción sensual.”*

La solución para la recuperación del espacio público debe surgir de una mezcla, de una síntesis de la ciudad tradicional y de la ciudad moderna, de las ventajas de aquella y de los logros de esta, ese es el modelo de Ciudad-Collage, al que se refieren Koetter y Rowe, que debe permitir: *“la existencia conjunta de lo abiertamente planeado y lo genuinamente no planeado, de la pieza prefijada y del accidente, de lo público y de lo privado, del Estado y del individuo”* (Koetter y Rowe, 1981: 86)

## 2. EL ANÁLISIS VISUAL DEL ENTORNO URBANO

### 2.1 El nacimiento del arte urbano

Tal y como hemos señalado, el análisis estético y formal del entorno en el siglo XX surge como reacción al deterioro de la ciudad tradicional y también a las ideas del funcionalismo. Se trata de reivindicar una mirada estética que entiende la ciudad como obra de arte. Pero esta idea no nace en el siglo XX, sino que se remonta al Renacimiento. Desde sus orígenes, la forma de la ciudad había venido determinada por los usos sociales, defensivos, religiosos, políticos o administrativos pero a partir de ese momento, el criterio estético entra a formar parte de los criterios generadores de la forma urbana. Alberti se convierte en el primer representante de esta tendencia y elabora una teoría de la concepción arquitectónica y urbana en la tradición aristotélica. Su aportación principal reside en la formulación de una serie de reglas y principios a partir de los cuales se deben crear los espacios y las formas urbanas. Los tres principios básicos son: necesidad, comodidad y belleza. El arte urbano aplica las nociones clásicas de la estética renacentista: proporción, simetría, regularidad y perspectiva a las plazas y los elementos urbanos: jardines, arquerías, fuentes, etc. Arquitectura y urbanismo forman parte de una misma expresión estética, en ambos casos se trata de encontrar los principios que vinculen a los elementos de una totalidad. Algunas de las ideas de Alberti que influenciarán la concepción formal urbanismo moderno son: que la principal característica artística de la ciudad proviene de la disposición de sus calles, plazas y edificios públicos; que las calles de las grandes ciudades debían ser anchas y rectas y tratadas como unidades arquitectónicas o la idea de proporción entre el tamaño de los edificios públicos en relación al de sus plazas (Collins y Collins, 1980). El planeamiento urbano pasa así a convertirse en una actividad teórica. Las primeras obras que responden a estos principios son los trabajos de Bramante para Ludovico el Moro y Julio II y posteriormente las transformaciones de Roma llevadas a cabo por Sixto V (Sánchez, 1999).

No obstante en el Renacimiento, descontando las ideas de Alberti y las elucubraciones en torno a las ciudades ideales, no se realizaron aportaciones importantes al urbanismo. El gran momento del arte urbano lo constituye sin duda el Barroco, con las obras de Bernini o Borromini. Recordemos que el barroco busca un arte total: la arquitectura y por extensión la ciudad se convierte en el marco que acoge a la plástica pictórica y escultórica, integrados en un todo unitario. Hay que tener en cuenta la gran importancia que tuvo la consolidación de la perspectiva también para la consideración visual del entorno arquitectónico ofreciendo la posibilidad de dibujar y planificar la ciudad. En el Barroco la ciudad se entiende como una “realidad contemplada” y con ese fin se construyen las escenas urbanas y las alineaciones arquitectónicas. La ciudad, como una escena teatral, y en ese escenario las plazas y las calles, busca sorprender al ojo mediante los efectos pronunciados de perspectiva y la

acentuación de lo visual. Estas mismas ideas, la ciudad dibujada y que busca la belleza, se plasmarán siglos más tarde en el proyecto de Burnham para la ciudad de Chicago.

La revolución industrial supone una ruptura en la concepción del urbanismo como arte y también la desaparición paulatina en occidente de los modos tradicionales de construcción de la ciudad. Las transformaciones sociales que acompañan este periodo tales como las concentraciones demográficas, la industrialización, el desarrollo de la ciencia y los problemas derivados del crecimiento de las ciudades harán surgir una nueva forma de concebir la ciudad que se caracterizará por la prioridad de los objetivos utilitarios frente a los estéticos. Se inaugura así la tradición científico-técnica del urbanismo (Sánchez, 1999). Se pretende racionalizar esta disciplina para convertirla en una teoría científica que se pueda aplicar a la construcción de ciudades adaptadas a la nueva sociedad.

Como reacción a esta situación Ruskin y Morris en Inglaterra, propugnan una recuperación de la estética urbana inspirándose en el pasado preindustrial. En Norteamérica será el movimiento City Beautiful el recoja de nuevo el discurso esteticista con tintes sociales pero será el austriaco Camilo Sitte la figura de mayor importancia tras la revolución industrial en la búsqueda de un lenguaje estético urbano y al que dedicaremos una mayor atención por su influencia en movimientos posteriores como el townscape.

## 2.2 Camilo Sitte: repensar el urbanismo desde la estética

*“Es simplemente la irreflexión, apatía, dejadez y ausencia de buen deseo la que condena a los habitantes de las modernas urbes a soportar toda su vida los barrios amorfos de casas cuarteles y calles eternamente iguales. Ciertamente es que la fuerza del hábito nos hace insensibles a ello, pero pensemos, tan sólo una vez, en la impresión que reciben nuestros sentidos al regreso de un viaje a Venecia o Florencia; ¡qué dolorosa nos parece entonces esta insípida modernidad! Tal vez sea este uno de los motivos íntimos de por qué los afortunados moradores de estas ciudades artísticamente concebidas no sienten necesidad de separarse de ellas, en tanto que nosotros, cuando menos cada año, huimos unas semanas a la naturaleza, para poder soportar la ciudad durante el año venidero.” (Sitte, 1980: 324)*

Este párrafo, con el que muchos de nosotros podríamos sentirnos identificados, pertenece al libro, *Construcción de ciudades según principios artísticos*, que el austriaco Camilo Sitte publicó en 1889. El libro tuvo un impacto muy profundo en su momento y como veremos después en muchas de las corrientes del urbanismo en el siglo XX. En él se exponían una serie de principios urbanísticos relacionados con aspectos estéticos y visuales extraídos del estudio

de las antiguas ciudades europeas con la intención de que fuesen aplicados en la planificación urbana de su tiempo.

El objetivo de Sitte era volver a recuperar el criterio estético en el diseño de las ciudades, de tal manera que el urbanismo dejase de ser una labor puramente técnica para convertirse en un arte. Sitte acepta los progresos realizados por el urbanismo moderno, sobre todo reconoce sus aportaciones “higiénicas”, pero al mismo tiempo realiza un diagnóstico de sus males: las dimensiones gigantescas, la regularización y estandarización basada en criterios de beneficio económico y de utilidad pero, sobre todo, la pérdida de la escala humana y de una belleza que tiene que ver con la diversidad frente a la estandarización. Entroncaba también con el ideal defendido por Alberti: la relación armoniosa entre las partes de la ciudad, la interconexión de los espacios públicos y su relación con las calles y la arquitectura. Concebía en este sentido el urbanismo como una composición unitaria y la ciudad como una totalidad, sintonizando con una idea muy de su momento en la Viena fin de siglo: la ciudad como obra de arte total.

El entorno debe ser diseñado desde el punto de vista del arte y para esto Sitte plantea la intervención de los artistas en la planificación urbana mediante el trabajo conjunto con los arquitectos y los urbanistas. Según Collins y Collins (1980), su método analítico se basaba en una fascinación por la perspectiva, en especial por la de las panorámicas barrocas, pero decantándose por vistas más contenidas, de carácter pictórico, en concreto por el tipo de vistas reproducidas por los pintores impresionistas. Sitte buscaba una “continuidad de efectos espaciales en el tejido urbano”, por lo que era fundamental la relación de los diversos elementos, sobre todo de los espacios públicos entre sí y de los monumentos y edificios públicos con éstos. Del análisis de las ciudades medievales extrae estructuras constantes que para él constituyen modelos formales (Sánchez, 1999).

Hay que destacar que el arquitecto austriaco no proponía copiar los modelos urbanos de las ciudades antiguas. Aunque defendía la conservación de la arquitectura precedente, en este sentido no era un nostálgico ni un historicista, sino una persona de su tiempo:

*“Ni la vida, ni la técnica moderna de la construcción permiten una copia exacta de las antiguas disposiciones urbanas, y hay que reconocerlo si no queremos caer en infantiles fantasmagorías. Las hermosas obras de aquellos maestros deben continuar existiendo de otra manera que por una servil imitación poco reflexiva; solamente si investigamos el fundamento de estas obras y si logramos aplicarlo discretamente a las modernas circunstancias, llegaríamos a alcanzar una nueva semilla del suelo estéril” (Sitte, 1980:290).*

Al mismo tiempo también es consciente de la relación que debe existir entre la forma de la ciudad, los usos sociales y el simbolismo de esas formas, de tal manera que no tendría sentido mantener ciertas formas urbanas en nuestros días cuando ese significado social ha desaparecido: *“Muchos son los motivos artísticos a los que debe renunciarse en el urbanismo moderno, pero a pesar de tan dolorosa confesión, no debe ni puede el artista dejarse llevar del sentimentalismo, pues el buen éxito de las disposiciones artísticas no perdura si no responde a las necesidades del momento.”* (Sitte, 1980:282).

Sobre la influencia posterior de Sitte, Collins (1980) reconoce lo “sittesco”, como una categoría que resurge periódicamente en el urbanismo moderno. Para este autor la historia del planeamiento occidental puede entenderse como la fluctuación de dos actitudes de naturaleza opuesta: una es el plan esquemático o abstracto, generalmente de ámbito regional que tiene que ver con lo geométrico, lo esquemático y lo regularizador, la otra, de escala arquitectónica o de construcción de ciudad, pone su atención en el detalle, en la escala humana y tiene que ver con la estética y el diseño urbano, con la solución de los problemas de la calle y de la vivienda en su contexto. Sitte pertenece a esta segunda actitud y su libro tuvo la virtud de hacerla resurgir en un momento en el que se encontraba acallada. En palabras de Collins: *“Es una actitud que ha sido negada en cualquier parte por el desarrollo de la ciudad moderna, pero que todavía se tiene en cuenta periódicamente en nuestro siglo, como quizá la única esperanza de introducir lo propio del hombre en el entorno urbano”* (Collins, 1980:145). Las influencias de Sitte se prolongan en el siglo XX, con algunos altibajos, en muchos de los movimientos críticos con el funcionalismo, como el *townscape*, del que nos ocuparemos con más profundidad seguidamente, el contextualismo de los años 60, en el sentido de la preocupación creciente por entorno físico específico de cualquier proyecto, el morfologismo, o incluso, como señala Collins, el posmodernismo.

### 2.3 El *townscape*

Las ideas de Sitte no volvieron a ocupar un lugar importante en el urbanismo hasta los años cuarenta, en parte debido a la virulencia de los ataques que Le Corbusier y Giedion llevaron a cabo contra el austriaco y a las enormes diferencias entre sus ideas y las que en los años veinte representaban los principios del funcionalismo expuestos en la Carta de Atenas y en los CIAM. Nada podía resultar más opuesto al “pintoresquismo” de Sitte que proyectos como el plan *Voisin* de Le Corbusier.

En 1944, aparece un artículo en la revista inglesa *The Architectural Review* que se considera el inicio del movimiento conocido como *townscape* (paisaje urbano). Este movimiento recupera la consideración estético-visual de la planificación urbana y sus ramificaciones se

van a extender hasta el nacimiento del posmodernismo en los años setenta. Según Collins (1980), los orígenes del *townscape* son anteriores a Sitte y enlazan con las “vedute” de los cuadros de los pintores italianos, con las ideas de Ruskin y con los libros de viajes del siglo XIX. Posteriormente a partir de los años cincuenta, su relación con la psicología ambiental y de la percepción (Lynch o Gibson), y con cuestiones sociales (Jacobs) irán diversificando estas ideas. Así desde unos inicios claramente enmarcados en una estética “pintoresquista” y puramente arquitectónica, el paisaje urbano se abrirá hacia cuestiones como la necesidad de peatonalización de las calles, el estudio de la naturaleza social de las calles o la relación de los comportamientos con el ambiente (Collins, 1980). Como Rowe y Koetter (1981) han señalado, la planificación participativa, es decir, la intervención de los ciudadanos en procesos de configuración del entorno sería inconcebible sin el *townscape*. Esto es así porque la intención última del *townscape* y sus derivaciones “sociales” no es otra que la recuperación de la calle para el ciudadano y la reivindicación del espacio público, dentro del cual la mirada estética debe adquirir un protagonismo de primer orden. Por lo tanto de ser un movimiento comprometido en un principio con la búsqueda de lo visual y lo sensorial en la experiencia urbana, terminará influyendo en el debate sobre los aspectos humanos, sociales y simbólicos de la vivencia de la ciudad.

Según Rowe y Koetter (1981), el *townscape*, junto con los movimientos futuristas y *high tech* como *Archigram* o *Team X*, fue una reacción contra los postulados del funcionalismo y de sus consecuencias en la vida urbana. En esto conectan con la anterior idea de Collins sobre las dos actitudes históricas ante la planificación urbana. Rowe y Koetter consideran que, perceptivamente, en la ciudad moderna se ha producido un “colapso de la comunicación”, es decir que se ha desarrollado como un espacio sin referencias, donde la uniformidad ha dificultado la identificación simbólica, en un manifiesto contraste con las características visuales del modelo de ciudad tradicional, a la que había tratado de sustituir. El *townscape*, a diferencia de las propuestas racionalistas, unitarias y despojadas de lo anecdótico de la arquitectura moderna, defiende una “*plástica de lo casual y de una arquitectura anónima*” implicando “*amor al desorden, cultivo de lo individual, desagrado frente a lo racional, pasión por lo variado, placer en lo idiosincrásico y suspicacia ante lo generalizado*” (Rowe y Koetter, 1981:38) Y en una consideración crítica indican que “*ha tendido a facilitar la sensación sin un plan, a apelar al ojo y no a la mente y, mientras patrocina pragmáticamente un mundo perceptivo, a devaluar un mundo de conceptos*” (Rowe y Koetter, 1981:40).

#### 2.4 La gramática del paisaje urbano

Uno de los ejemplos más representativos de esta tendencia es el libro *Townscape* publicado por Gordon Cullen en 1961. Cullen era el director de la *Architectural Review* y su libro

recopila una serie de artículos publicados por él desde 1949. Curiosamente no trabajaba como arquitecto, sino como dibujante de proyectos arquitectónicos y su intención fue aportar la visión del artista a la planificación urbana. Nos detenemos en la obra de Cullen debido a la importancia que va a tener en la creación de un lenguaje visual aplicado al entorno, de una gramática de la visión que va a ser aprovechada como un auténtico corpus de conceptos por la educación artística, sobre todo en el caso británico en propuestas tan importantes como *Art and the built environment* (Adams y Ward, 1982) y todo lo que ha venido después.

Podemos encontrar en Cullen algunas de las constantes del pensamiento del arte urbano que hemos descrito y que lo relacionan con Sitte como es la idea del contexto y de la relación entre los distintos elementos urbanos: *“pongamos uno junto a otro toda una serie de edificios y en su conjunto, colectivamente, nos proporcionarán mucho mayor placer visual que el que nos daría cada uno de ellos contemplado aisladamente (...) En realidad existe un arte de la relación del mismo modo que existe un arte de la arquitectura.”* (Cullen, 1974:7-8) Es la idea del “paisaje urbano”, de la conjunción de la arquitectura, los espacios, los objetos y las personas destinada a provocar un efecto estético, a facilitar la rememoración y la imaginación, a proporcionar una vivencia y una experiencia más rica de la ciudad. Este paisaje urbano produce un efecto emocional y puede disponerse y concebirse con una intencionalidad escenográfica que remite directamente al barroco: *“Para una ciudad su ambiente, sus circunstancias, constituyen un auténtico acontecimiento dramático”* (Cullen, 1974: 9). El urbanista o el arquitecto, juega con las formas urbanas para conformar un arte del paisaje.

Cullen establece tres formas por las que el ambiente a través de la visión, provoca una reacción emocional en el sujeto: la óptica, el lugar y el contenido

1. Óptica o Visión serial. Es la percepción secuencial de un espacio a través de un recorrido. *“Una calle larga y recta produce poco impacto, porque la visión inicial es asimilada rápidamente y se hace monótona”* (1974:9) Se trata de considerar el movimiento a través del espacio urbano y las consiguientes “vistas” a las que va dando lugar y su interrelación. Dentro de la finalidad de mejorar el diseño de la ciudad, Cullen propone recorridos que se perciban gradualmente y que contengan contrastes espaciales y visuales: la ciudad *“adquiere vida a causa del drama de la yuxtaposición”*.

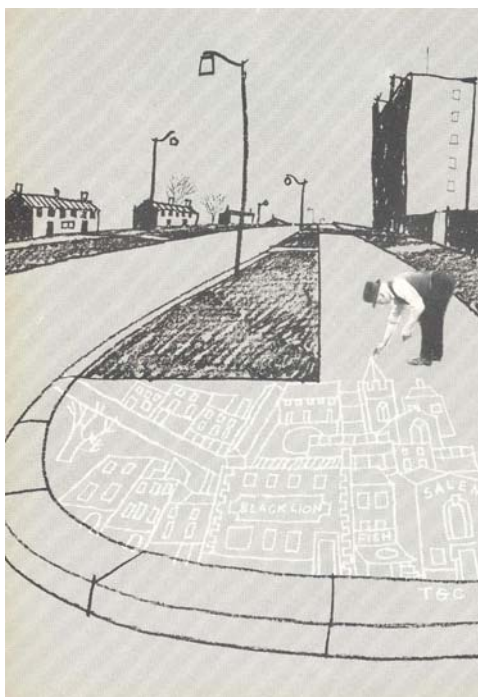


Visión serial, tomado de Cullen (1974)

2. Lugar. En este caso se consideran las sensaciones del cuerpo ante el espacio, de la relación que establecemos con los límites del espacio, la distancia, el interior o el exterior, el centro, etc. Son las experiencias sensoriales relacionadas con el espacio topológico y con el sentido háptico. Tiene que ver con la posesión y la ocupación física del espacio y también con la apropiación del mismo. Analiza los elementos que definen las relaciones espaciales, las fronteras entre espacios, los puntos de vista, características de los espacios urbanos (fluctuación, angostura, incidente, retroceso, anticipación, continuidad, conexiones, etc.).
3. Contenido. Se ocupa de los elementos constructivos y arquitectónicos de la ciudad: color, escala, estilo, carácter, personalidad y unicidad. El principal encanto reside en la mezcla de estilos, materiales, texturas, asociaciones simbólicas y emotivas de las formas del entorno.

El libro posee dos partes diferenciadas. La primera tiene que ver con ese intento de establecer el lenguaje del ambiente, una gramática del espacio urbano basada en conceptos visuales y en las sensaciones que transmiten. La segunda está relacionada con los elementos constituyentes del diseño urbano: calles y plazas, peatonalización, pavimentos, uso de la vegetación, etc. Ambas partes configuran el arte del paisaje, un arte accesible al paseante:

*“Intento describir un contexto urbanístico que habla llanamente a la gente sencilla y la gente sencilla comprende”* (Cullen, 1974:16). El lenguaje urbano es un lenguaje comprensible para el público. En esto refrenda las palabras de Sitte: *“debiéramos convencernos de que en la urbanización es indispensable el arte, pues influye continuamente educando las masas populares, mientras que teatros y conciertos son sólo accesibles a las clases adineradas.”* (Sitte, 1980:290) Por ello el *townscape* se dirige a la visualidad y a la sensación, a la plasticidad de los espacios y de los elementos construidos, a las evocaciones y a la emotividad del detalle urbano. El libro de Cullen es muy crítico con el urbanismo y la arquitectura de su momento, y su propósito global es volver a reconciliar a las personas con los lugares, dando pautas para promover una vinculación emocional con los mismos a través de la dimensión estética y todo lo que ella implica (sensorialidad, emoción, imaginación, etc.) y de la vivencia compartida del espacio público.



Tomado de Cullen (1974)

Reproducimos en la tabla siguiente algunos de los principales conceptos o cualidades desarrollados por Cullen con arreglo a las tres dimensiones del lenguaje del ambiente:

Óptica	Lugar	Contenido
Visión serial	Posesión del espacio (ocupación y posesión en movimiento) Preponderancia espacial Viscosidad (mezcla de espacios y usos de los mismos) Relación espacio interior y exterior Lugares: plazoleta, enclave, punto focal, recinto múltiple Espacios definidos Aquí y allí Cambio de nivel Truncamiento Vista grandiosa Vista tamizada Visión cerrada Proyección y receso Incidente Puntuación Fluctuación Ondulación Espacio cerrado Retroceso Anticipación Infinitud Misterio Continuidad	Yuxtaposición Inmediación Visión en detalle Agresividad y vigor Nostalgia Exposición Intimidación Metáfora Animismo Objetos significativos Utilización múltiple Relación Escala Distorsión Caligrafía Publicidad Estructuras Textura Rotulación Embellecimiento



puedan tener experiencias urbanas más intensas. Esta cualidad proporciona además seguridad emotiva, al facilitar el uso y la exploración del espacio. Podemos hablar de imágenes individuales de la ciudad y de imagen pública, que se entendería como la superposición de un número considerable de imágenes individuales. La importancia de la legibilidad rebasa el ámbito individual para alcanzar la esfera de lo social: un medio ambiente que sea capaz de generar una imagen nítida y con un alto significado expresivo, desempeñaría una importante función social como marco de referencia organizador de la actividad, las creencias, los recuerdos y la comunicación de los grupos humanos. Los símbolos y los recuerdos colectivos se estructuran mejor, según Lynch, en un medio ambiente ordenado.

Las ciudades de hoy son difíciles de percibir, el Medio ambiente construido ha perdido presencia simbólica y la capacidad de producir imágenes estructuradas de la experiencia. En palabras de Manzini: *“El hombre de la metrópoli encuentra dificultades para construir su nido y para dar a los lugares una consistencia cultural que los convierta en presencias significativas, puntos de referencia en un mapa mental con el que definir su propio espacio”* (Manzini, 1990:112). En lo que toca a sus límites o contornos, no se sabe donde empiezan ni dónde acaban. Antiguamente el contorno de la ciudad, definido por sus murallas establecía un límite claro y nítido entre el exterior y el interior, actualmente se ha perdido la forma urbana como contorno definido en una dispersión amorfa de urbanizaciones y suburbios. Con respecto al interior de la ciudad, antes del siglo XX las ciudades funcionaban mejor desde el punto de vista de la legibilidad, los edificios de mayor significado público eran fácilmente identificables, los espacios públicos exteriores estaban en relación con la importancia de las arquitecturas, *“los espacios que parecían importantes eran importantes”* (Bentley, 1999). Sin embargo la ciudad moderna resulta menos legible debido a la confusión simbólica entre arquitecturas públicas y privadas, al predominio de las vías para automóviles en el espacio urbano, a la uniformidad arquitectónica y en definitiva, a la falta de elementos simbólicos destacables y a la ausencia de una planificación que tenga en cuenta la dimensión estética y simbólica. Diseñar una ciudad legible no implica, según Lynch necesariamente una ordenación regular, fija y unificada, ya que ésta no es la única propiedad del medio ambiente, sino que existen otras que también influyen como son: el significado, la expresividad, el deleite sensorial, el ritmo, etc.

En la tarea de develar las claves de la legibilidad urbana, Lynch realizó una aportación de gran importancia para el urbanismo y la psicología ambiental en el estudio de los mapas cognitivos, nos referimos a los elementos que configuran la imagen de la ciudad, que ya hemos descrito en el capítulo 2 de esta investigación, al hablar de los elementos que conforman el mapa cognitivo del entorno urbano: Sendas, Bordes, Barrios, Nodos, y Mojoneros (hitos).

Si bien estos cinco elementos han sido determinantes en el estudio de los mapas cognitivos, otros estudiosos de la forma espacial como Norberg-Schulz (1975), más próximos a una concepción semiológica del espacio, proponen una lectura del medio ambiente urbano en términos más generales basada en: *lugar, direcciones o caminos y áreas o regiones*. La relación de las ideas de este autor con las teorías de Piaget sobre la comprensión del espacio es visible en la equiparación que se puede establecer con las relaciones topológicas de *proximidad, continuidad y cerramiento*. Adams y Ward (1982), establecen una comparación entre los elementos de la imagen urbana según cuatro autores:

Piaget	Norberg-Schulz	Lynch	Smith
Proximidad Secuencia Cerramiento	Lugar Camino área	Nodo/hito Senda Barrio	Contexto Senda Agrupación

Adams y Ward (1982)

Desde el punto de vista de la planificación urbana, estos elementos han de ser pensados conjuntamente, reforzándose las interrelaciones entre ellos. La legibilidad de una ciudad puede ser potenciada diseñando esquemas regularizados de las calles, potenciando las diferencias entre los distintos tipos de edificios y destacando los itinerarios clave entre otras posibles medidas, de esa manera se favorece la claridad del mapa cognitivo (Rapoport, 1978). Las claves o categorías del diseño urbano, a las que, según Lynch, debe atender todo diseñador son aquellas que consiguen crear una "buena forma" de la ciudad y en ese sentido, pueden considerarse categorías gestálticas aplicados al espacio tridimensional: *Singularidad, sencillez de la forma, continuidad, predominio, claridad de empalme, diferenciación de dirección, alcance visual, conciencia de movimiento, series temporales y nombres y significados*.

## 2.6 Significado del entorno y diversidad social

*“Ser ciudadano es sentirse integrado física y simbólicamente en la ciudad”*

Jordi Borja, 2005

La capacidad significativa de la ciudad está directamente relacionada con su capacidad inclusiva e integradora, en palabras de Jordi Borja: *“la ciudad “lacónica”, sin atributos, sin monumentalidad, sin lugares de representación de la sociedad a sí misma, es decir, sin espacios de expresión popular colectiva, tiende a la anomia y favorece la exclusión”* (Borja, 2005:128). No obstante la cuestión de la legibilidad y el significado plantea un problema en el

contexto de la ciudad actual: ¿cómo plantear referencias universales de significado en un conjunto tan heterogéneo social y cultural de ciudadanos/as? Las personas interpretan los lugares de acuerdo a sus experiencias previas y a sus objetivos y estos pueden ser muy variables en función de los distintos grupos sociales. Las diferencias en este sentido y su influencia en la imagen de la ciudad resultante han sido estudiadas desde la psicología ambiental y desde estudios urbanos relacionados con cuestiones de género o étnicas. Frente a los principios universalistas del funcionalismo, se ha visto que la legibilidad de un entorno no tiene un valor absoluto, sino que depende de aspectos individuales, sociales y culturales. En este sentido se han analizado por ejemplo las dificultades de apropiación del espacio que experimentan los grupos de inmigrantes en Occidente (Sánchez, 1999). En las sociedades tradicionales, más uniformes, los códigos sociales para la apropiación del espacio forman parte de un conocimiento común y permanecen implícitos, los significados forman parte de su cultura y su aprehensión no reviste ningún problema. Esta relativización de las formas de comprensión de la imagen urbana y de la apropiación del espacio supone una negación de los principios urbanísticos de la Carta de Atenas, construidos sobre la premisa de que las necesidades en materia de normas espaciales son constantes universales (Sánchez 1999). Si las necesidades dependen del contexto social, histórico o étnico, será necesario encontrar formas que respondan a demandas sociales concretas de espacios significativos.

## 2.7 Morfología y tipología urbana

La preocupación por la forma urbana manifiesta en el *townscape* adopta nuevos enfoques en los estudios sobre morfología urbana desarrollados a partir de los años 60 bajo la influencia del estructuralismo. Algunas de sus características de los estudios morfológicos son (Sánchez, 1999):

- Reconstruir las bases disciplinares del urbanismo centrado en la dimensión espacial y formal.
- Reaccionar frente a la crítica marxista que había considerado la forma simple expresión de la ideología.
- La noción de “Proyecto urbano” que responde a la exigencia de construir un espacio urbano comprensible.

Algunos de los autores más representativos son Aldo Rossi o Panerai. Panerai (1983), reclama lo visual como medio de investigación y como aspecto privilegiado de la reflexión sobre la ciudad y el “análisis pictórico” como medio de captar la realidad urbana, entendiendo el “análisis pictórico” en sentido literal: *“aquel que ve en la ciudad una sucesión de cuadros.”*

En esta tarea se basa en Lynch y en su análisis secuencial. Y toma como referencia la obra de Ivor de Wolfe: *The Italian Townscape*, como ejemplo de análisis de los diferentes planos de una secuencia de elementos:

1. Nociones generales:
  - Simetría/asimetría
  - Definición lateral/definición central
  - Abertura/cierre
  - Convexidad/concavidad
2. Relación entre paredes laterales:
  - Corte vertical u horizontal (perfiles, ondulaciones)
  - Relaciones entre las dos caras (diferencia, indiferencia, competencia)
3. En el encaminamiento hacia el punto de perspectiva:
  - estrechamientos, angostura o efecto de bastidor
  - revalorización franca u oculta
  - deflexión o reflexión
  - amojonamiento
4. Para caracterizar el cierre frontal:
  - diafragma o encuadre

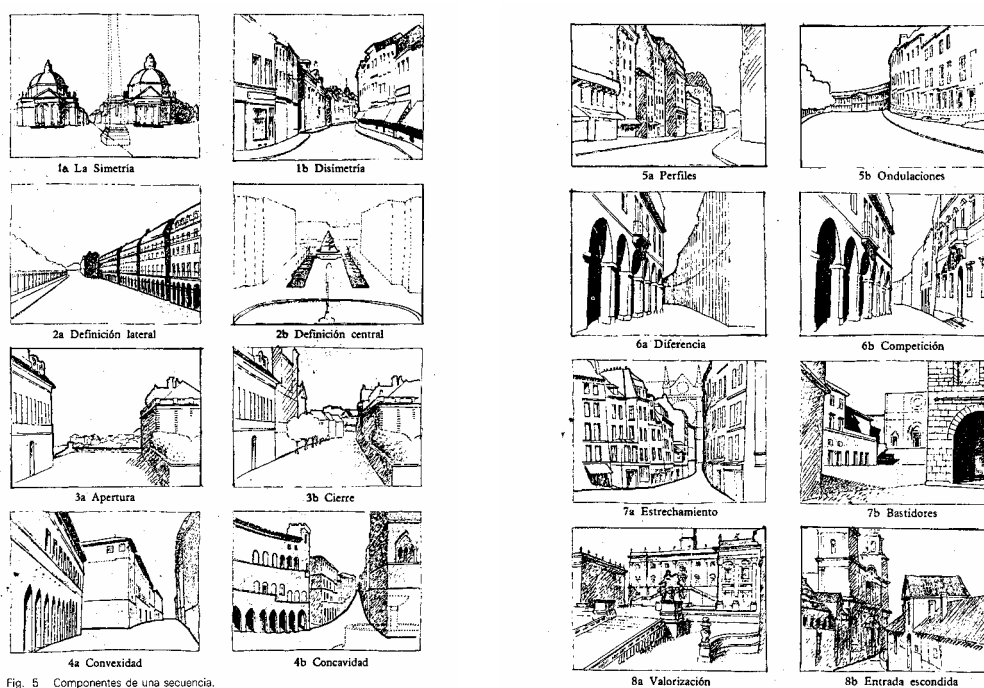
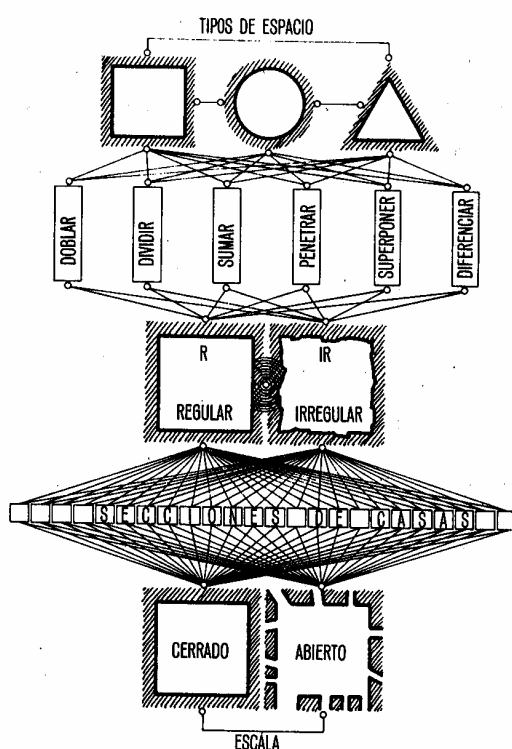


Fig. 5. Componentes de una secuencia. PANERAI.

Análisis de una secuencia. Tomado de Panerai (1983)

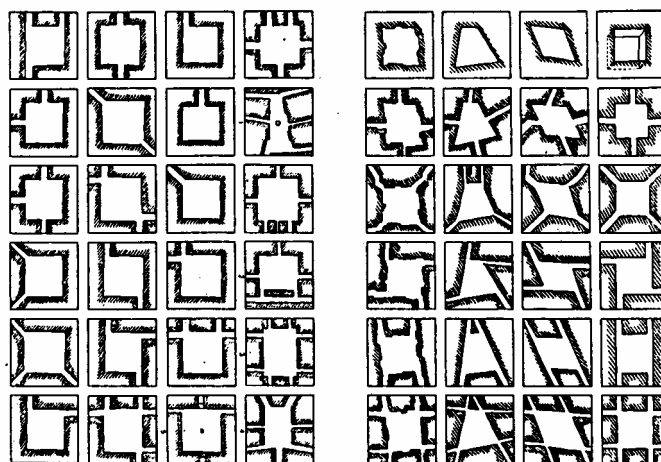
La noción de *tipología* arquitectónica es central en los estudios morfológicos. En España Muntañola ha trabajado este concepto desde un punto de vista que aúna semiología y formalismo. Este concepto renacentista, fue redescubierto e interpretado por Argan, para el cual, “el tipo” se refiere a una estructura y a unas convenciones subyacentes. No obstante ha sido utilizado por diferentes autores con diferentes significados. A pesar de esa diversidad, como idea común se puede deducir que la relación entre la forma urbana y tipología es dialéctica; la forma urbana se deriva de la tipología edificatoria y viceversa. La forma de las calles y espacios públicos está directamente relacionada con la forma y el volumen de la edificación. (Sánchez ,1999)

Un ejemplo de análisis tipológico es el de Rob Krier (1976). Este autor considera dos elementos fundamentales del espacio urbano: la calle y la plaza. El estudio de las tipologías de espacios lo realiza estableciendo tres configuraciones básicas (cuadrado, círculo y triángulo), y sobre ellas establece distintas acciones de transformación para generar el espacio: doblar, dividir, sumar, penetrar, superponer, mezclar y diferenciar, tanto en formas regulares como irregulares. Estas formas espaciales, clasificadas en abiertas y cerradas y todas sus variaciones conforman la diversidad tipológica.



Tomado de Krier (1976)

Este esquema es aplicado por Krier al análisis de los dos elementos esenciales, calles y plazas. En el ejemplo de abajo tenemos el análisis de una plaza cuadrada, sus deformaciones geométricas y las posibles desembocaduras de las calles.



Estudio de plazas cuadradas y sus variaciones, Tomado de Krier (1976)

## 2.8 El diseño urbano: la búsqueda de la unidad visual

La versión británica y americana del morfologismo sería el *urban design*. El diseño urbano, siguiendo la estela de las ideas descritas hasta ahora, resulta en sus inicios igualmente crítico con el movimiento moderno y con su olvido de la calle y del espacio entre los edificios, su propósito genérico desde los años sesenta ha sido el de dotar de sentido al espacio público y para ello ha recogido las aportaciones del *townscape*, de la psicología de la percepción y ambiental, de los estudios formalistas, etc.

Actualmente el nombre de diseño urbano se ha extendido y se ha generalizado para describir esa parte del urbanismo y la arquitectura que se ocupa del diseño y la configuración del espacio urbano y de los elementos que en él se sitúan. Se asocian a esta disciplina cuestiones relacionadas con el paisaje urbano, el uso y la habitabilidad de los espacios, los aspectos formales y materiales del entorno, etc., en un intento de unir las dimensiones estéticas y funcionales de la ciudad. Así mismo también entronca con los enfoques sociales que persiguen la recuperación del espacio público y de la habitabilidad de la ciudad. El diseño urbano considera la ciudad como un todo y busca la adecuación de esta totalidad al conjunto de las interacciones humanas. La preocupación del diseño urbano es el tejido de la ciudad; calles, plazas, recorridos, mobiliario, materiales, etc. frente al objeto aislado. La legibilidad del espacio público y la claridad y unidad visual del entorno forman parte de sus preocupaciones estéticas. El diseño construye la imagen de la ciudad procurando identidad a un área urbana.

Todo el conjunto de elementos arquitectónicos y de diseño configuran el particular paisaje de ese barrio. En este sentido no conviene olvidar que las soluciones propuestas responden a una visión de los planificadores, arquitectos, urbanistas, etc. que representa determinados valores y una simbología propia del contexto social, cultural, económico, etc.

Desde un punto de vista evolutivo, la fase en que la intervención sobre los espacios de las ciudades daba prioridad a las necesidades básicas: carreteras, vivienda social, equipamientos, etc., empieza a estar superada. Dentro de la concepción actual del diseño urbano existe una creciente preocupación por las relaciones entre la forma urbana y arquitectónica y la calidad ambiental. La preocupación por la calidad del espacio urbano ha seguido una trayectoria ascendente en los últimos años de tal manera que en la planificación urbana, frente a los parámetros habituales meramente cuantitativos que determinan aspectos como el aprovechamiento edificable, estándares de equipamientos, etc., han ido adquiriendo mayor importancia los aspectos estéticos, relacionados con el paisaje urbano, la estructura y la forma urbana, el diseño del espacio público o las cuestiones medioambientales. Sin embargo, no por eso es menos cierto que para la arquitectura actual, tal como hemos señalado al principio del capítulo, el edificio vuelve a estar en el centro de atención preferente y la mayoría de los proyectos “estrella” de los arquitectos de nuestros días tienen más que ver con la construcción de edificios emblema que buscan el impacto visual a partir de excesos formales que con la construcción de la ciudad. Es dentro de esta idea desde la que se pueden comprender las palabras de Moneo: *“Recuperar la fe en la posible construcción de un medio físico compartido - ciudad, paisaje - exigiría volver a introducir en nuestra cultura el valor que un día tuvo el diseño urbano”* Moneo (2004:168)

Martínez, Herrero y Medina (1999), en un estudio reciente sobre el diseño urbano, recomiendan como aspectos clave del desarrollo de nuevas actuaciones urbanísticas los siguientes (1999:8):

- Las peculiaridades del terreno de cada lugar.
- El aprovechamiento de los procesos naturales que proporcionan bienestar en las ciudades.
- La escasez de recursos y el ahorro de energía.
- La limitación del dominio público a espacios útiles, con el fin de favorecer la individualidad, diversidad, versatilidad y extensibilidad de actuaciones privadas y la personalización de espacios.
- La creación de espacios públicos estanciales, multifuncionales, favorecedores de encuentros y relaciones sociales, integradores y accesibles para todos y donde viandantes, ciclistas y transporte público tengan prioridad sobre automovilistas.

- La recuperación de elementos de composición urbana que contribuyen a la complejidad e identidad de cada espacio.
- El uso de los elementos vegetales y del agua para acondicionar y embellecer los espacios abiertos
- El respeto por el ciclo del agua, favoreciendo su circulación superficial, conservación y penetración en el terreno.

Bentley (1999) por su parte, ha señalado algunas de las aportaciones más importantes que puede ofrecer un entorno bien diseñado al usuario del espacio urbano. Este autor se refiere a los tipos de entornos que debe procurar el diseño urbano como “entornos vitales”: *“entornos construidos que proveen a sus usuarios de un marco esencialmente democrático que enriquezca su posibilidad de elección”* (Bentley, 1999: 9). Para Bentley, las maneras en la que el diseño de un lugar influye en las elecciones de las personas son las siguientes:

- Influyen en dónde la gente puede o no puede ir, lo que se denomina: **Permeabilidad**
- Afecta a la gama de actividades disponibles en el espacio urbano: **Variedad**
- Es importante para la comprensión visual del espacio: **Legibilidad**
- Influye en la utilización de un espacio por parte del público para diferentes propósitos: **Versatilidad**
- Influye en que la apariencia del espacio permita a las personas percibir las opciones disponibles en el mismo: **Imagen visual apropiada:**
- Posibilita la elección de experiencias sensoriales diversas: **Riqueza percetiva**
- Influye en la capacidad del lugar para que las personas puedan imprimir su propio sello: **Personalización**

## 2.9 Conceptos clave del diseño urbano

Resulta evidente que la importancia que el del diseño urbano ha tenido en el Reino Unido ha influenciado el desarrollo de las propuestas de educación artística y entorno construido en ese país. Podemos decir que el desarrollo de esta disciplina ha proporcionado un sustrato de contenidos y conceptos clave a partir tal y como muestran los contenidos trabajados en proyectos como *Art and Built Environment*, (Adams y Ward, 1982).

En nuestro caso consideramos que es conveniente recoger los principales conceptos a partir de los cuales trabaja el diseño urbano porque es una manera de establecer un bloque de contenidos que pueden proporcionar un interesante punto de partida conceptual para la educación artística (ver tabla adjunta).

<b>Estructura urbana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trama urbana</li> <li>▪ Distribución de espacios públicos, manzanas, red viaria</li> <li>▪ Morfología del terreno</li> <li>▪ Legibilidad</li> </ul>
<b>Espacios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos espaciales: calles, plazas (tipologías)</li> <li>▪ Reparto de espacios peatón - coche. Condicionamiento del diseño de la calle</li> <li>▪ Posibilidades de uso de los espacios</li> <li>▪ Diversidad de actividades</li> <li>▪ Riqueza perceptiva del espacio</li> <li>▪ Límites y fronteras de los espacios (público - privado, según usos, etc.)</li> <li>▪ Visión secuencial. Perspectivas</li> <li>▪ Composición urbana</li> <li>▪ Legibilidad</li> <li>▪ Accesibilidad</li> </ul>
<b>Mobiliario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posibilidades de uso</li> <li>▪ Integración con el entorno</li> <li>▪ Legibilidad</li> <li>▪ Accesibilidad</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Texturas, pavimentos</li> <li>▪ Colores</li> <li>▪ Carácter diferenciador o unificador del material</li> </ul>
<b>Elementos naturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modos de integración de elementos vegetales y arquitectura</li> <li>▪ Integración del agua en los espacios públicos</li> </ul>

## 2.10 Diseño urbano y sostenibilidad

Actualmente el diseño urbano tiene ante sí la necesidad de responder a la crisis ambiental de la ciudad contemporánea. Esto requiere una planificación respetuosa con el entorno y sostenible. Para ello el diseño urbano debe desarrollar una visión holística que tenga en consideración las condiciones ambientales y ecológicas de las áreas de intervención. Ian Mc Harg (*Design with nature*, 1967) propone un proceso planificador que haga inventario de los ecosistemas y considere el área desde una visión global estableciendo límites a las intervenciones (cit. por Gómez Aguilera, 2004:38). El nuevo paradigma de diseño ambiental

del siglo XX debe asumir tanto la naturaleza como la cultura a la hora de configurar el territorio.

Para Manzini (1990), la nueva sociedad debe vivir con la conciencia de los límites del mundo, y así compatibilizar la idea de calidad con los límites dados. El criterio de belleza debe incluir el respeto por el medio ambiente.

Los valores que se deben garantizar en una actitud ecológica del proyecto son los siguientes (Manzini, 1990:97):

1. El equilibrio del ambiente físico, entendido no sólo como mantenimiento de las condiciones de vida para el hombre sino también como respeto a las características y a la variedad de las formas vivientes y de los fenómenos físicos que componen la biosfera.
2. La riqueza sensorial de la experiencia humana, entendida como una variedad de estímulos con la que, mediante el conjunto de nuestro sistema sensorial, entramos en relación con el ambiente
3. La riqueza relacional de la experiencia humana, entendida como la variedad de formas de comunicación con las que se establecen las relaciones sujeto-sujeto y sujeto-objeto.
4. El desarrollo de la potencialidad, natural para el hombre de intervenir como sujeto inventivo en su propio ambiente, dejando los signos necesarios para “hacer doméstico” su propio espacio.

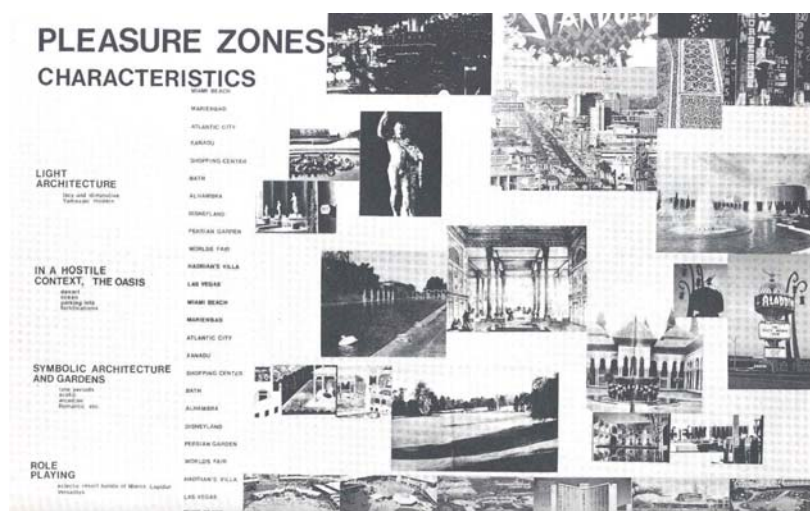
Este conjunto de valores puede ser ejercido a diferentes niveles jerárquicos e involucrando a diferentes ejecutores: el planeta, la “región”, los “lugares físicos y culturales” y los “microambientes” externos e internos que constituyen el ambiente cercano y proporcionan riqueza sensorial y emotiva a la experiencia.

### **2.11 “Aprender de las Vegas”: el significado simbólico de la forma urbana**

Una de las aportaciones más influyentes respecto al análisis visual del entorno a partir de los años setenta fue la de Robert Venturi y su esposa Denise Scott-Brown. Esta pareja de arquitectos realizó en 1968 un trabajo con sus estudiantes de la Facultad de Arte de Yale, acerca del paisaje urbano de la ciudad de Las Vegas. El libro resultante, *Aprendiendo de las Vegas* (Venturi, Izenour, Scott, 2000) planteó una serie de cuestiones relacionadas con la estética del paisaje urbano y de la arquitectura que rompían con la tendencia formalista del momento. Algunas de estas cuestiones ya habían sido tratadas en el libro *Complejidad y*

*contradicción en la arquitectura* de 1966. Venturi se puede encuadrar dentro de las metodologías estructuralistas y semiológicas en boga a partir de los años sesenta y también se le considera el precursor del posmodernismo arquitectónico. El análisis de Las Vegas supone un intento de elaborar nuevas herramientas metodológicas que sirvan para analizar los espacios públicos modernos al mismo tiempo que una declaración de principios sobre el carácter simbólico de la arquitectura.

Su enfoque del paisaje urbano continúa la línea del *townscape*. Parte de la crítica del movimiento moderno en arquitectura sobre todo de su vena más purista, la escuela de Mies y el racionalismo, y defiende el estudio del paisaje urbano más cotidiano u ordinario para extraer ideas que mejoren la arquitectura: *“Aprender del paisaje existente es la manera de ser un arquitecto revolucionario. Y no de un modo obvio, como ese arrasar París para empezar de nuevo que proponía Le Corbusier en los años veinte, sino de un modo distinto, más tolerante: poniendo en cuestión nuestra manera de mirar las cosas”* (Venturi, Izenour, Scott, 2000: 22). La principal lección que se puede extraer del análisis del paisaje de Las Vegas es el **carácter comunicativo** que puede poseer la arquitectura, una tradición histórica, a juicio de Venturi, olvidada por el movimiento moderno que centrándose únicamente en los aspectos formales, ha perdido gran parte del carácter simbólico tradicionalmente asociado a la arquitectura. Este carácter simbólico es el que permite en gran medida que las personas se identifiquen y establezcan vínculos emocionales con el ambiente, aspectos estos en los que la arquitectura modernista ha cosechado grandes fracasos. Venturi propone trasladar el interés en el estudio de la arquitectura del espacio a la **iconología**.



Tomado de Venturi, Izenour, Scott, (2000)

La novedad en su enfoque del problema no es estudiar el paisaje urbano cotidiano de las ciudades, cosa que ya hicieron antes que el Sitte o Cullen, sino dedicar su atención a un

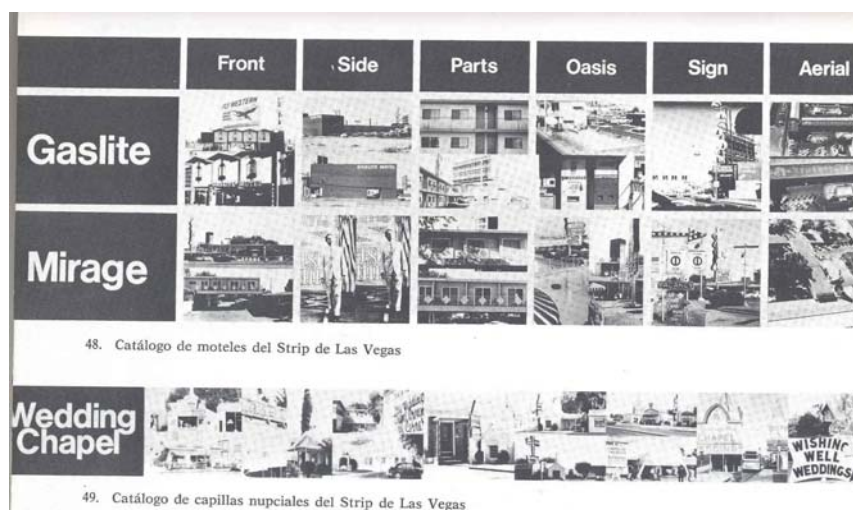
entorno que a priori supone todo lo contrario al “buen gusto” y lo opuesto a los ideales formales y estéticos de la arquitectura moderna. Se puede considerar que su interés es lo que, desde una perspectiva académica se podría denominar no-arquitectura. En cierta manera es una reivindicación de la cultura popular en su más versión más *Pop* o incluso *kitsch* que encuentra ejemplificada en la arquitectura de Las Vegas. Con esta opción Venturi está reivindicando un paisaje urbano de una gran vitalidad, adscribiéndose a posturas estéticas cercanas al *Pop Art* e introduciendo en el debate teórico arquitectónico el conflicto cultura popular - alta cultura. Reivindicando un análisis visual “de lo que hay”, intenta evitar la “*arrogancia de los criterios estéticos formalistas y puristas que desprecian el arte popular*” y hacer convivir “lo vulgar con lo vitrubiano”. Se trata de que la arquitectura asuma los referentes populares tal como hicieron en su momento la pintura o la literatura.

Las principales lecciones que extrae Venturi del análisis visual del *strip* (la gran avenida que atraviesa la ciudad, donde coinciden los carteles de todos los grandes hoteles y casinos) de Las Vegas son:

- El *strip* posee un carácter fuertemente visual. Es por lo tanto un magnífico ejemplo de integración de lo arquitectónico con lo iconográfico, lo que le lleva a señalar que “*la arquitectura no es únicamente espacio*” sino que el poder simbólico y significativo de la arquitectura radica en esa unión de estructura y símbolo. Asumiendo el carácter simbólico de lo visual reniega del esteticismo de las formas puras abstractas y no significativas de la arquitectura moderna y propone retomar el carácter iconológico que tuvo la arquitectura en el pasado.
- La arquitectura comercial vernácula como fuente de riqueza simbólica en la arquitectura. Si hasta ahora los arquitectos se habían fijado en el paisaje vernacular industrial o el rural, el paisaje de los centros comerciales o los grandes complejos de ocio ofrece nuevos conceptos e ideas.
- La vitalidad de la arquitectura de la “inclusión”. Frente a los resultados de la preocupación por el buen gusto y el diseño total, Venturi defiende que “*la gente se lo pasa bien con una arquitectura que le recuerda a otra cosa*” (2000: 97). Se debe reivindicar el eclecticismo y huir de una expresividad basada únicamente en la expresión de la estructura y los elementos arquitectónicos en sí mismos.

Venturi está proponiendo una metodología crítica que reniega de la estética modernista, es decir se aleja de la pureza formal y la abstracción, del carácter sagrado y de la integridad formal del objeto arquitectónico. Este objeto modernista se ha convertido en un cliché de sí mismo: “*la arquitectura moderna de hoy al rechazar el simbolismo explícito y el ornamento frívolo, ha hecho que todo el edificio degenera en un gran ornamento*”. En su lugar, propone

“la alusión y el comentario, al pasado, al presente, a nuestros grandes lugares comunes o nuestros viejos clichés, y la inclusión de lo cotidiano en el entorno, sagrado y profano”, (2000:97) es decir casi una afirmación de principios de lo que luego serán las estrategias del eclecticismo posmoderno.



Tomado de Venturi, Izenour, Scott, (2000)

Se trata en definitiva de comunicar, de simbolizar y de anteponer el carácter comunicativo al expresivo o perceptivo. La arquitectura de la comunicación frente a la arquitectura del espacio. Para Venturi, la arquitectura moderna es aburrida, mientras que la arquitectura posmoderna es divertida.

También podemos considerar a Venturi precursor de los estudios de la cultura visual sobre el paisaje urbano cotidiano y sobre los emblemas de la cultura del ocio y del consumo actual como los parques temáticos o los centros comerciales.

En la tabla siguiente mostramos las comparaciones, no exentas de una fuerte ironía crítica, que realiza Venturi entre dos modelos urbanos, el de las ciudades pastiche de las periferias americanas (ramificación urbana) y el del modelo de ciudad moderna (megaestructura)

Ramificación urbana	Megaestructura
Feo y ordinario	Heroico y original
Depende del simbolismo explícito	Rechaza el simbolismo explícito
Símbolos en el espacio	Formas en el espacio
Imagen	Forma

Medios mixtos	Arquitectura pura
Grandes anuncios diseñados por artistas publicitarios	Pequeños anuncios ( y sólo cuando son absolutamente necesarios) diseñados por “artistas gráficos”
Entorno automovilístico	Entorno post y preautomovilístico
Coches	Transportes públicos
Toma en serie el aparcamiento y hace pastiches para el peatón	Arquitectura “correcta” con objetivos serios pero egocéntricos par el peatón; ignora irresponsablemente el aparcamiento e intenta convertirlo en una piazza
Disneylandia	Piazzas
Promovida por ejecutivosde ventas	Promovida por expertos
Factible y se hace	Quizá tecnológicamente factible pero social y económicamente inviable
Estilo de vida popular	Estilo de vida “correcto”
Estilos históricos	Estilo moderno
Usa modelos tipológicos	Usa creaciones originales
Ciudad como proceso	Ciudad instantánea
Broadcare City	Ville Radieuse
Parece fea	Buen aspecto
No le gusta a los arquitectos	Le gusta a los arquitectos
Tecnología de la comunicación del siglo XX	Visión industrial del siglo XIX
Realismo social	Ciencia Ficción

Tomado de Ventura, Izenour y Scott, ( 2000)

El modelo de análisis de Venturi ha influenciado de manera evidente los trabajos de uno de los arquitectos estrella del panorama actual, Rem Koolhaas. De Venturi Koolhaas ha tomado el interés por el paisaje comercial urbano y ese “aprender de todas las cosas”, también su mentalidad acrítica ante lo que esa comercialidad transmite y ante los descubrimientos que nos ofrece el análisis de las ciudades actuales, de los efectos de la tecnología y de sus modelos de crecimiento. Los estudios de Koolhaas con el grupo de alumnos de la Harvard School of Design sobre las nuevas ciudades Asiáticas y sobre todo el estudio de los centros comerciales y del fenómeno de las compras y su impacto en la vida pública de las ciudades modernas (2001) tienen como referente explícito y declarado Aprendiendo de Las Vegas.



## 2.12 El paisaje urbano cultural: más allá de lo visual

Venturi, con su estudio del paisaje ordinario, recoge la herencia del *townscape*, pero su interés por el paisaje comercial también nos sirve como punto de unión del enfoque del urbanismo como arte con el enfoque de los estudios culturales acerca del paisaje urbano.

Desde los años setenta se ha desarrollado desde la geografía humanista y cultural un interés por el paisaje ordinario desde una perspectiva cultural (Meaning, 1979). John Brinckerhoff Jacson o Yi Fu Tuan son algunos de los exponentes más clásicos de este enfoque de la geografía. Esta línea de investigación, continuada desde la esfera de los estudios culturales, ha influido en determinadas metodologías de análisis dentro del urbanismo, como por ejemplo el caso de Dolores Hayden (1995, 1997). Se trata de un fenómeno prioritariamente anglosajón (EEUU, Canadá y Gran Bretaña) y que ha centrado su interés en el análisis del entorno desde el punto de vista del género, lo étnico y lo social.

El punto de partida es que el estudio del paisaje cotidiano es una herramienta insustituible para comprender el presente: *“Los paisajes ordinarios son importantes archivos de experiencia social y de significado cultural. La comprensión del paisaje por un público informado es una necesidad urgente de los ciudadanos para comprender los cambios en sus comunidades locales y en sus campos.”* (Groth, 1997: 4). El paisaje ordinario aparece así tan interesante como los grandes monumentos o la arquitectura con mayúsculas ya que, todo entorno construido está reflejando las ideas, experiencias y vivencias de las personas que le han dado forma. El paisaje, tanto urbano como rural se puede entender como un texto en el que, con las claves necesarias, podemos leer nuestra historia compartida.

La interpretación cultural del paisaje se nutre de investigaciones que proceden de diversos campos: geografía, arquitectura, urbanismo, sociología o historia del arte. Es por tanto un acercamiento interdisciplinar. Muchas de estas interpretaciones recogen la herencia del pensamiento marxista y estructuralista como el que representa el geógrafo francés Henry Lefebvre. Para Lefebvre (1974) el paisaje nos habla sobre la organización social y el control político. El análisis del espacio se centra en encontrar las formas manifiestas de la reproducción social. Esta reproducción social se da, según Lefebvre a varias escalas: el espacio alrededor del cuerpo (reproducción biológica), el espacio de la vivienda (reproducción de las fuerzas del trabajo) y el espacio público de la ciudad (reproducción de las relaciones sociales).

Desde este punto de vista, el del significado social, muchos de estos estudios se han centrado en aspectos relacionados con la raza, el género y la clase social. La aproximación a estas cuestiones en el paisaje se realiza desde la relación entre la cultura dominante y las características de los individuos y las culturas locales, o lo que es lo mismo como expresión del contraste entre la uniformidad y la diversidad (Groth, 1997).

Esta línea teórica ha influenciado los acercamientos educativos al entorno construido desde el punto de vista social y desde el enfoque de la cultura visual, tal y como veremos en el capítulo 4°.

Con respecto al asunto que nos ocupa en este capítulo, el análisis visual del entorno construido, los estudios culturales del paisaje plantean insistentemente la pregunta: ¿en qué medida la comprensión cultural del paisaje se puede basar en el análisis visual? o, dicho de otra manera, ¿qué relación se establece entre lo visual y lo cultural? (Groth y Breéis, 1997)

Esta dicotomía entre lo visual y lo cultural refleja el largo debate sobre la forma y el contenido en el arte y también, más recientemente en la educación artística posmoderna. Ésta se ha caracterizado por criticar los enfoques educativos modernos que se han centrado tradicionalmente en los aspectos formales del arte, dejando de lado el análisis del significado de la obras.

Muchos de los estudiosos del paisaje desde el enfoque cultural se han propuesto analizar esa relación entre lo visual y el conocimiento del paisaje. Para algunos autores el análisis estético no es apropiado para el estudio del paisaje, J. B Jackson decía que el paisaje “no es una obra de arte” y que “*la crítica estética tradicional está fuera de lugar en los estudios del paisaje*”. “*El paisaje debe estar relacionado primero de todo en términos de “vivir” más que de “mirar”*” (citado por Groth, 1997:21)

Para muchos estudiosos lo visual, aún estando en el centro de la experiencia del entorno, es cuando menos reduccionista, ya que deja de lado importantes aspectos que entran dentro de aquello que no es visible dentro del paisaje. Podemos decir que se trata lo visual desde un punto de vista crítico: *“¿cómo son de fiables los aspectos visuales de un paisaje como fuente de información que nos ayude a comprender el origen de un paisaje y para comprender su papel y significado en la vida de los que lo habitan?”* (Riley, 1997: 202).

Para King (1997) los arquitectos, artistas y diseñadores urbanos, a causa de una educación que ha privilegiado la vista por encima de otros modos de conocimiento, piensan que están implicados en una actividad visual que se muestra como divorciada de la esfera social, económica y política. Por tradición, desde estos ámbitos lo visual se entiende como separado de lo social, económico o político. La preponderancia del concepto de “cultura visual” con relación al entorno construido *“segrega y privilegia lo que es visto de lo que es pensado, interpretado, comprado, vendido, intercambiado, inscrito en la memoria u olvidado”* (King, 1997: 137)

En definitiva, de lo que se está en contra es de una excesiva mistificación de lo visual en detrimento de otras fuentes de análisis y de lo que se trata es de encontrar el papel adecuado de la visión en la interpretación y la experiencia del entorno construido.

### 3. FORMAS MODERNAS DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA URBANA

*“Importa poco no saber orientarse en una ciudad. Perderse, en cambio, en una ciudad como quien se pierde en un bosque, requiere aprendizaje. Los rótulos de las calles deben entonces hablar al que va errando como el crujir de las ramas secas, y la callejuelas de los barrios céntricos reflejarle las horas del día tan claramente como las hondonadas del monte”*

Walter Benjamín, *Infancia en Berlín hacia 1900*

*“La ciudad es la realización de un viejo sueño humano, el laberinto. Esto es lo que busca el flaneur sin saberlo.(...)Paisaje, eso es la ciudad para el flaneur.O más exactamente: para él la ciudad se escinde en sus dos polos dialécticos: Se le abre como un paisaje y lo encierra como una habitación”*

Walter Benjamín, *Das Passagen-Werk*

*“La conciencia no es sino un incidente de la locomoción”*

Robert Ezra Park, *Ensayos de ecología urbana*

En este punto queremos referirnos al paseo entendido como práctica estética, tal como ha sido entendido por algunos pensadores y movimientos artísticos en los siglos XIX y XX. Una vez descrito el análisis visual del entorno desde la arquitectura y el urbanismo nos situamos ahora en un planteamiento que contextualiza la experiencia visual del ciudadano moderno en la figura del paseante. Podemos decir que el desplazamiento y el cambio son las condiciones de la experiencia estética del entorno urbano, y que el andar se convierte en una herramienta crítica y en un medio de conocimiento y experiencia estética del entorno. El caminar es la forma propia de la experiencia del medio urbano. Para Careri (2002), a través del andar se han conformado en nuestro siglo las categorías con las que interpretamos el paisaje urbano. Desde Baudelaire hasta los Situacionistas, el paseo se ha reivindicado como metáfora de nuestra condición de viajeros por el laberinto de signos que es la gran ciudad y del viaje como medio de conocimiento.

Pero el andar ha constituido desde el inicio de la humanidad una manera de simbólica de transformación del paisaje, según Careri (2002), el andar es la primera forma de arquitectura y de creación de paisaje, ya que el acto de andar, si bien no supone la construcción física de un espacio si que implica una transformación del lugar. Desde ese punto de vista, las rutas seguidas por los seres humanos del mundo paleolítico pueden entenderse como la primera arquitectura y en ese sentido el recorrido sería *“el primer signo antrópico capaz de instaurar un orden artificial en los territorios del caos natural”* (Careri, 2002:50). Desde los inicios de la historia la distinción entre sedentarismo y nomadismo podría entenderse como una distinción entre dos tipos de arquitectura: aquella que se entiende como construcción física y formal del espacio y la que se entiende como construcción simbólica.

El elogio del paseante es el elogio del nomadismo. El elogio de lo nómada como nutriente para la inteligencia y la imaginación se sitúan los primeros sociólogos y antropólogos de la Escuela de Chicago (Delgado, 2003), pero en definitiva se trata del antiguo elogio del viaje como iniciación, como fuente de conocimiento y de experiencia. Y el paseo es la versión familiar del viaje.

El paseo como experiencia estética ha sido estudiado desde el arte y el pensamiento moderno pero también desde otros ámbitos como la antropología o la geografía humanista en su intento encontrar nuevas formas de experimentar el entorno urbano. Desde estos ámbitos

interconectados la educación artística ha extraído ideas para aplicar a las metodologías de trabajo sobre el entorno.

### 3.1 El paseante como artista

El arte del siglo XX ha explorado las posibilidades creativas del paseo urbano en diversos momentos: dadá, surrealismo, fluxus, situacionismo, etc. En estos casos la ciudad se ha convertido en un territorio estético, en el escenario de la libertad creativa y de una aventura vital. Todas estas posturas tienen como referencia inicial el *flâneur* de Baudelaire, un arquetipo de la cultura de la Modernidad, recogido posteriormente por Walter Benjamin que lo convirtió en símbolo de su propia forma observar y pensar sobre la realidad. El *flâneur* parte de una consideración: “*La vida parisina es fecunda en temas poéticos y maravillosos. Lo maravilloso nos envuelve y nos impregna como la atmósfera pero nosotros no lo vemos.*” (Baudelaire, citado por Jovet, 2004). Es decir, merece la pena recorrer la ciudad con una mirada estética. Tal como posteriormente reivindicarían dadaístas, futuristas o surrealistas, el espacio de la mecanización, el ajetreo y lo fugaz, ofrece inmejorables oportunidades para que surja la belleza.

Las condiciones de la verdadera experiencia del paseante son muy precisas: como dice Benjamín, el *flâneur* busca el laberinto sin saberlo, lo que pretende es perderse, pero esto no es una tarea sencilla, hay que contar con una predisposición, la experiencia del paseante se basa en el ejercicio de la desorientación, del extravío, a la búsqueda de nuevas percepciones. Para ejercer de paseante o de *flâneur* hay que conseguir un estado de ánimo propicio para la creatividad y el descubrimiento.

El deambular es en sí mismo un proceso creativo que influye en su entorno, que provoca nuevas e incontroladas consecuencias: “*el paseante hace algo más que ir de un sitio a otro. Haciéndolo poetiza la trama ciudadana (...) El viandante convierte los lugares por los que transita en una geometría imaginaria hecha de inclusiones o exclusiones, de llenos y vacíos, heterogeniza los espacios que corta, los coloniza provisionalmente a partir de un criterio secreto o implícito que los clasifica como aptos y no aptos, como apropiados, inapropiados e inapropiables.*” (Delgado, 2003: 127). El paseante al andar está creando la ciudad. Mejor dicho, en palabras de Manuel Delgado (2003), está creando la no-ciudad, definida ésta como lo opuesto o lo complementario a la ciudad. La no-ciudad es lo nómada, lo cambiante, lo que no es estructura o morfología estable, lo que no es arquitectura. En definitiva, es la parte viva de la ciudad. Con esta concepción, Delgado otorga connotaciones positivas a ese concepto de no-ciudad, que normalmente se ha asociado a las connotaciones negativas del no-lugar.

### 3.2 Lo cotidiano contra lo estético en las vanguardias artísticas

Los dadaístas fueron los primeros en plantear una intervención urbana bajo la forma de un recorrido por los lugares más “banales” de la ciudad. El 14 de abril de 1921 organizan la primera cita frente a una iglesia de París. Con esta acción los dadaístas sitúan la estética en el ámbito cotidiano y dan un paso más en la dirección de la pretendida equiparación del arte con la vida. La acción en el espacio urbano es una forma de anti-arte que se puede entender como un *ready made* urbano y que abre nuevas posibilidades de intervención estética.

El surrealismo, continúa los recorridos dadaístas, pero los enmarca dentro de la poética del movimiento, situándolos en una búsqueda constante de realidades nuevas. Para los surrealistas la ciudad podía entenderse con la idea de Bataille que, en las primeras líneas de “La experiencia interior”, escribe: “*este mundo se le da al hombre como un enigma a resolver*” (Bataille, 1981:15) El surrealismo busca la resolución de ese enigma mediante la ayuda del azar que debe irrumpir en la vida cotidiana abarcándolo todo. Desde ese punto de vista su deambular por la ciudad es un paseo a la búsqueda de asociaciones nuevas e iluminadoras que pueden tener la forma de objetos “encontrados” o de personas desconocidas, como cuando Bretón deambula por las calles de la ciudad buscando el encuentro casual con la mujer amada en *Nadja*. En este sentido el deambular surrealista tiene una función similar al de los juegos creativos como “*lo uno en lo otro*” o a la escritura automática. En la ciudad puede revelarse lo maravilloso cotidiano, el “inconsciente de la ciudad”. Producto de esas caminatas son los “mapas influenciales”, mapas elaborados en base a las variaciones de la percepción obtenida en el recorrido (Careri, 2002).

### 3.3 La ciudad situacionista como espacio de aventura y subversión

Con la irrupción del azar en la vida cotidiana los surrealistas tratan de enriquecer la vida del hombre atrapada en una sociedad ordenada conforme a la racionalidad, a la utilidad. Este objetivo se vuelve a retomar veinte años después primero por la Internacional Letrista y más tarde por los Situacionistas, movimiento liderado por Guy Debord que, dentro del contexto ideológico y cultural que culminaría con las revueltas de mayo del sesenta y ocho y próximos a las ideas de Marcuse, ofrecieron una serie de propuestas de “agitación social” destinadas a trastocar los mecanismos de control establecidos por el poder.

Los situacionistas van a proponer una subversión cultural a través de dos elementos: la experimentación y el juego. El espacio para llevarla a cabo será la ciudad. De esta manera plantean la relación hombre - ciudad considerando la ciudad como el escenario del poder tanto a nivel urbanístico como estético o visual. A partir de un grito de guerra: “Nos

*aburrimos en la ciudad*”, intentarán recuperar el espacio urbano y convertirlo en un nuevo territorio simbólico.

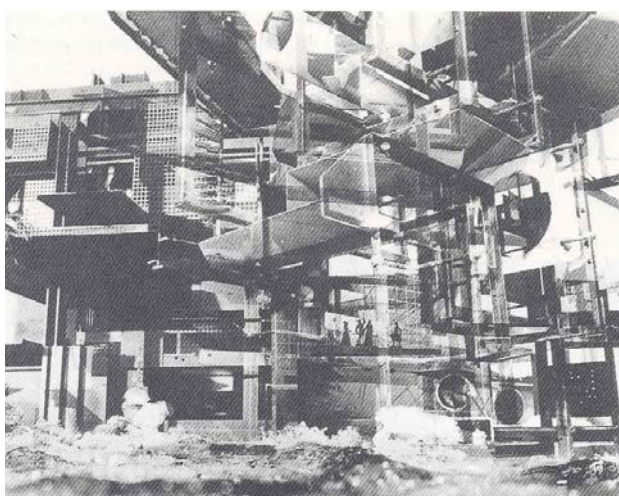
Se especifican dos métodos de actuación; la *dérive* (deriva) y el *detournement* (desvío o más bien tergiversación). La deriva es una invitación a vagar sin rumbo fijo por las calles de la ciudad “*a la búsqueda de signos de atracción o repulsión*” en lo que supone una recuperación de las prácticas surrealistas, ahora bien, a diferencia de estos, los Situacionistas aceptan el azar pero no se basan en él. Guy Debord en su “teoría de la deriva” nos habla del siguiente juego, se llama “la cita posible” y consiste en lo siguiente: “*el sujeto es invitado a dirigirse solo a una hora que se precisa, a un lugar que se le fija. Está liberado de las penosas obligaciones de la cita ordinaria, ya que no tiene que esperar a nadie. Sin embargo, al haberle llevado esta “cita posible”, inesperadamente a un lugar que puede conocer o ignorar, observa los alrededores. Se ha podido, al mismo tiempo, dar otra “cita posible”, en el mismo lugar a alguien cuya identidad no puede prever. Incluso puede no haber visto nunca; lo incita a entrar en conversación con diversos transeuntes. Puede no encontrar a nadie, o incluso encontrar por azar al que ha fijado la cita posible. De todas formas y, sobre todo, si el lugar y la hora han sido bien escogidos, el empleo del tiempo del sujeto tomará un giro imprevisto. (...) se pueden ver los recursos casi infinitos de este pasatiempo*” (Debord, 1977, pág 66).

Las enseñanzas de la deriva permiten establecer lo que Debord llama *Psicogeografías*, como si esos recorridos surgidos azarosamente respondiesen a unas corrientes o impulsos determinados por causas diversas que se transmiten a través de las calles. Se habla en este sentido de barrios o zonas que son “unidades de ambiente” y que quedan reunidas por los recorridos psicogeográficos. La exploración de la ciudad se hace a partir de la desorientación voluntaria, del azar, del estudio de los mapas o de intuiciones personales. De esta manera el entorno urbano no se haya determinado por los factores geográficos sino por la vivencia y experiencia subjetiva que sus habitantes tienen de él. En definitiva se trata de un modo lúdico de apropiación del medio ambiente.

Actualmente las experiencias situacionistas de la deriva han encontrado en Sophie Calle una continuación. La artista francesa retoma en varias de sus propuestas ese juego con el azar en el escenario urbano. El hacerse seguir por alguien o seguir ella a un desconocido es un intento de crear “situaciones” donde arte y vida se confundan.

Los situacionistas no se conformaron con elaborar propuestas de acción en el presente sino que también crearon algunas utopías urbanas. Basadas la mayoría de ellas en la idea de una arquitectura móvil, modificable a voluntad de sus habitantes como reacción sobre todo a la

ciudad racionalista. La más conocida es “Nueva Babilonia” del holandés Constant, un pintor -arquitecto proveniente del grupo Cobra. La ciudad está ubicada en un tiempo donde se ha erradicado el trabajo una vez que se ha eliminado la lucha por la existencia. En ella el hombre juega con el ambiente. La estructura que le da forma es la del laberinto, un laberinto ilimitado cuyo espacio es enteramente transformable, *“un entorno en el que todo sea posible para sus habitantes”* (Van Haaren, 1967) En este lugar el artista como individualidad creadora ha desaparecido para dejar paso a la vida entendida como creación colectiva, el hombre a la deriva continua transita como un nómada el espacio de “Nueva Babilonia” haciendo del juego con el ambiente la obra de arte total. Para Delgado (2003), el proyecto urbano de Constant es la materialización de la no-ciudad, la ciudad del movimiento, la ciudad de lo nomádico.



Nueva Babilonia, tomado de VVAA (1977)

#### 3.4 La experiencia de los no-lugares

Durante los años sesenta y setenta, junto con las prácticas situacionistas, otros artistas reclamaban el paseo como práctica estética. Hablamos de artistas del paisaje como Robert Smithson, Richard Long o Hamilton Finlay. Para muchos de estos creadores el caminar forma parte de la obra, caminar es pensar, es construir un territorio de la imaginación. Sobre Smithson ha escrito Valeriano Bozal: *“la obra es el punto final -también principio- de un recorrido. Como en la obra de Keruac, la vida se desarrolla “en el camino”. La vida de Smithson se perfila como un entramado de viajes (...) Las obras surgen en el curso de esos viajes, en las experiencias que suscitan, en los paisajes percibidos”* (Bozal, 1993:65). En esos trayectos, Smithson adopta la actitud del paseante, del deambulador, del que no encuentra en el recorrido un objetivo concreto, se trata, como dice Bozal, de *“viajes que, quizá no conducen a ninguna parte (...) que no tienen finalidad alguna que no sea descubrir la posibilidad de crear una obra nueva en el diálogo con la naturaleza que el viaje permite y al*

*que incita*” (Bozal, 1993:66). Al igual que estos artistas, también Fluxus realizó acciones basadas en el paseo como en los llamados free fluxus - tours, llevados a cabo en la ciudad de Nueva York.

En un paseo por la ciudad se pueden atravesar muy diversos escenarios que pueden recrear diversidad de sensaciones, desde la familiaridad hasta la amenaza y de reconducir nuestras percepciones. Las rutas urbanas elegidas pueden discurrir por los espacios principales o por los márgenes, por la visibilidad o por la ocultación. Todo territorio es susceptible de despertar una mirada estética. Smithson se interesó por el paisaje de los restos urbanos e industriales, canteras, espacios abandonados y territorios residuales de los grandes asentamientos: desagües y vertederos. El artista se comporta así como un arqueólogo: *“El artista se perfila como un nuevo arqueólogo que busca en estratos de abandono no tanto las señas de identidad de una civilización perdida, cuanto las sugerencias de un mundo nuevo, incitaciones a una intervención capaz de adivinar una estructura allí donde sólo parece reinar el abandono. Este arqueólogo es un creador”* (Bozal, 1993: 66)

En la misma línea del descubrimiento de un paisaje urbano que se convierte en revelador porque supone acceder a un nuevo tipo de experiencia, está este texto del escultor Tony Smith:

*“Cuando daba clases en Cooper Union a principios de los cincuenta alguien me dijo cómo podía acceder a la entonces inacabada autopista de New Jersey. Cogí a tres estudiantes y condujimos desde algún lugar de las praderas cercanas a Nueva York hasta New Brunswick: era una noche oscura y allí no había ni luces, ni marcas en el arcén, ni carriles, ni nada de nada; solamente el oscuro pavimento, moviéndose a través del paisaje de la planicie, pero puntuado por chimeneas, torres, humos y luces de colores. Fue una experiencia reveladora. La carretera y gran parte del paisaje eran artificiales, pero no podrían considerarse como una obra de arte. Sin embargo esta experiencia me aportó algo que nunca me había aportado el arte (...) No hay manera de enmarcarlo, solamente se puede experimentar”* (Tony Smith citado por Siah Armajani, 1999:95).

Los espacios límites, los márgenes de las ciudades, los restos de la arqueología industrial y del consumo, las fronteras de las ciudades, los no lugares, son aquellos por los que transcurren los paseos del grupo *Stalker*. *Stalker* lo forman un grupo de arquitectos y artistas italianos que reivindican la práctica del recorrido como un modo de expresión y un instrumento de conocimiento de las transformaciones del territorio metropolitano. Bajo el concepto de “transurbancia” proponen la realización de itinerarios urbanos, preferentemente por espacios ambiguos y fronterizos, áreas intersticiales o espacios en proceso de transformación, tierras

de nadie en los sistemas urbanos. Se trata de localizar los *territori attuali*, o territorios actuales, donde lo actual se entiende en el sentido dado a la palabra por Foucault: no como lo que somos, sino lo que estamos a punto de ser, aquello en lo que nos convertimos (Stalker, *Manifesto*). El objetivo de la mayoría de los recorridos de Stalker son los espacios vacíos, aquellos sobre los que se define la ciudad y que son los protagonistas del paisaje urbano, la no arquitectura que proporciona nuevas experiencias estéticas: *“Los espacios vacíos son una parte fundamental del sistema urbano, y habitan la ciudad de una forma nómada: se desplazan cada vez que el poder intenta imponer un nuevo orden. Son realidades crecidas fuera de, y en contra de, un proyecto moderno que sigue mostrándose incapaz de reconocer sus valores y, por tanto aceptarlos.”* (Careri, 2002:181) Estos espacios vacíos constituyen los últimos lugares donde es posible perderse en el interior de la ciudad.

La actividad de *Stalker*, según ha señalado Delgado (2003) consiste en transitar entre lo que es seguro y cotidiano y lo que es incierto, lo que está aún por descubrir, generando *“una sensación de desazón, un estado de aprehensión que conduce a una intensificación de las capacidades perceptivas; de este modo, el espacio sume un sentido; por doquier, la posibilidad de un descubrimiento, el miedo a un encuentro no deseado”* (2003:130) Este estado de tensión mantenida provoca una nueva sensibilidad sensorial: *“lo sguardo si fa penetrante, l'orecchio si dispone all'ascolto”*, que intensifica la percepción, y que trae consigo una nueva forma de sentido del lugar, donde se revela una *“inérita armonía”*. La acción del paseo en este caso viene justificada ya que, *“su conocimiento no puede producirse de otra manera que por experiencia directa, pueden ser testimoniados más que representados, el archivo de tales experiencias es la única forma de “mapear” los territorios actuales”* (Stalker, *Manifesto*)



Paseo del grupo Stalker (tomado de su página web:  
<http://digilander.libero.it/stalkerlab/tarkowsky/tarko.html>.)

En esta línea nos parece muy interesante la obra de fotógrafo Xavier Ribas (Barcelona, 1960), que sitúa frente al objetivo de su cámara esos lugares residuales de las grandes urbes pero desde el punto de vista de cómo los habitantes de esas ciudades ocupan y usan esos espacios marginales. Frente a la experiencia estética como “revelación” del paisaje industrial vacío, cercana a lo sublime, a la que alude Smithson, Ribas llena ese vacío con la presencia humana, frente al paseo estetizado e intelectualizado de los miembros de Stalker, el paseo real de los vecinos del barrio en sus momentos de ocio.



Ribas registra en sus imágenes cómo estos no-lugares se convierten, en las soleadas mañanas de domingo, en lugares de ocio donde la gente puede llevar a cabo *“actividades tan anodinas como pasear, leer o comer al aire libre, simplemente por el placer de la distracción sin intermediarios”* (Ribas, 1998:54). En la época de los grandes parques temáticos y del ocio industrializado, la gente elige estos espacios como resultado *“de la toma de conciencia de que la periferia es un espacio de libertad”* (Ribas, 1998:54), una suerte de retorno a la naturaleza en un mundo en el que ya no tiene sentido hablar de espacios auténticamente naturales, una apuesta por el desorden dentro de un entorno regido por los planes de “ordenación urbana”.



### 3.5 Instrucciones para sentir la ciudad: los recorridos sensoriales de Brian Goodey

#### “Trabajos prácticos

*Observar la calle de vez en cuando, quizá con un esmero un poco sistemático. Aplicarse. Tomarse su tiempo. (...) Anotar lo que se ve. Aquello que sea importante. ¿Sabemos ver lo que es importante? ¿Hay algo que nos llame la atención? Nada nos llama la atención. No sabemos ver.”*

Georges Perec, *Especies de Espacios*

La observación de la ciudad, como dice Georges Perec, requiere un tiempo, un entrenamiento, un estado de atención, incluso seguir unas reglas de juego. Puede ser conveniente disciplinarnos para poder ver más allá, con una visión más afinada, más sagaz. En este sentido queremos aprovechar las propuestas, no de un artista sino de un geógrafo, que, como Perec elaboró un manual de instrucciones para ver y sentir la ciudad. Como ya hemos señalado, la geografía humanista y de la percepción se ha preocupado desde los años setenta de la percepción subjetiva de la ciudad. El geógrafo inglés Brian Goodey (1974, 1975, 1977), desarrolló en esos años un intenso trabajo en el terreno de la educación ambiental en Gran Bretaña, sobre todo en el tema de los recorridos urbanos. Sus ideas han sido utilizadas por propuestas curriculares de Educación Artística como *Art and Built Environment* (Adams y Ward, 1982) y se puede decir que son deudoras de algunas de las ideas anteriores.

El paseo sensorial (sensory walk) es, en palabras de Goodey, *“una oportunidad de volver a mirar un entorno familiar y de, al mismo tiempo reexaminar la manera en la que miramos el mundo”* (Goodey, 1977:7). A través de los recorridos sensoriales se busca ampliar la percepción del entorno. La idea es que estos recorridos puedan ser un estímulo creativo desde un acercamiento multisensorial a la realidad. Moverse y sentir van unidos. Es necesario considerar el carácter multisensorial de la experiencia del entorno. La visualidad pura no existe en la percepción del entorno urbano, la experiencia visual se produce acompañada del resto de los sentidos. Conforme nos desplazamos por la ciudad vemos pero también oímos, olemos, escuchamos, tocamos, experimentamos corporalmente nuestro caminar o el contacto físico con los demás, en definitiva, sentimos de una manera global.

De todas sus propuestas, las que se consideran más apropiadas para la escuela son aquellas que, de alguna manera, estructuran la experiencia mediante algún tipo de material como *steering by cards* o *town scores*.

Veamos las indicaciones para distintos recorridos (Goodey,1977:7-8):

*“Al comenzar, limpiar la mente de pensamientos. Tratar de vivir el momento y de no dejar a la mente divagar. Preparase para experimentar sensorialmente con todo nuestro cuerpo, mediante el tacto, la vista, el olfato, el oído, etc. Puede ser un momento para tener una experiencia muy personal o, si lo hacemos acompañados, de compartir esa experiencia pero intentando no hablar, no utilizar las palabras para ello.*

*Se comienza abriéndonos al entorno:*

- a) *¿qué se puede oler? ¿te agrada?*
- b) *Concéntrate en los sonidos a tu alrededor ¿hay alguno que te sorprenda?*
- c) *Intenta determinar cómo te afecta el tiempo que hace ese día*
- d) *Elige una dirección para moverte, sigue un camino en función de lo que te vaya apeteciendo.”*

Una vez en el recorrido:

- *“Mirar hacia arriba según se anda. Observar el cielo, las nubes, las copas de los árboles, el contorno de los edificios y otras estructuras que se encuentran sobre nuestras cabezas.*
- *Mirar hacia abajo durante unos momentos, ¿qué notamos bajos los pies? (texturas, superficies, contornos, etc.)*

- *Caminar muy despacio, y al contrario ir muy deprisa para acabar corriendo. Pensar cómo afecta la velocidad a nuestra percepción del lugar*
- *Detenerse ante un cruce de calles. Observar la coreografía de todos los elementos que se mueven en ese espacio durante un momento, velocidades, ritmos, mirarlos como una danza casual.*
- *Sintonizar con la arquitectura que te rodea. Coger dos o tres detalles que te gustaría dibujar más tarde o simplemente recordar.*
- *Pensar cómo afectan emocionalmente los cambios de escala*
- *¿Qué sorpresas a lo largo del recorrido nos apartan de la ruta predeterminada?*
- *¿Qué objetos encontramos?”*

Estos recorridos pueden variar en función del lugar donde se realizan, para los espacios abiertos, propone las siguientes pautas:

- *“Elige un espacio verde, entrar en él con tu compañero/a*
- *Párate en algún lugar y mira alrededor. Observa el diseño del espacio. ¿Cómo está influenciando su uso?*
- *Conforme te mueves, observa las cualidades de la luz en las distintas zonas y cómo cambia.*
- *Cierra tus ojos, ¿qué sonidos te resultan más atractivos? ¿sonidos lejanos, cercanos, el sonido del viento, los pájaros, el agua?*
- *Muévete hacia el sonido más suave que puedas escuchar*
- *Intenta experimentar la forma de un árbol usando la mirada, el olfato, el tacto,*
- *Haz lo mismo con la forma de las hojas*
- *Fíjate en las coreografías que forman los pájaros*
- *Nota las respuestas cinéticas de los árboles, las plantas, el agua a las fuerzas naturales”*

En otra actividad, The feeling places, se trata de pedir a los estudiantes que busquen los siguientes lugares:

- *“Un lugar que me haga sentir feliz*
- *Un lugar que me haga sentir enfadado*
- *Un lugar que me haga sentir animado*
- *Un lugar que me haga sentir miedo*
- *Un lugar que me haga sentir en paz conmigo mismo”*

Otros pueden ser:

- *“Un lugar desde el que mirar hacia abajo como un pájaro*
- *Un lugar para esconderse*
- *Un lugar abarrotado de gente*
- *Un lugar que podría ser bonito si...*
- *Un lugar que te gustaría ver pero no puedes*
- *Etc.”*

Las indicaciones que se dan para trabajar a partir de aquí son: *“comunicar las experiencias mediante palabras, dibujos o fotografías, hacer mapas poniendo en común las experiencias de toda la clase y buscar alguna pauta. Discutir en grupo las experiencias y tratar de recrear los lugares como parte del diseño de un área de juego. Discutir las experiencias con los padres, otros estudiantes, arquitectos, políticos, los pájaros... etc.”*

En las siguientes indicaciones para un recorrido en una zona comercial (Goodey, 1977:8), se recupera el espíritu surrealista de la ciudad como espacio del descubrimiento:

*“Detente en algún punto y mira alrededor tuyo,  
¿Qué colores ves?  
¿Qué edificio te llama la atención?  
¿Qué movimientos te atraen?*

*Elige una manzana y examina en las calles adyacentes los distintos servicios (tiendas, oficinas, bares...). Elige un edificio en el que normalmente nunca entrarías. Piensa algo que hacer allí y entra. ¿Te ha sorprendido?*

*Mira un escaparate, elige un objeto que te diga algo. Conviértete en él. Fíjate en cómo se siente. Mantente así durante un minuto.”*

Y por último, una propuesta que recoge la idea del *“Following Piece”* de Vito Acconci en la cual éste seguía a una persona elegida al azar en la calle o lo que serán las posteriores acciones de Sophie Calle a las que ya nos hemos referido:

*“Vuelve a la calle, sigue a alguien por la manzana sin que se dé cuenta. Piensa en cómo su estilo es diferente del tuyo. Copia su manera de andar. Asume su personalidad cuando entres a un edificio. Fantasea que eres esa persona en el sitio elegido y hazlo mientras te sientas a gusto. Piensa cómo esta actividad afecta tu sentido del lugar.”*

#### 4. EL NUEVO ARTE PÚBLICO Y EL SENTIDO DEL LUGAR. ASPECTOS INTERDISCIPLINARES

*“El porvenir del arte no es artístico, sino urbano”*

H. Lefebvre. *El derecho a la ciudad*

Los paseos por las ciudades pueden ser considerados como formas artísticas que proponen nuevas maneras de percibir los lugares. Esto nos lleva a la siguiente cuestión: ¿cuál es la relación del arte actual con los espacios urbanos? Y más concretamente, ¿cómo ha influido el arte público actual en la reconsideración del sentido del lugar?

En primer lugar conviene señalar que el concepto de arte público ha cambiado sustancialmente en los últimos años. La idea más clásica es la que define el arte público como aquel que es accesible a todo el mundo porque se halla fuera del museo o de la galería, porque se encuentra en el espacio público. Actualmente la idea tiene más que ver con el contenido del arte que con el lugar donde se sitúa, arte público sería aquel que tiene un contenido público. Dentro de la concepción clásica de arte público la idea de “monumento” ha sido la que ha imperado hasta entrado el siglo veinte, sin embargo a partir de la segunda mitad del mismo, esta idea ha ido perdiendo toda significación. Los cambios sociales y culturales han propiciado que los valores que portaban los monumentos hayan perdido su sentido en las sociedades modernas. Sin embargo no por ello el arte público es un tema haya perdido interés. Por el contrario, se ha revelado como un campo extremadamente rico y complejo dentro del panorama del arte de los últimos 30 años. Desde los años sesenta los artistas han ido desarrollando nuevas propuestas de ocupación de espacio público y se han replanteado el concepto de monumentalidad. En la actualidad este tema se ha convertido en una cuestión central en el debate sobre la regeneración urbana y la mejora de la vida en las ciudades.

##### 4.1 Del *site specific* al activismo: maneras de relacionar el arte con el espacio público.

El término Arte Público resulta hoy día difícil de definir. Bajo este término se agrupan una serie de prácticas que en algunos casos pueden guardar grandes diferencias conceptuales. Según Javier Maderuelo, la diversidad es tal que esa expresión corre el peligro de no llegar a significar nada (Maderuelo, 2000: 240). A la complejidad de la definición que posee el arte en nuestros días se añaden aspectos relacionados con las características de los lugares, la significación política y social del espacio, la diversidad cultural, los valores democráticos, etc. El problema reside en la legitimidad de denominar con el mismo nombre una serie de prácticas que lo único que tienen en común es el hecho de estar situadas en el espacio público. Este autor ha establecido una clasificación estética de seis categorías o cualidades fenomenológicas que pueden ser de utilidad como punto de partida para nuestro análisis:

*monumentalidad, significación, conmemoración, utilidad, cualidad ambiental y capacidad participativa* (Maderuelo, 2000: 243-248)

1. **Monumentalidad:** Se trata obras realizadas por escultores que replantean la idea de pertenencia al lugar y que recuperan la escala de la escultura monumental. ” *El poder de este tipo de obra de arte se basa en la relación que ésta pueda establecer con el espacio en el que se enclava*” (Maderuelo, 2000:243). El sentido de estas obras, normalmente abstractas, es responder a las características del lugar, provocando con su presencia física y sus cualidades formales una nueva percepción de espacio. Las esculturas, realizadas expresamente para el sitio concreto aportan significación y simbolismo al lugar. El término *site - specific* se ha utilizado para referirse a estas obras ya que terminan con la idea de la escultura pública que se puede colocar indistintamente en cualquier lugar. Según Rosalynd Deutsche, las obras *site specific* demuestran que el objeto artístico no tiene un significado autónomo que permanezca intacto con los cambios de las circunstancias espaciales o temporales, sino que el significado se construye en relación con el contexto (Deutsche, 1996, citada por Perelli, 2003). Los orígenes de esta categoría se sitúan en los años sesenta y setenta, en torno al Arte Mínimo y uno de sus máximos representantes es Richard Serra. Como el propio Serra ha dicho: “*Mis trabajos nunca decoran, ilustran o reproducen un lugar. Lo singular de los trabajos hechos para un lugar determinado consiste en que han sido proyectados para un emplazamiento específico, que dependen de él y son inseparables de él (...)* Los trabajos referidos a un lugar provocan ante todo un diálogo con el entorno”. (Serra, *Tilted Arc Destroyed* citado por Bozal, 1993: 73-74)
2. **Significación.** Estas obras recuperan la escala monumental de la escultura pero añadiendo nuevos contenidos críticos, no exentos de ironía. Un ejemplo muy representativo pueden ser las obras de Oldenburg.
3. **Conmemoración.** Recuperan la función conmemorativa pero sin caer en la ostentación ni en la arrogancia de los monumentos del pasado, adaptando esa función a un lenguaje moderno. Un ejemplo sería la obra de Maya Lin para los veteranos del Vietnam. En otro rango conceptual estaría el uso de los monumentos que hace Wodiczko transformando críticamente su simbolismo mediante la proyección de imágenes sobre ellos.
4. **Utilidad.** Se trata en palabras de Maderuelo, de un nuevo género artístico, netamente urbano que incorpora las ideas de utilidad y funcionalidad. Son obras que tienen mucho que ver con el diseño urbano y la arquitectura del espacio público. Surgen como requerimiento del propio espacio urbano y pretenden tener una utilidad social. “*Su significado hay que buscarlo en la manera como la obra convierte el espacio urbano en un lugar y le sirve, dándole carácter*” (2000:45). Su representante más

conocido es Siah Armajani que defiende un arte público no monumental que debe dirigirse a las necesidades de la gente.

5. **Cualidad ambiental.** Estas obras pretenden configurar una imagen global del lugar, más exactamente, la obra pretende ser el lugar. No se trata de introducir un elemento puntual, sino de intervenir en todo el espacio de forma integral, *“atendiendo a la configuración física del lugar, a su carga simbólica y emotiva, al peso de la historia, a problemas funcionales, siguiendo la máxima de los paisajistas ingleses de escuchar al genius loci”* (Maderuelo, 2000: 246). Un ejemplo es el paseo diseñado por Burle Marx a finales de los años sesenta en Copacabana en Río de Janeiro o el trabajo realizado en Barcelona por el escultor Roqué y los arquitectos Bardají y Teixidó.
6. **Capacidad participativa.** Implican la participación ciudadana. Su referencia histórica más importante son los *happenings* de los años 60 que invitaban a los espectadores a participar en la obra. Las acciones de Joseph Beuys también constituyen un antecedente claro de estas obras. Los artistas que trabajan este tipo de obras se implican en los problemas de las comunidades tratando de poner al descubierto con sus trabajos las implicaciones históricas, políticas, sociales o económicas de los problemas de las personas que viven en un lugar concreto. Para Maderuelo, sin embargo, algunas de estas propuestas *“se parecen más a estudios de comportamiento antropológico o a programas de inserción de clases marginadas que a trabajos artísticos”* (Maderuelo, 2000: 248)

#### 4.2 La reflexión sobre el lugar a partir del “nuevo arte público”

Lo que se ha dado en llamar **nuevo arte público** o más concretamente “nuevo género de arte público” (*New Genre Public Art*) está relacionado fundamentalmente con la categoría que Maderuelo identifica como “capacidad participativa”. Se trata de prácticas artísticas cuya genealogía puede seguirse desde los años sesenta a partir de dos líneas diferenciadas: la de la especificidad de la obra (*site specific*) y la del activismo. Del primer aspecto se ha recogido la idea de crear una obra que responda a las características de un lugar concreto, del segundo se toma la idea de la participación del público en la obra. Estas dos concepciones artísticas convergen en las nuevas formas de arte público que en las dos últimas décadas se han extendido sobre todo por los Estados Unidos. Según la crítica de arte Lucy Lippard, el arte público es: *“cualquier tipo de obra de libre acceso que se preocupa, desafía, implica, y tiene en cuenta la opinión del público para quien o con quien ha sido realizada, respetando a la comunidad y al medio”* (Lippard, 2001: 61)

Lippard (2001: 61-65) ha señalado diversos tipos de prácticas dentro de esta línea que exploran la relación entre las personas y los lugares, y que no siempre han de tener como resultado una obra en un exterior urbano:

- Obras concebidas para exposiciones de interior convencionales que hacen referencia a la comunidad, la historia o el medio local.
- Arte público tradicional de exteriores que pretende llamar la atención sobre las características específicas o las funciones de los lugares donde interviene.
- Obras de arte *site-specific* en el exterior, a menudo hechas en colaboración o de carácter colectivo, que implican a la comunidad en la ejecución, en la recogida de información y en el funcionamiento real de la obra.
- Instalaciones públicas de interior de carácter permanente, dotadas a menudo de alguna función relacionada con la historia de la comunidad.
- *Performances* o rituales al margen de los espacios tradicionales del arte que reclaman la atención sobre el lugar, sus historias y sus problemas, o en general sobre la identidad y la experiencia compartida en común.
- Arte que trabaja a favor de una toma de conciencia medioambiental y por la mejora y reivindicación de zonas baldías, realizando parques o limpiando la contaminación.
- Arte político directo y didáctico que trata públicamente asuntos locales o nacionales, especialmente mediante señalizaciones sobre medios de transporte, parques, edificios o por la carretera, que marca emplazamientos, acontecimientos e historias invisibles.
- Acciones de carácter itinerante, o encadenadas que implican a ciudades enteras o que aparecen por todo el país de un modo simultáneo para subrayar o vincular asuntos locales.

El objetivo general de las obras de nuevo arte público es influir en la percepción de las personas con respecto a los modos de ver y actuar en sus entornos. Se trata de un tipo de arte implicado en la problemática social. Por lo tanto una de las ideas primordiales es la de atender a las características humanas del lugar por encima de las físicas. Esto implica una redefinición del concepto de lugar. Como ha señalado Jeff Kelley: *“mientras un emplazamiento representa las propiedades físicas que constituyen un lugar: su masa, espacio, luz, duración, localización y procesos materiales, un lugar representa las dimensiones prácticas, vernáculas, psicológicas, sociales, culturales, ceremoniales, étnicas, económicas, políticas e históricas de dicho emplazamiento. Los emplazamientos son como los marcos físicos. Los lugares son lo que llena tales marcos y los hacen funcionar”* (Kelley, 1995, citado por Blanco, 2001: 35) No se puede establecer la diferencia entre las personas y los lugares puesto que las personas son parte misma del lugar, como ha dicho Lucy Lippard: *“al*

*pasar a concebir nuestro lugar, nuestra parte del mundo como “entorno”, como lo que nos rodea, estamos estableciendo una profunda división entre éste y nosotros mismos”* (2001:54) Los lugares se cargan de contenido a partir de las historias humanas que en ellos han acaecido.

El artista con su trabajo recupera las dimensiones sociales, históricas o psicológicas que unen a las personas con los espacios. El material de trabajo es la particularidad humana de los sitios. Desde este punto de vista, el arte *site specific*, es criticado porque “impone” una obra a un lugar sin tener en cuenta los aspectos humanos, también porque carece de responsabilidad política y de sensibilidad con los problemas sociales y se basa en parámetros demasiado formalistas, pero el rasgo más diferenciador es la ausencia de la participación de los ciudadanos en la obra. Los artistas que han seguido esta línea han trabajado con paisajistas, diseñadores y arquitectos pero no con los residentes de la zona o los miembros de la comunidad. Con el paso de los años aunque estos artistas han ido centrando su atención en los aspectos históricos, ecológicos y sociológicos del emplazamiento, no han llegado a comprometer al público de forma sustancial. Esto puede aplicarse al trabajo de Serra, uno de los artistas más importantes dentro del arte *site specific*. Serra no rechaza un arte socialmente crítico: *“el análisis preparatorio de un lugar dado considera no sólo sus propiedades formales, sino también sus características sociales y políticas. Los trabajos referidos a un lugar expresan siempre un juicio de valor sobre el contexto general de carácter político y social en que se inscriben. A partir de la interrelación entre la escultura y el lugar hacen referencia crítica al contenido y al entorno de su lugar de emplazamiento.”* (Serra, citado por Bozal, 1993:72). Ahora bien, la diferencia con el nuevo arte público es que las respuestas críticas la ofrece el artista a título individual, desde su genio, y exclusivamente a través del lenguaje del arte. A las críticas de insensibilidad social, Serra responde: *“la experiencia del arte es en sí misma una función social”* (Serra, citado por Gómez Aguilera, 2004:43)

Según Nina Felshin, *“las discusiones sobre lo que se ha venido en llamar el nuevo género de arte público han incluido las noción de comunidad o de público como constituyentes mismos del lugar y han definido al artista público como aquel o aquella cuyo trabajo es sensible a los asuntos, necesidades o intereses comunitarios.”* (Felshin, 1995, citada por Blanco, 2001:29) La noción de comunidad aparece así como esencial ya que el trabajo del artista se inserta en un diálogo con la historia, los intereses, las necesidades, o las reivindicaciones de los diversos grupos de residentes. El lugar más propicio para este tipo de trabajos es el entorno urbano, ya que son las ciudades las que mejor muestran las relaciones entre el espacio y la cultura, sobre todo desde un punto de vista de raza, género o clase social. En este sentido los entornos urbanos aparecen como el lugar idóneo para explorar estas cuestiones porque son:

*“más propensos a engendrar subjetividades múltiples que facilitan la comunicación intercultural y que, de hecho, son el resultado de dicha comunicación entre culturas.”* (Lippard, 2001:59). Desde este punto de vista se explora un sentido de cultura más amplio como algo que no es jerárquico y que pone en relación la diversidad de identidades en contra de los estereotipos unidimensionales.

### 4.3 El poder del lugar

El paisaje urbano porta un legado y una enseñanza, *“capaz de generar una ciudadanía que toma forma a través del paisaje”* (Lippard, 2001: 53). Este potencial del paisaje urbano como fuente de la memoria colectiva e individual y de las relaciones entre las culturas es “el poder del lugar” (*Power of Place*), utilizando la expresión empleada por Dolores Hayden (1995, 1997). Esta arquitecta e historiadora, profesora de la Universidad de Yale, ha fundado la organización del mismo nombre con sede en Los Ángeles. Desde finales de los ochenta, *Power of Place* ha desarrollado en esa ciudad una serie de proyectos que agrupan a equipos de historiadores, diseñadores, urbanistas, arquitectos, artistas y residentes que trabajan conjuntamente para comprender, preservar y conmemorar el paisaje urbano de Los Ángeles desde el punto de vista histórico pero tal y como lo han vivido y experimentado las distintas comunidades étnicas de esa ciudad: afroamericanos, latinos y asiáticos. El trabajo de Hayden, en la línea de pensadores como Lefevre, parte de la idea de que el espacio público manifiesta las desigualdades y las luchas sociales a lo largo del tiempo y su pretensión es la de rescatar la memoria compartida de las minorías étnicas, preservando aquellos vestigios que hablan de esas historias comunitarias y promoviendo nuevas lecturas del entorno que saquen a la luz las narrativas ocultas por la cultura dominante.

Los artistas interesados en estos proyectos tratan cuestiones de identidad, conectando el arte con la historia de los lugares y desarrollan procesos que implican a los residentes. La responsabilidad del artista en este caso, es la de proporcionar un nuevo sentido del lugar, como ha señalado Lippard: *“Como visionarios, los artistas deberían ser capaces de proporcionar una nueva vía de trabajo que se oponga a la visión rapaz de la naturaleza que tiene la cultura dominante, con el fin de reinstaurar las dimensiones mítica y cultural de la experiencia “pública” y, al mismo tiempo, hacernos conscientes de las relaciones ideológicas y las construcciones históricas que constituyen en lugar. Necesitamos artistas que nos guíen por medio de respuestas sensoriales y cinestésicas a través de la topografía, que nos conduzcan hacia la arqueología y la resurrección de una historia social basada en la tierra, que nos muestren múltiples lecturas de lugares que significan diferentes cosas para diferentes gentes y en épocas diferentes”* (Lippard, 2001:70). Esta misma autora señala el carácter diverso de los significados presentes en el entorno y la necesidad de incorporar el

enfoque multicultural a las prácticas artísticas relacionadas con el lugar: *“Necesitamos dejar de negar la diferencia y de fingir un confuso universalismo que enmascara y sostiene profundas divisiones sociales (...) No obstante esta toma de conciencia requiere una extensa investigación visual y verbal (y local) que no está incluida en la educación artística tradicional. Deben incorporarse necesariamente los estudios multiculturales a toda práctica artística que aborde la historia y el lugar”* (Lippard, 2001:56)

#### 4.4 Colaboración y creatividad en los procesos de arte público

Las prácticas relacionadas con el activismo son esencialmente colaborativas por lo tanto estas formas artísticas implican la participación del público. El artista ya no se presenta con una obra predeterminada en un lugar concreto, sino que trata de crear la obra con la ayuda del público. Trabajar con un grupo humano determinado supone para los artistas respetar a las personas y escucharlas, hablar con ellas como iguales y ganar su confianza. Los artistas que realizan este tipo de intervenciones en el espacio público deben escuchar y compartir, exponer sus ideas al mismo tiempo que atender las de los demás. Es importante descubrir qué piensan los residentes acerca del significado de la historia de los lugares donde viven. Puede tratarse de grupos de mujeres, trabajadores o escolares. Hayden habla de algunos de los métodos utilizados en *Power of Place*: los residentes dibujan mapas cognitivos del sitio que posteriormente se exponen en público y se discute sobre ellos, se toman fotografías del lugar y se analizan en grupo para compartir las diversas experiencias. Se parte de la idea de que la gente del vecindario tiene una comprensión única de los lugares, sus vistas, sus sonidos, sus recorridos y la organización social (Hayden, 1995). En este sentido, uno de los grupos de trabajo del simposio *Mapping the Terrain* organizado por el *California College of Art* en 1991, decían: *“la estética da forma a las relaciones entre la gente. Las constantes negociaciones que constituyen la vida son rearticuladas de nuevo y liberadas en el arte. No puedes hacer trabajo de comunidad a menos que escuches y utilices la intuición”* (Lippard, 2001:69). El artista utiliza la participación como una fuerza que beneficia tanto a él mismo como a la comunidad. El rol del artista cambia, según Bourne (2003) durante estos proyectos el artista se convierte en un educador, un diseñador o un trabajador social que responde a las necesidades de la comunidad. La función del artista es la “facilitar” la inclusión y la cohesión social.

A través de estas prácticas se da paso a una nueva idea de creatividad, entendida como un proceso colaborativo que surge a partir del trabajo conjunto de los diferentes colectivos implicados (residentes, historiadores, arquitectos, artistas, etc.) y no tanto como históricamente ha sido considerada, como resultado del talento o del genio de un individuo que concibe y desarrolla su idea de manera aislada, *“el artista se convierte así en una*

*especie de catalizador de fuerzas, en organizador-cooperador de los múltiples actores sociales, estableciendo redes de colaboración y participación, y el arte se ve transformado en una práctica de diálogo e intercambio, en un proceso creativo que cataliza la reclamación y reapropiación del “lugar”, la construcción de comunidad.”* (Nota del Editor en Lippard, 2001: 71).

#### **4.5 La narratividad como forma de conocimiento del lugar**

El artista, como hemos señalado debe escuchar las historias y las experiencias de los habitantes. Investigando sobre las historias de los lugares donde transcurren o han transcurrido nuestras vidas salen a la luz las narraciones, individuales o colectivas que dotan de significado a esos espacios. Las narrativas están presentes en el entorno construido de muchas maneras: la memoria o la historia que evocan los materiales, la relación de edificios particulares en el desarrollo de un vecindario, la historia empleada por el arquitecto en el diseño de un espacio, la experiencia personal del lugar de los miembros de diferentes comunidades, culturas, etc. (Guinan, 1996). La manera en la que construimos nuestra narrativa sobre los lugares tiene que ver con las relaciones con las otras personas, con la historia, con la cultura, tanto individual como socialmente. A través de las narraciones personales se hace visible el encuentro entre lo público y lo privado.

A través de la narración comprendemos nuestras experiencias espaciales, según el filósofo David Carr (1986, citado por Guinan, 1996), nuestra relación con el espacio se construye en primer lugar perceptivamente y posteriormente narrativamente. Como ha señalado Guinan: *“Subyacente a la teoría contemporánea de la narrativa está la idea de que nosotros no comprendemos nuestras experiencias a través de la ordenación de la información objetiva en esquemas secuenciales sino a través de la organización subconsciente de las percepciones físicas, fenoménicas (memoria, imaginación, sueño, etc.), sociales o históricas necesariamente expresadas en términos de relaciones espacio-temporales”* (Guinan, 1996:59)

#### **4.6 Utilidad del arte público y carácter interdisciplinar**

A. Remesar define el arte público como una *“práctica social cuyo objeto es la creación de significado en el paisaje de la ciudad mediante objetos o acciones con un marcado componente estético”* (Remesar, 2002). En este sentido el arte público puede equipararse al diseño urbano. Ambos participan en la configuración del espacio público y en su capacidad de significación. Ambos deben tener un “contenido social”. Según Remesar tanto el arte como el diseño urbano deben facilitar la apropiación del espacio que da lugar al desarrollo del sentido del lugar, *“como co-productor en la generación del sentido del lugar el Arte Público sería uno de los elementos clave para la puesta en marcha de los procesos sociales de apropiación del*

*espacio*” (Remesar, 2000:67). Si esto resulta ser posible para todos los grupos de ciudadanos el arte estaría facilitando la cohesión y la inclusión social.

Esta similitud de fines propicia la participación de los artistas en proyectos de diseño urbano y de regeneración de espacios públicos. En esos casos las fronteras entre las disciplinas se desdibujan y el arte puede confundirse con el diseño urbano y la arquitectura. No se trata de que el artista elabore una pieza para ser colocada en un lugar determinado sino de trabajar para repensar ese lugar, para proporcionarle una entidad simbólica. Esta sería una de las diferencias entre el concepto de “Arte en el Espacio Público” frente al de “Arte Público”. Esto implica que en muchos de estos proyectos los artistas se implican por ejemplo, en el diseño integral de nuevos espacios y deben resolver problemas relacionados con el uso de ese espacio. Para Siah Armajani el arte público debería ser analizado:

- Con relación a contextos concretos
- Confiándole la función social de transmitir y dar forma a contenidos sociales
- Comprendiéndolo como una producción social y cultural basada en necesidades concretas
- Dotándolo de un carácter cooperativo

Se trata de que el arte tenga una utilidad social, de que se integre en la experiencia cotidiana de la ciudad satisfaciendo necesidades prácticas al mismo tiempo que proporcionando un contenido simbólico y estético. Como ha señalado Judith Baca: *“El arte público es una parte vital de la cultura de cada persona porque se encuentra donde la gente vive y trabaja”* (citada por Remesar, 1999:149). En esa misma línea, Gómez Aguilera ha escrito: *“El arte en la esfera pública es compatible con satisfacer necesidades prácticas y específicas de las comunidades (diseñar equipamientos, señalética, pavimentación, ajardinamiento, alumbrado, mobiliario...), cargarse de función social, vincularse con las tensiones urbanas, crear lugares de la ciudadanía, asumir la eficiencia ecológica y abordar sus planteamientos en el marco de discursos urbanos y culturales críticos.”* (Gómez Aguilera, 2004:48). Se está creando de esta manera un nuevo territorio creativo que como ya hemos señalado es interdisciplinar y colaborativo. El artista debe trabajar junto con arquitectos, diseñadores, urbanistas, expertos en medio ambiente y como no, con los propios ciudadanos.



Arte público como mobiliario urbano, tomado de Siah Armajani (1999)

El artista que trabaja de esta manera debería en principio estar lejos del artista entendido como genio creativo que crea sus obras independientemente del público. La desconexión entre la obra de arte público y los ciudadanos ha propiciado gran número de desencuentros en este terreno. Ésta ha sido la tendencia de gran parte del arte público hasta la actualidad pero hoy día se están demandando unas prácticas que se elaboren en conexión con los ciudadanos. Para Diana Crane: *“las más influyentes obras de arte se han creado en el contexto de estilos que son compartidos por los miembros de los grupos sociales”* (citada por Remesar, 1999:150) Estas propuestas interdisciplinarias y participativas pretenden identificar arte y vida y de entender como ha señalado M. Miles: *“una nueva aproximación a la estética en la cual la belleza estará relacionada con la necesidad. La imaginación no está reservada únicamente a los artistas y diseñadores, sino que es el potencial de cada ciudadano para prever el futuro”* y más adelante, *“imaginar una ciudad sostenible y de convivencia supone una reformulación de la estética o la belleza como algo integrado y que expresa el posible cumplimiento de lo cotidiano, no como algo externo que actúa como opio.”* (Miles, 1998:21-24). Se trata de un arte “por” y “para” los ciudadanos. Como ha escrito Remesar: *“La mayor diferencia entre el Arte Público y el Arte en los Espacios Públicos es que esta primera práctica debería tener como objetivo que los ciudadanos tomen el control de la estética de su propio entorno. Tener el control significa, en términos de Zukin (Op. Cit.), cambiar las tendencias de los procesos de identidad global de la imagen global a lo local, de las instituciones privadas*

*hacia lo público y desde la pseudo-diversidad de los media al lugar común de la comunidad. (Remesar, 1999:153)*

En cierta medida la confluencia de las artes y la arquitectura en la configuración del espacio urbano, en un proceso en el que los habitantes asumen la labor principal en la construcción del ambiente, se podría considerar una idea heredera del concepto situacionista del “urbanismo unitario”, que considera el ambiente urbano como terreno de un juego de creación y participación.

Uno de los artistas que más han trabajado en esta dirección es Siah Armajani. Este artista ha creado obras que son al mismo tiempo mobiliario urbano y por lo tanto pueden ser utilizadas por los ciudadanos en los espacios públicos de sus ciudades. Sus ideas sobre la función social del arte público y de los artistas reflejan de manera muy incisiva, algunas de las cuestiones más relevantes sobre las que hemos tratado en este apartado. Reproducimos algunas de estas ideas (Armajani, 1999: 93-103):

*“¿Qué es el arte público? El arte público no trata acerca de uno mismo, sino de los demás. No trata de los gustos personales, sino de las necesidades de los demás. No trata acerca de la angustia del artista, sino de la felicidad y el bienestar de los demás. No trata del mito del artista, sino de su sentido cívico. No pretende hacer que la gente se sienta empequeñecida en insignificante, sino glorificarla. No trata acerca de del vacío existente entre la cultura y el público, sino que busca que el arte sea público y el artista un nuevo ciudadano.*

*La palabra arte en arte público no significa grandes obras en grandes espacios públicos. ¡A lo mejor significa la ausencia de arte! (...)*

*La condición crítica en la que se halla el arte en su contexto social ha animado a algunos artistas a convertirse en artistas “públicos” en lugar de “privados”, artistas “cívicos” en lugar de artistas “de estudio”.*

*La escultura pública facilita el acceso de la gente al arte. El “arte” en el “arte público” no es un arte elegante, sino un arte misionero. En el arte público el artista ofrece su habilidad, y por tanto el artista como creador tiene su lugar en la sociedad. Las necesidades sociales y culturales apoyan la práctica artística.*

*No es una creación artística aislada [La escultura pública], sino una producción social y cultural, basada en necesidades concretas. Hay otros responsables de la obra al margen del artista. Otorgar todo el mérito al artista individual es falso y engañoso. (...)*

*El arte público tiene funciones sociales. Se ha transformado de un arte a gran escala, específico para un emplazamiento concreto, a un trabajo con contenido social. Su lenguaje es un híbrido de ciencias sociales, arte, arquitectura y planificación urbana. (...)*

*La escultura pretende “desmitificar” el acto creativo. (...)*

*El arte público es mediación. Sin mediación, el arte público carece de valor, la mediación convierte al espacio en algo sociable, dándole forma y atrayendo la atención de sus usuarios hacia el contexto más amplio, de la vida, la gente, de la calle y de la ciudad. Esto significa que el arte público debería ser una parte de la vida, y no un fin en sí mismo. (...)*

*El arte público se extiende para servir a lo cotidiano de la vida y se adapta a las circunstancias particulares para añadir algo útil a las dimensiones espaciales de la ciudad. (...)*

*El sello de la experiencia urbana moderna es el encuentro con la gente. El arte público cree en la ciudad y en su ortodoxia. El espacio público siempre es político. Y el arte público siempre está predispuesto a la política”*

## **5. LA CIUDAD CREATIVA: ARTE, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN**

Reconsiderando en este punto los aspectos inicial y final del capítulo, nos encontramos con la necesidad de reivindicar la experiencia estética del entorno urbano como medio para recuperar el sentido del lugar. Sin embargo hemos visto que el arte público debe ser elaborado por y para los ciudadanos, por eso el aspecto más importante es la consideración de que el ciudadano no debe quedar excluido de los procesos en los que se dirime la configuración del entorno, antes bien, debe formar parte activa de esos procesos aportando sus vivencias, sus ideas, su conocimiento de la ciudad.

La participación ciudadana sería la base de lo que ya se denomina un “nuevo discurso urbano” (Miles, 1997) y que implicaría no sólo la dimensión estética sino todas las dimensiones de la vida y la experiencia urbana. Tendría que ver, en su más amplio sentido, con la construcción de la ciudad. Landry (2001), se refiere con el término “Ciudad Creativa” a esta nueva concepción del urbanismo que persigue aprovechar la imaginación, el conocimiento y las ideas de los habitantes en un beneficio comunitario.

Este “nuevo urbanismo” se sostiene, según Landry, sobre la idea de “creatividad cívica”. Para Landry *“Creatividad cívica” es una solución de problemas imaginativa aplicada a objetivos públicos. El objetivo es generar un flujo continuo de soluciones innovadoras a los problemas que tienen un impacto en la esfera pública, tales como el problema de la criminalidad, la creación de empleo o el reciclaje.*” (Landry, 2001:7) El potencial creativo de los ciudadanos se basa en gran medida en la aprovechar la riqueza de la diversidad de los grupos sociales que conforman la ciudad: *“deberíamos contemplar el potencial urbano a través de ojos diferentes. Valorando la diversidad de visiones podemos realizar conjuntamente aportaciones creativas desde el joven al anciano, desde la mujer al hombre, minorías y mayorías étnicas, de los excluidos a los integrados y aprovechar cada forma de inteligencia e imaginación para el total de los objetivos de la ciudad.*” (Landry, 2001:7)

La dimensión política de estas ideas es muy evidente: la participación se observa como una fórmula para mejorar la democracia, como una respuesta al malestar de los ciudadanos ante la globalización, la complejidad y alejamiento de las esferas donde se toman las decisiones, como una forma de controlar la acción de gobierno o como una medida para preservar el interés general en los asuntos urbanos (Boira, 2000). Nos encontramos así ante el urbanismo entendido como instrumento de emancipación social, como un medio para transformar la sociedad dándole la voz al conjunto de la ciudadanía frente a los mecanismos de reproducción social.

### **5.1 Integrar todas las voces: la participación como metodología de construcción de la ciudad**

En la actualidad los mecanismos disponibles para facilitar la participación de los ciudadanos en la construcción de las ciudades distan mucho de ser todavía los deseables. El proceso de toma de decisiones sigue siendo demasiado rígido y las leyes reservan la participación a los plazos oficiales de alegación una vez publicados en los boletines o diarios correspondientes. La mayoría de los procesos participativos promovidos por las administraciones públicas siguen siendo procesos consultivos sobre proyectos ya realizados. Los sistemas de planificación están todavía muy influenciados por el modelo forjado forjados en los años 40 y 50 que, según Sánchez (1999:50), se caracterizaban por:

- Estar creados por estados fuertes, centralizados e intervencionistas en un contexto económico estable y predecible.
- Basarse en estándares objetivos definidos por expertos.
- Seguir modelos de toma de decisiones basados en la racionalidad instrumental y en el conocimiento experto profesional.

- Trascender los intereses objetivos de los distintos grupos sociales.

Sin embargo las ideas acerca de la participación ciudadana en la planificación tienen ya varias décadas de antigüedad. Uno de los primeros intentos fue el *advocacy planning* que surge en los Estados Unidos en los años cincuenta. Dentro de esta concepción se consideraba que el proceso de planificación debe recoger los intereses de todos los grupos sociales implicados. En ese sentido los arquitectos y urbanistas han de atender también las necesidades de los más desfavorecidos, anteponiendo el concepto de pluralismo a la existencia de un interés general (Sánchez, 1999).

Siguiendo con Sánchez (1999:52), existen dos corrientes principales dentro de la planificación “desde abajo”: El “aprendizaje social”, que plantea la necesidad de un aprendizaje mutuo entre el conocimiento experto y el conocimiento personal y supone aceptar la necesidad de trabajar con y a través del conflicto. Y el “modelo movilizador” de John Friedman. En las manifestaciones prácticas de esta segunda corriente, se busca una transformación radical de las desigualdades estructurales y la participación puede ser interpretada en términos de lucha política.

En esta línea Manuel Saravia (cit. por Gómez Aguilera, 2004:38) destaca cómo en los años ochenta, los teóricos del urbanismo influidos por Habermas, Foucault y Bourdieu han puesto las bases del “planeamiento intercomunicativo”. La influencia de Habermas es visible cuando se habla del planeamiento como “empresa comunicativa” (Healey, 1992), es decir, del planeamiento como proceso basado en la colectividad, la interactividad y la interdisciplinariedad.

Para Ramírez (1998) el esquema actual de los procesos de planificación es reflejo de la supremacía de una idea de la ciudad que se basa en lo físico, en la estructura, en lugar de entender la ciudad como formas de vida. Se trata del paradigma geométrico frente al paradigma biográfico. Estas dos visiones (la del arquitecto y la del sociólogo) suponen una ética profesional y una praxis de conocimiento diferenciada. Se prioriza el conocimiento profesional frente a la experiencia vital, el ejercicio de los técnicos frente al diálogo y participación.

Tradicionalmente el urbanismo ha sido el terreno cerrado de los planificadores, arquitectos y diseñadores urbanos, por lo que el proceso de construcción de la ciudad se ha focalizado exclusivamente en las soluciones físicas y en la imaginabilidad del entorno, olvidando las consideraciones relacionadas con el simbolismo y la ocupación y experiencia del espacio. Actualmente ese problema se ha agravado ya que la mayoría de los grandes desarrollos

urbanísticos actuales se resuelven con directrices puramente especulativas y de máximo rendimiento económico.

Además, el lenguaje del diseño y la arquitectura de los técnicos se ha interpuesto como una barrera difícil de franquear debido a la dificultad que suponen para el ciudadano de a pie. Y para muchos profesionales este discurso de la complejidad del diseño del espacio público justifica la no participación de los habitantes en la toma de decisiones. Los técnicos, en cualquier caso, no suelen ver la necesidad de contar con las opiniones, sentimientos o vivencias de los ciudadanos.

Miles (1998) ha hecho notar que la mística que rodea la metodología de las profesiones que dan forma al entorno (arquitectos, urbanistas, diseñadores...) debe ser reconsiderada teniendo en cuenta que esas metodologías encarnan ideologías. La forma urbana se produce históricamente y el concepto dominante de ciudad refleja los valores dominantes y las estructuras de poder sociales y estos valores y estructuras no son las únicas imaginables.

Para este autor los sistemas de representación gráfica son una representación abstracta, una reducción de la realidad y añade que, *"una parte del revisionismo crítico en la formación de los diseñadores podría implicar el uso de las nuevas tecnologías de la representación para toma como punto de partida la vista, no desde arriba, sino desde la calle."* (Miles, 1998:20). Se trataría de *"reintegrar el diseño con la vida cotidiana"* y de valorar la cotidianidad como fuente de experiencia y conocimiento. Una muestra sería la *"arquitectura cotidiana"*, entendida como lo que los residentes hacen para producir su propio espacio, adaptando edificios, construyéndolos con materiales hallados o decorándolos.

Es en este terreno en el que los ciudadanos pueden aportar su conocimiento, como M. Miles ha dicho: *"quizás los habitantes de la ciudad son también expertos en su ciudad y si es así su experticidad comienza en su conciencia de los espacios que rodean sus cuerpos y las celosías (enrejado) de la memoria y la apropiación que ellos juntan en su personal lectura de la ciudad"* (1998:278). O también: *"aquellos que experimentan la ciudad a través del apego a los significados y los valores de los espacios tienen mucho que ofrecer y son los propietarios de pleno derecho de la ciudad"* (Miles, 1998:24)

La participación ciudadana, el aprovechamiento de la experiencia y el conocimiento de los residentes es un instrumento técnico y creativo de primera magnitud, y tal y como la estamos planteando, no podrá venir de una mejora de los mecanismos existentes sino que debe ser consecuencia de una nueva forma de pensar, de un nuevo modelo que parta de la integración de diversas disciplinas (Boira, 2000). El modelo actual es incapaz de captar la complejidad de

la realidad al dejar al margen de sus bases analíticas, otras formas de conocimiento. Los nuevos modelos de urbanismo deberán ser por definición interdisciplinarios y recoger las aportaciones de la nueva geografía cultural, la historia y la antropología, el diseño, la estética y la arquitectura, la ecología y los estudios culturales y por supuesto, lo más importante: las propias soluciones de los residentes. El debate en la construcción de la ciudad debe estar centrado en el proyecto, la negociación y el diálogo.

Según Ramírez (1998), el proceso más habitual de de planificación es un proceso “paternalista” que funciona con la siguiente fórmula:

*Ciencia > Retórica profesional > “diálogo” > decisión*

Frente a este esquema se debería implantar otro con el diálogo como eje y fundamento del proceso:

*Diálogo > Saber profesional (ciencia) > Diálogo > Decisión > Diálogo*

Dice Ramírez: *“El diálogo ciudadano no es aquí un proceso instrumental, sino la actividad fundamental que coordina todo cuanto la ciudad (considerada como la comunidad de seres humanos) hace, incluyendo, claro está, el diseño y el desarrollo de su imagen física. Un diálogo auténtico crea, lenta pero firmemente, la competencia cívica que está a la base de la forma humana de la ciudad. Se trata de un diálogo cívico que enlaza a las generaciones y está transido de historia y de tradición; un diálogo, en suma, que crea lugares en lugar de meros espacios.”* (Ramírez, 1998)

Este diálogo no puede estar situado únicamente al inicio o al final de proyecto, sino que debe estar integrado en todo el proceso. El reto actual está en el diseño de metodologías adecuadas para favorecer ese diálogo y el trasvase de ideas entre los ciudadanos y los demás implicados, metodologías que creen espacios para la creatividad y el intercambio de experiencias. Estas metodologías deben incorporar distintas disciplinas e intentar recoger los distintos significados que posee el entorno urbano. Los métodos relacionados con el arte tienen un papel primordial al ser vehículos privilegiados de la subjetividad y la experiencia individual.

Estamos hablando del “derecho a la ciudad”, que según Lefebvre, *“se manifiesta como una forma superior de los derechos (...) El derecho a la obra (la actividad participante) y el derecho a la apropiación (muy diferente del derecho a la propiedad) están imbricados en el derecho a la ciudad”*.

Boira (2000) destaca como metodologías innovadoras el trabajo de Tonucci con los niños y la ciudad (Tonucci, 1997), las experiencias de diseño comunitario (Mehrhoff, 1999), los análisis de la imagen de la ciudad desde un punto de vista del paisaje urbano deseado, profundizando en los principios de Kevin Lynch (Nasar, 1998) o de las experiencias a través de Internet de participación en procesos virtuales de planificación, por ejemplo los que se llevan a cabo en la ciudad de Leeds. Desde la geografía de la percepción Boira hace referencia al trabajo con mapas de Gulliver, donde, sobre un plano de un barrio reproducido en grandes dimensiones, los ciudadanos se mueven escribiendo indicaciones, sugerencias, vivencias, recuerdos, poemas o dibujos alusivos a su experiencia en esos lugares.

Por su parte A. Remesar, junto con el grupo de la Universidad de Barcelona *Cer Polis* (Remesar et al, 2004), lleva varios años desarrollando metodologías de participación ciudadana en el campo del diseño urbano y el arte público. “Cartografías de la Mina” es el nombre de un Proyecto iniciado en 2001 y centrado en la búsqueda de metodologías de participación ciudadana enfocadas a la regeneración del barrio de la Mina en Barcelona. En este proyecto han desarrollado la metodología de las *CPBoxes* (cajas de acotaciones y tendencias) de las que se han apreciado sus posibilidades como recurso de investigación de las percepciones sobre el espacio urbano y como recurso educativo en secundaria.

## 5.2 Participación, identidad urbana y sostenibilidad

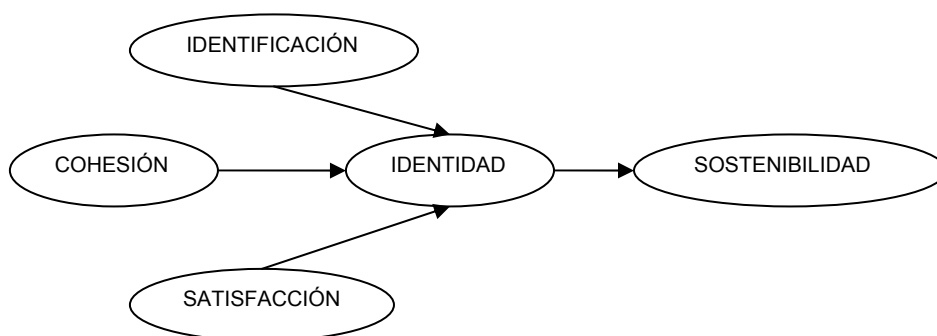
Para Remesar (2000) actualmente existen las condiciones necesarias y suficientes para un diseño urbano participativo en los procesos de regeneración urbana y esto es posible cuando los principios de los programas de regeneración se fundamentan en los valores de la sostenibilidad y cohesión social. El problema de la sostenibilidad urbana se relaciona muy directamente con el tema de la planificación y la participación ciudadana. Por lo que respecta a la participación, ésta es un requisito indispensable para el cumplimiento de las agendas 21 locales. Pero los ciudadanos tendrán que tener asumido el objetivo de la sostenibilidad para poder participar en la planificación de sus comunidades desde posturas ambientalmente responsables. No es posible desarrollar medidas de “protección medio ambiental” si los ciudadanos no las asumen personalmente, como uno de los elementos centrales de los procesos de simbolización, identidad y cohesión social” (Remesar, 2000:64)

En la situación actual la sostenibilidad a pesar del uso frecuente que se hace de la palabra, no parece viable, o, como ha señalado Manzini, “*los conceptos de “sociedad limpia” y de “desarrollo sostenible” todavía no han producido imágenes de “mundos posibles” social y culturalmente aceptables*” (1990:19). Las pautas de comportamiento sociales en nuestro entorno: consumo, individualismo, escasa solidaridad, estatus de “comodidad” que se

pretende mantener, etc., se alejan de los planteamientos vitales necesarios para la protección del medio ambiente. Además se ha comprobado que el giro de comportamiento hacia la sostenibilidad y la responsabilidad medioambiental no se consigue tan sólo con campañas de información. La relación entre información, actitud y conducta es menos lineal de lo que puede parecer.

Enric Pol plantea en sus investigaciones la relación entre la sostenibilidad y la identidad social (Pol, 2000). Para Pol la sostenibilidad sólo es posible en sociedades vertebradas y cohesionadas, es decir con una identidad social bien asentada. La identidad, tanto individual como social, tal como hemos visto, tiene un componente espacial, ya que implica sentirse vinculados e identificados con determinados lugares. Hay que tener en cuenta que el entorno urbano es algo más que un entorno físico, es un *“producto social fruto de la interacción simbólica que se da entre las personas que comparten un determinado entorno”* (Valera, 2000:199). Por eso las características de los espacios urbanos influyen en la identidad social al favorecer o entorpecer los procesos de identificación y pertenencia. Por lo tanto podríamos concluir que el sentido del lugar contribuye a desarrollar un sentido de responsabilidad con el entorno propio. Un aspecto derivado de estas ideas es que la ruptura de los tejidos sociales existentes en la planificación de nuevos asentamientos urbanos implica un elevado coste social, por lo que esos tejidos sociales deberían ser preservados de la misma manera que se preserva el patrimonio arquitectónico.

También las posibilidades de acción-transformación sobre el entorno (es decir, la participación), influyen en la satisfacción de los ciudadanos, por lo que corregir o transformar las estructuras sociales y las prácticas o estilos de gestión que resultan inhibitoras de la participación resultará fundamental para la sostenibilidad. (Pol, 2000). Según Pol el esquema de relación entre estos factores quedaría de la siguiente manera:



Tomado de Pol, 2000: 126

### 5.3 La educación artística y la formación de una ciudadanía crítica y participativa

A la vez que se desarrollan nuevas metodologías para favorecer la participación ciudadana, desde la educación se debe trabajar para dar respuesta a los requerimientos de esa nueva forma de ejercicio de la ciudadanía: formar personas con capacidad para emitir juicios acerca de la calidad de los entornos urbanos, con conciencia medioambiental y con creatividad para imaginar alternativas y soluciones a los problemas.

Esta educación estética y visual del ciudadano está siendo reivindicada desde el ámbito de los profesionales del urbanismo y la arquitectura:

*“La educación visual impulsa al individuo a actuar sobre su mundo visual y esta acción hace que vea con más agudeza aún. Un arte muy desarrollado del diseño urbano está ligado a la creación de un auditorio crítico y atento”* (Kevin Lynch en *La imagen de la Ciudad*, Cit. por Remesar, 2004: 72)

*“También es posible aumentar la sensibilidad mejorando la capacidad humana de percibir el entorno; los diseñadores rara vez se dan cuenta de ello. Podemos educar a los usuarios para que atiendan a su entorno, para que aprendan más sobre el mismo, para ordenarlo, para captar su significado. “La educación ambiental” está comenzando a abandonar los bosques y los campos para explorar las ciudades en que vivimos. Al hacerlo tropieza con cuestiones sociales, que hacen que su trabajo sea mucho más peligroso y esperanzador”* (Lynch, 1987:113)

*“Muchas son las razones por las que la participación e implicación de la ciudadanía en el desarrollo del espacio público es en la actualidad prácticamente inexistente: desinterés provocado por la falta de confianza en los procesos participativos gestionados por las administraciones públicas, como se establece en un documento elaborado por encargo de la Comunidad Europea, pasando por la falta de activación de procesos participativos que conlleven la toma de decisiones, la falta de costumbre, hasta la falta de educación y conocimientos sobre conceptos y procedimientos para poder elaborar propuestas concretas de intervención en el espacio urbano. Tengamos presente, de nuevo, la falta de programas en los diferentes ciclos educacionales que hagan referencia al campo de la ciudad, el diseño urbano, el arte público o los procesos creativos.”* (Remesar, 2004:71)

*“El objetivo entonces de la educación artística y del diseño es construir espacios de compromiso en los que la gente resulta capacitada para imaginar futuros posibles, futuras alegrías”* (Miles, 1998:25)

*“La negociación supone que los implicados usan un lenguaje común. Y eso pide una culturización de todos. La cultura de la arquitectura es complicada, refinada y al ciudadano no se le dan referentes. Un lector de diarios puede dar su opinión sobre un filme o una novela, pero en arquitectura apenas hay crítica (...) y el ciudadano tiene dificultades para superar consideraciones banales del tipo “me gusta”, “es grande”. Carece de la capacidad de lectura que ha adquirido incluso ante el arte abstracto” (Cohen, 2004)*

La educación artística está mostrando su capacidad para conectarse con la vida, proporcionando modelos para afrontar estas cuestiones tanto desde el ámbito de la educación formal como desde el no formal. Es un campo complejo pero fascinante y muy interconectado con otras disciplinas, que integra desde la apreciación y comprensión crítica del entorno construido hasta experiencias de participación real en la mejora de las propias comunidades con medios artísticos. Según Adams (1989) las principales líneas de actuación en este campo son las siguientes:

- Desarrollo del sentido del lugar, mediante el establecimiento de vínculos emocionales con el entorno a través de métodos basados en el arte.
- Desarrollo de habilidades perceptivas y críticas, posibilitando una experimentación más rica y compleja del medio construido y desarrollando las capacidades necesarias para la elaboración de juicios sobre el mismo.
- Desarrollo de la capacidad para imaginar cambios en el entorno, dándoles forma a través de medios artísticos.

El diseño urbano, el patrimonio o el arte público se relacionan en estas propuestas que requieren necesariamente un tratamiento interdisciplinar, integrando aspectos creativos, estéticos, críticos, históricos, urbanísticos o ecológicos. En el capítulo siguiente veremos cómo estos objetivos toman forma en diversos modelos curriculares.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMAJANI, S. (1999): “El arte público en el contexto de la democracia americana”. En el Catálogo de la exposición *Siah Armajani*, del Centro de Arte Reina Sofía de Madrid. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M. (2001): *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

BLANCO, P. (2001): “Explorando el terreno”. En BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M.: *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

BOIRA, J.V. (2000): “Participar para conocer. Argumentos para la innovación en la participación ciudadana y la construcción de la ciudad”. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona. nº 69-77, <http://www.ub.es/geocrit/sn-27.htm>

BORJA, J. (2005): “Renacimiento de las ciudades”, en *Exit*, 17, 124-137

BOURNE, S. (2003): “Analysis of the role of the artist, designer and architect as facilitator of inclusive social processes”. Simposio Internacional: *Public Art & Urban Design: Interdisciplinary and Social Perspectives*, Octubre de 2003. Universidad de Barcelona. Página web: <http://www.ub.es/escult/water3/index.htm>

BOZAL, V. (1993): “Modernos y Postmodernos”, en *Historia del Arte*, colección de Historia 16, 50.

BRANDAO, P. (2000): “Hacer ciudad: Planes, estrategias y designios”. En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdiscipliniedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.

CARERI, M. (2002): *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona, Gustavo Gili.

COHEN, J.L. (2004): Entrevista en *El País*, 10 de septiembre de 2004

COLLINS, G. (1980): “Re-consideración de Camilo Sitte”. En SITTE, C. *Construcción de ciudades según principios artísticos*. Barcelona, Gustavo Gili (1889)

COLLINS, G.; COLLINS, C. (1980): “Camillo Sitte y el nacimiento del urbanismo moderno”. En SITTE, C. *Construcción de ciudades según principios artísticos*. Barcelona, Gustavo Gili (1889)

CULLEN, G. (1974): *Paisaje urbano*. Barcelona. Blume-Labor

- DE LORENZO, C. (2000), "Integrating Public Art, Environmental Sustainability, and Education: Australia's "Creative Village" Model". *Journal of Art and Design Education*, 19(2), 153-160
- DELGADO, M. (2003): La no-ciudad como ciudad absoluta. *Sileno*, 14-15, 123-131
- DEBORD, G. (1977): "Teoría de la Deriva". En VVAA: *La creación abierta y sus enemigos* Madrid. La Piqueta
- FELSHIN, N. (2001): "¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo". En BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M. (2001): *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ GALIANO, L. (2004): La arquitectura "urbicida", Suplemento de *El País*, 10 de septiembre.
- GOODEY, B. (1974), *Urban Walks and Town Trails: Origins, Principles and Sources*. Research Memorandum 40, Birmingham, Centre for Urban & Regional Studies, University of Birmingham
- GOODEY, B. (1975), *Sensory Walks*, Working Paper 33. Centre for Urban & Regional Studies, University of Birmingham
- GOODEY, B. (1976), *Urban Walks*. London, London, British Tourist Authority
- GOODEY, B. (1977), "Sensing the environment". *BEE* (Bulletin of Environmental Education), 71
- GÓMEZ AGUILERA, F.(2004): "Arte, ciudadanía y espacio público".*On the Waterfront*, 5,36-51
- GROTH, P. (1997): "Frameworks for Cultural Landscape Study". En GROTH, P.; BRESSI, T. (ed.) *Understanding ordinary landscapes*. Michigan. Yale University
- GUINAN, L.K. (1996): "Personal space and public place: Architecture and narrative in built environment education". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (1999), *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- HAYDEN, D. (1995): *The Power of Place. Urban Landscape as Public History*. Cambridge. MIT Press
- HAYDEN, D. (1997): "Urban landscape History: The Sense of Place and the Politics of Space". En GROTH, P.; BRESSI, T. (ed.) (1997), *Understanding ordinary landscapes*. Michigan. Yale University
- HUGES, R. (2000): *El impacto de lo nuevo*. Barcelona, Galaxia Gutenberg -Círculo de Lectores
- INNERARTY, D (2004): "Miedo a la ciudad", en *EL PAÍS*, 16 de octubre, p.15
- KING, A. (1997): "The politics of Vision". En GROTH, P.; BRESSI, T. (ed.) : *Understanding ordinary landscapes*. Michigan. Yale University

- KOOLHAAS, R.; CHUNG, J.; INABA, J.; LEONG, S.T. (2001): *Harvard design school guide to shopping*. Taschen
- KRIER, R. (1976). *El espacio urbano*. Barcelona. Gustavo Gili
- LANDRY, CH. (2001): "The Creative City.Harnessing people's imagination". *Streetwise*, 42, 2-7
- LEFEBVRE, E. (1974): *The Production of Space*. London, Blakcwell
- LECEA, I. (2000): "Cultura, encargo, sitio, mecenazgo y conmemoración en la escultura pública". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.
- LIPPARD, L. (2001): "Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar". En BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M.: *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- LYNCH, K. (1998): *La imagen de la ciudad*. Barcelona, Gustavo Gili. (1960)
- MADERUELO, J. (2000): "Fenomenología del arte en los espacios públicos". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.
- MARTÍNEZ, J. M.; HERRERO, M. A.; MEDINA, M. (1999): *Guía de diseño urbano*. Madrid, Ministerio de Fomento. Dirección General de la Vivienda, la Arquitectura y el Urbanismo.
- MEINING, D. (ed.) (1979): *The interpretation of Ordinary Landscapes: Geographical Essays*. New York, Oxford University Press.
- MILES, M. (1998): "Strategies for the Convivial City: A New Agenda for Education for the Built Environment". *Journal of Art and Design Education*, 17 (1), 17-25
- MILES, M. (2000): "Hacer ciudad, planes, estrategias y diseños". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.
- MONEO, R. (2003): "Seis apuntes discontinuos sobre la ciudad", *Sileno*, nº 14-15, 46-51
- MONEO, R. (2004): declaraciones en *El País 10.000*, suplemento de *El País* aparecido el 18-10-2004
- NORBERG-SCHULZ, C. (1975): *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona, Editorial Blume.
- PANERAI, P. (1983): "Paisaje Urbano y análisis pictórico". En P. PANERAI et al. *Elementos de análisis urbano*. Madrid: I.E.A.L.
- PERELLI, L. (2003): "Interdisciplinary Aspects of Public Art". Simposio Internacional: *Public Art & Urban Design: Interdisciplinary and Social Perspectives*, Octubre de 2003. Universidad de Barcelona.

- POL, E. (2000): "Hacer ciudad: planes, estrategias y diseños". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.
- RAMÍREZ, J.L. (1998): "Los dos significados de la ciudad, o la construcción de la ciudad como lógica y como retórica". *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona. nº 27, <http://www.ub.es/geocrit/sn-27.htm>
- REMESAR, A. (ed.) (1999): *Waterfronts of Art I: Art for Social Facilitation*. Congreso en Barcelona, 1999.
- REMESAR, A. (2000): "Waterfronts, arte público y ciudadanía". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.
- REMESAR, A. (2002): *Inclusivity: a Challenge for Urban Art and Urban Design*. Lisboa, Simposio, 2002.
- REMESAR, A. et al. (2004): POBLENOU Y LA MINA [Barcelona], participación creativa con la metodología de las CPBoxes. *On the W@terfront*, nº5, 53-74
- RIBAS, X. (1998): "Perfecta distracción", texto del catálogo, *Campo de Agramante, 28. IMAGO 98, Encuentros de Fotografía y vídeo*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- RICO, J.C. (2004): *El paisajismo del siglo XXI, entre la ecología, la técnica y la plástica*. Madrid, Sílex
- ROWE, C.; KOETTER, F. (1981) *Ciudad Collage*. Barcelona. Gustavo Gili
- SÁNCHEZ, I. (1999): *Introducción al urbanismo*. Madrid. Alianza Editorial
- SENNETT, R. (1990): *La conciencia del ojo*. Barcelona, Versal.
- SERT, J.L. (1951): "Centros para la vida en comunidad", en ROGERS, E.N.; SERT, J.L.; TYRWHITT, J. (eds.): *El Corazón de la Ciudad. Por una vida más humana de la comunidad*, (CIAM 8, Hoddesdon, 1951), Barcelona, Hoepli, S.L. 1955
- SITTE, C. (1980): *Construcción de ciudades según principios artísticos*. Barcelona, Gustavo Gili (1889)
- VALERA, S. (2000): "Diseñar el espacio público: personas, asfalto y paisaje". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.
- VAN HAAREN, H. (1967): *Constant*, de la serie "Arte plástico y arquitectura en Holanda". Amsterdam
- VENTURI, R.; IZENOUR, S.; SCOTT, D. (2000): *Aprendiendo de las Vegas. El simbolismo olvidado de la forma arquitectónica*. Barcelona, Gustavo Gili (1978)
- VVAA (1977): *La creación abierta y sus enemigos*. Madrid, La Piqueta.

## CAPÍTULO 4. REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN: PROPUESTAS CURRICULARES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ENTORNO CONSTRUIDO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

### Introducción

En este capítulo recogemos las principales aportaciones educativas en el ámbito de la educación artística para la comprensión del entorno construido. Nuestra intención, tal y como manifestamos en la introducción de la investigación, es contribuir a la ordenación y clasificación de las mismas con el fin de hacer más fácil a los investigadores y educadores el acceso a este enfoque educativo. Por otra parte el análisis de estas prácticas nos ayudará a fundamentar nuestra propuesta y a delimitar aquellos contenidos o tendencias clave que actualmente orientan la comprensión del entorno construido desde la educación artística.

Recogemos dos tipos de aportaciones, por un lado las **experiencias educativas** y como tales entendemos aquellas propuestas que se han llevado a cabo y se presentan como un trabajo acabado con unas conclusiones relativas a los resultados de su puesta en práctica y por otro lado las **propuestas curriculares**, es decir, aquellas que están formuladas como indicaciones curriculares aunque no tengamos información sobre su puesta en práctica. Pensamos que en ambos casos se trata de una información útil para proporcionar una idea de cuáles son las principales orientaciones y modelos así como los principales objetivos, contenidos y metodologías de la educación artística para el entorno construido. Nos hemos centrado en la etapa de **educación primaria**, si bien recogemos en su totalidad algunas propuestas que engloban tanto primaria como secundaria.

El proyecto con el que abrimos el capítulo y al que le dedicamos el análisis más extenso es *Art and Built Environment* (ABE), un proyecto educativo británico cuya etapa más importante tuvo lugar entre finales de los setenta y principios de los ochenta. Las razones por las que le dedicamos esa atención preferencial son varias. En primer lugar se trata de una de las experiencias pioneras en este campo. No es la primera propuesta curricular que pretendió unir arte, entorno y educación pero si es una de las que está más documentada y que ha generado mayor cantidad de documentación escrita (al menos en lengua inglesa), en cuanto a documentos de trabajo, materiales, experiencias, etc. En segundo lugar, sus planteamientos no sólo no han perdido validez tras estas dos décadas, sino que sus propuestas se han asentado en el currículo inglés de arte y diseño y han servido como un foco de irradiación de ideas que han generado multitud de experiencias similares y que han derivado también en nuevos planteamientos. En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, podemos decir que *Art and Built Environment* y toda la filosofía y el modelo posterior derivado del mismo

constituye una referencia mundial de trabajo a partir del entorno y que ha influido el desarrollo de experiencias similares en países tan distantes como Portugal, Australia o Japón.

Tras el análisis de ABE, agrupamos el resto de experiencias y propuestas en torno a lo que, a nuestro juicio, constituyen los principales conceptos sobre los que desarrollar el trabajo con el entorno urbano: diseño ambiental, patrimonio y regeneración. Bajo el epígrafe de **diseño ambiental** recogemos aquellas propuestas que persiguen una comprensión del entorno construido, de sus aspectos formales y simbólicos a un nivel global, se trata de aprender a apreciar y a desarrollar una mirada crítica sobre la forma urbana. Bajo el término **patrimonio** se agrupan las propuestas que buscan reconocer los lazos de identidad que las personas establecen con los hitos o lugares con una importante significación cultural, al mismo tiempo que se proponen valores de respeto, conservación y valoración. En el caso de la **regeneración** nos referimos a experiencias educativas, muchas de las cuales se sitúan en marcos informales, que implican a los estudiantes y a los residentes de una comunidad en la participación para la mejora y regeneración del entorno a través del arte. Resulta difícil establecer una separación nítida entre algunos de esos conceptos. Algunas de las experiencias presentadas se podrían situar en más de un sitio a la vez porque participan de varias de esas ideas, sin embargo, sí que se pueden localizar ciertos aspectos que son más enfatizados en unas opciones que en otras y es en eso en lo que nos hemos basado.

Otro aspecto importante que no podíamos dejar de tratar es el análisis de las principales experiencias en **formación del profesorado** ya que es el marco en el que se desarrolla la parte empírica de nuestra investigación. Recogemos las implicaciones de ABE para la formación inicial como una referencia clave para nuestra propuesta, así como el estudio sobre el patrimonio que lleva como línea de investigación la Unidad de Didáctica del Arte de la Facultad de Educación de la Universidad de Girona.

El último punto lo dedicamos a los programas educativos derivados de organizaciones o instituciones educativas públicas o privadas que tienen como objeto la comprensión del entorno construido o la participación en la mejora del mismo por medios artísticos.

## 1. ART AND THE BUILT ENVIRONMENT: EL PROYECTO PIONERO

### 1.1. Contexto y antecedentes de ABE.

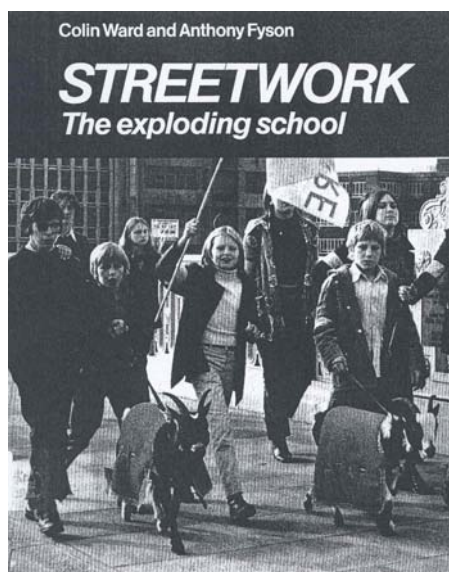
Gran Bretaña es un país con una gran tradición en educación medioambiental. Para comprender el contexto en el cual surge el proyecto *Art and the Built Environment* (ABE), “Arte y entorno construido”, debemos situarlo dentro de esa tradición y más concretamente dentro del campo de la *Built Environment Education* (BEE). La BEE en Gran Bretaña tiene sus raíces en el movimiento medioambiental del siglo XIX que surgió como una respuesta a la industrialización y la urbanización del campo inglés. A principios del siglo XX se introduce en el currículum la noción del entorno como fuente de aprendizaje dentro de lo que se entendía como *social education*. Después de 1945 los estudios ambientales formaron parte de las materias presentes en la formación del profesorado. En los sesenta la educación ambiental fue espolada por los movimientos ecologistas. Novo (1998) sitúa en 1968 el año del surgimiento de la educación ambiental en el Reino Unido, que sería en sus inicios una educación de tintes conservacionistas. A raíz de las conferencias denominadas *The Countryside* en 1970, surgió el *Council for Environment Education* que adoptó dos criterios que aún hoy mantienen su vigencia en la educación ambiental: la ampliación del concepto de entorno para englobar tanto el entorno natural, el rural, como el entorno urbano, y la constatación de la necesidad del tratamiento interdisciplinar de los problemas ambientales. Al mismo tiempo en esta época el descontento creado por la reconstrucción urbanística de la posguerra, introdujo la necesidad de mejorar la planificación en relación con la satisfacción residencial. Así los estudios urbanos se crearon como una disciplina especializada. A principios de los años setenta hubo un interés creciente por las cuestiones ambientales, fundamentalmente por las que tenían que ver con el entorno urbano.

Dos ideas relativas a la consideración del entorno urbano, derivadas de la crítica al modelo de ciudad del funcionalismo racionalista, y de las que ya hemos hablado extensamente en un capítulo anterior, han sentado las bases de ABE:

- La concepción del urbanismo como un **problema estético - formal**, en la que se ubican las corrientes preocupadas por la forma y el paisaje urbano como el *morfologismo* o el *townscape*, que han reivindicado lo estético como forma de la experiencia del entorno y que han sentado las bases del análisis visual del paisaje urbano.
- La idea de que los ciudadanos deben **participar** en los procesos de planificación urbana, que se generó, dentro de un énfasis en la igualdad y la justicia social, a raíz del descontento con la práctica tecnocrática y fuertemente jerarquizada del

urbanismo que no tenía en cuenta los intereses de los diversos grupos sociales. Esta idea fue trasladada al ámbito educativo de manera que desde la escuela o desde contextos de educación no formal, se pudiesen trabajar las diversas habilidades necesarias para el desarrollo de la participación.

En los años setenta la educación para el entorno construido comenzó a destacar en los currículos, situada dentro del auge de la educación ambiental. Las iniciativas curriculares se centraron en el diseño ambiental e implicaron a profesores, arquitectos y planificadores que trabajaron juntos en las escuelas. Se enfatizó la importancia de lo local y de la investigación sobre el entorno inmediato. Libros como *The Child in the City* de Colin Ward (1972), que habla de la relación de la infancia con la ciudad, *Using the schools surroundings*, de Scoffham (1980) acerca del aprovechamiento del entorno del colegio o *Streetwork* de Ward y Fyson (1973), que creó una palabra específica para definir el uso educativo de la calle desde la educación ambiental, son ejemplos de este campo emergente en aquellos años. También los trabajos del geógrafo Brian Goodey (1974, 1975, 1976) que en la línea de las “nuevas geografías” descritas en el capítulo 1, proponía nuevas formas de percibir la ciudad, apelando al trabajo sensorial y emocional y con métodos que participaban de modos de conocer y experimentar propios de la experiencia estética.



Talleres de arquitectura y centros de estudios urbanos proporcionaron soporte al trabajo en las escuelas. Los *Urbans Studies Centres*, puesto en marcha a mediados de los años setenta, eran centros de investigación y de recursos donde los niños acudían a aprender sobre sus propios ambientes urbanos. Las diversas instituciones y organismos promovieron la creación de materiales educativos. Podemos destacar entre estos al *Bulletin of Environmental Education* (BEE), publicación periódica publicada en los 70 y los 80 por *The Town and Country*

*Planning Association* y que después tendría continuidad en una publicación similar, *Streetwise*, publicada por la *National Association for Urban Studies*. Aportaciones teóricas, la mayoría de las experiencias educativas realizadas en las escuelas, así como gran cantidad de ideas y sugerencias sobre la didáctica del medio ambiente y la educación artística a lo largo de estos años han sido recogidas y difundidas por estas revistas (ver bibliografía final). También se puede destacar el programa *Architects-in-schools*, desarrollado por el *Royal Institute of British Architects* (RIBA) (Frost, 1987), que promovía la colaboración de arquitectos en experiencias educativas en las escuelas facilitando el trabajo conjunto con los maestros para poner en práctica proyectos basados en la arquitectura.

En este contexto, el antecedente más directo de ABE fue el proyecto *Front Door Project*. Siguiendo a Adams y Ward (1982:144-147) describiremos sus características. El proyecto fue ideado en Octubre de 1973 por Ken Baynes (*Bulletin of Environmental Education*, 1974). La propuesta inicial consistía en un programa de enseñanza de la arquitectura que involucraba a arquitectos del *Greater London Council Department of Architecture and Civic Design* en colaboración con los profesores y los estudiantes. La escuela en la que se puso en práctica fue la *Pimlico School* de Londres y entre los años 1974 y 1976 se desarrolló un programa sobre el esquema general de la investigación del entorno urbano basada en el arte. En esta escuela trabajaba Eileen Adams, que luego será una de la personas que estarán al frente de ABE. Este programa se secuenció en cuatro cursos de la manera siguiente:

- 1) Los alumnos y alumnas estudiaron el concepto de vecindario. Esto implicó recorridos locales, trabajo de calle, visitas a museos y trabajo en el aula. Como ejemplos representativos del trabajo de este año estarían la investigación del camino a la escuela, un recorrido por Pimlico, una visita al museo para estudiar el desarrollo histórico de la zona, un estudio de cada niño/a sobre su casa y entorno y un estudio de las relaciones de cada uno con ese entorno: puntos de vista e ideas de mejora.
- 2) El segundo año el trabajo se concentró básicamente en la exploración y el desarrollo de ideas visuales: línea, forma, estructura, textura y color. Estos estudios demandaban observación, análisis visual y desarrollo de ideas en diferentes medios, siendo el dibujo el medio más empleado.
- 3) Se planteó el estudio de las interacciones entre el entorno y las diversas actividades que se llevan a cabo en él: jugar, aprender, crecer, comunicarse, comprar y vender y desplazarse.

- 4) Este año se centró en el estudio del entorno desde una perspectiva social. La materia de estudio podría haber sido la misma desde el área de estudios sociales (viviendas, transporte, tiendas, áreas de juego, etc.) sólo que los métodos de estudio y la presentación de las ideas se basaban en el arte y lo visual. A partir de estas experiencias grupos de alumnos colaboraron con la BBC en la elaboración de reportajes como *Shopping in Town* dentro de la serie *Everyday Architecture*, ideada por Collin Ward.

## 1.2. ABE: objetivos, contenidos y métodos.

Tras la experiencia de *Front Door Project*, entre 1976 y 1980 se llevó a cabo el proyecto *Art and the Built Environment* (ABE), debido en parte al interés del gobierno por impulsar el diseño en las escuelas. Al frente del mismo en un primer momento estuvieron Eileen Adams y Colin Ward, este último era ya un referente teórico en educación y arquitectura debido a las publicaciones citadas anteriormente y Adams tenía tras de sí la exitosa experiencia de *Front Door Project*. El soporte del proyecto se confió a la *Town and Contry Planning Association*, una organización fundada en 1899 por Ebenezer Howard, el urbanista al que se debe la idea de la ciudad jardín. Uno de los objetivos de la TCPA desde esos años ha sido el de acercar a los ciudadanos a los procesos de planificación urbana. Las ideas de las que surge el proyecto tendrían que ver precisamente con el extendido descontento público que existía en los años 60 con los resultados de las políticas británicas de planificación y las consecuencias que esta situación tuvo en la mayor demanda de participación de los ciudadanos en esos procesos. El gobierno británico encargó a un comité dirigido por Arthur Skeffington una investigación para estudiar los métodos más adecuados para hacer efectiva esa participación ciudadana. El resultado, publicado con el nombre *People and Planning* (1969), recomendaba entre otras cosas que la educación sobre la planificación urbana debía ser “*parte de la manera en la que las escuelas de secundaria hacen conscientes a los estudiantes de sus derechos como ciudadanos*” y que la formación del profesorado debería incluir un “*énfasis similar en estudios cívicos, incluyendo la filosofía de la planificación urbana*” (citado por Adams y Ward, 1982:13). En 1971, Colin Ward y Anthony Fyson fueron nombrados por la TCPA para iniciar el trabajo educativo que posteriormente desembocaría en ABE.

Desde el punto de vista de los planteamientos curriculares de la educación artística, el proyecto ABE se enmarca dentro de lo que en el Reino Unido se conoce con el nombre de **Estudios Críticos** (*Critical Studies*) (Taylor, 1986; Thistlewood, 1989). Esta concepción del área recoge las aportaciones de la estética, la historia del arte o la crítica y pone un marcado énfasis en la interpretación de la obra de arte. Los Estudios Críticos pueden ser relacionados con las intenciones de la Educación Artística como Disciplina en su intento de comprender la

obra de arte y de desarrollar en los estudiantes habilidades críticas y de apreciación estética. El entorno se concibe así como una parte de la Cultura Visual que puede ser analizado estéticamente.

Siguiendo el texto de Adams y Ward (1982), reseñaremos las características más importantes del proyecto.

### 1.3. Objetivos

Bajo el objetivo general de explorar la relación entre la educación artística y la educación ambiental en las escuelas y en la educación superior, los objetivos del proyecto fueron:

- Ampliar la percepción ambiental de los estudiantes y capacitarlos para desarrollar un sentimiento por el entorno construido.
- Aumentar la capacidad discriminativa y la competencia para la apreciación del entorno construido.
- Desarrollar técnicas y materiales adecuados para alcanzar estos objetivos.
- Dar a conocer los resultados en una forma adecuada para la formación y guía del profesorado.

El enfoque pedagógico defendido por la TCPA abogaba por una aproximación “centrada en problemas” como mejor metodología de aprendizaje para el acercamiento al medio ambiente y por un desarrollo amplio y diverso de técnicas, métodos y recursos educativos. ABE se concibió sobre todo como un desarrollo curricular que sirviese como guía para el profesorado. Los materiales y recursos didácticos elaborados para la ocasión se pensaron como una herramienta imprescindible para su puesta en práctica.

A este respecto Adams y Ward señalan que el modelo educativo presente de manera mayoritaria entre los profesores de arte, relacionado con lo que podríamos definir como una concepción expresionista, supuso algunas dificultades iniciales en la puesta en marcha del proyecto.

Durante la puesta en práctica éstas y otras cuestiones surgían a menudo, con lo que pareció necesario dejar claros seis aspectos claves de ABE que eran algo así como una declaración de principios y que bajo nuestro punto de vista resultan fundamentales para afrontar con claridad cualquier proyecto de estas características:

1. El arte se puede entender como una manera de percibir y por lo tanto, la comprensión y la apreciación del ambiente en términos emocionales, subjetivos, sensoriales y cualitativos debe ser uno de los objetivos del arte en la educación.
2. A la objeción de que el arte es por definición una actividad creativa y que por lo tanto el trabajo a partir del entorno debe tener como fin también la producción de obras de arte Adams y Ward indican que ABE gira en torno a la experiencia y la comprensión de las cualidades del entorno a través de la actividad artística y no necesariamente en torno a la producción de obras de arte.
3. No se plantea desde este proyecto proponer un modelo de “buen gusto” en la apreciación del ambiente. Por lo tanto todo tipo de entorno, no sólo el de alto valor artístico, es susceptible de ser estudiado ya que todos tienen algo que ofrecer a la experiencia del ambiente.
4. En el ánimo del proyecto no está fomentar la producción de obras artísticas a partir del pintoresquismo del entorno y de las “ruinas evocadoras” sino en hacer a los estudiantes conscientes de los conflictos que existen en el entorno y de desarrollar en ellos la capacidad para emitir juicios al respecto.
5. Aunque se entiende que la participación de los estudiantes en la mejora directa de su entorno es interesante y deseable ABE ha concentrado sus objetivos más en el proceso que en el producto. La producción de mejoras en el entorno supera el propósito de este proyecto que tiene más que ver con la apreciación y el análisis de lo existente.
6. Si bien está claro que la comprensión del entorno requiere un acercamiento necesariamente multidisciplinar, que integre los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, etc. ese tipo de propuesta curricular excede las competencias de ABE que por otro lado reivindica precisamente la importancia de lo estético y la necesidad de trabajar en ese ámbito que normalmente ha sido dejado de lado en pro de los factores antes citados con los resultados tan poco afortunados que todos podemos comprobar.

#### **1.4. Métodos de trabajo**

ABE desarrolló una serie de métodos y recursos y adaptó otros existentes con el fin de proporcionar un material que hiciera posible el trabajo en las escuelas. Algunos de estos

métodos están basados en el trabajo de Gordon Cullen mientras que otros fueron elaborados por arquitectos y geógrafos como Jeff Bishop, Brian Goodey o Keiht Wheeler. Adams señala como el objetivo de estos ejercicios el “*ayudar a generar una respuesta emocional personal, ayudar a los alumnos a describir su experiencia, a articular sus juicios y a exponer sus puntos de vista*” (Adams y Ward, 1982:37).

Como ejemplo de posibles conceptos para trabajar en el entorno se propusieron los siguientes: *edificios, espacios, mensajes, vistas de las calles (streetscape), rutas y caminos, puntos de encuentro, tiendas, conceptos visuales (línea, tono, color, textura, etc.), vocabulario de conceptos compositivos (balance, articulación, contraste, ritmo, simetría, etc.), barreras (físicas, visuales, psicológicas), formas naturales, personalización del entorno, etc.*

El punto de partida debía ser la experiencia que los niños poseen de su entorno. Por lo que se comenzaba trabajando con el recorrido de casa a la escuela. Posteriormente el proyecto se introducía a los estudiantes con una serie de diapositivas preparadas por el equipo de ABE.

A continuación resumiremos los puntos más importantes de la metodología debido al interés que ofrece con relación a la elaboración de propuestas similares de trabajo. Los tipos de habilidades que se pretendían alcanzar con el proyecto se agrupan en los siguientes niveles:

1. Percepción
2. Lenguaje
3. Crítica
4. Diseño
5. Comunicación

#### **1.4.1. Habilidades perceptivas**

El uso directo del entorno es uno de los recursos más ricos de los que se puede disponer pero para poder aprovechar todas sus posibilidades el profesorado debe encontrar maneras de ampliar y hacer más profundas las maneras de experimentarlo y de sentirlo. En este nivel los distintos materiales estaban destinados a facilitar nuevas maneras de mirar y experimentar el entorno, tratando de no priorizar únicamente la vista o el oído y promoviendo un acercamiento más emocional.

El tipo de actividad más representativo en el nivel perceptivo fueron los “recorridos sensoriales” (*sensory walk*). Esta experiencia fue desarrollada entre otros por el geógrafo

Brian Goodey (1977), al que ya nos hemos referido en el capítulo 3. Los recorridos sensoriales consisten básicamente en la realización de un trayecto durante el cual se dan una serie de indicaciones o se proponen pequeñas tareas destinadas a mejorar la experiencia de ese entorno concreto desde el punto de vista perceptivo y sensorial. Algunas de estas indicaciones pueden ser:

- Mirar hacia arriba, mirar hacia abajo, mirar a lo lejos
- Observar con detenimiento algún pequeño detalle
- Caminar muy despacio o muy rápido y observar cómo afecta la velocidad a la percepción del lugar
- Tocar, oler, escuchar con atención
- Recoger algún objeto durante el trayecto
- Dibujar algún elemento del trayecto
- Encontrar algún edificio que nos guste o sorprenda, etc.

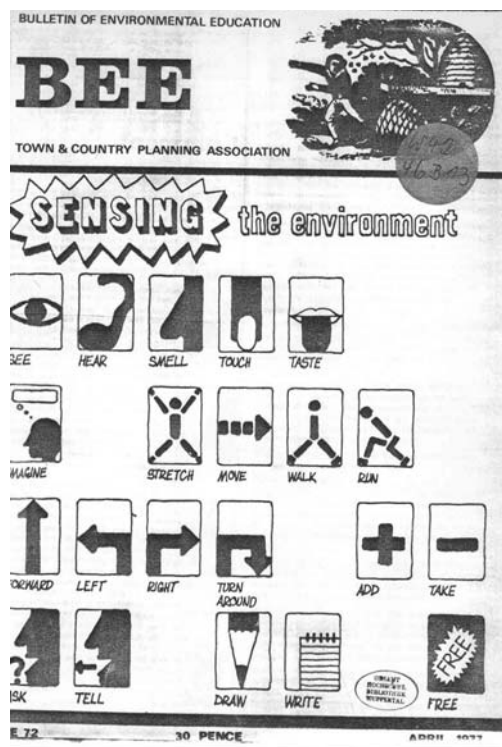
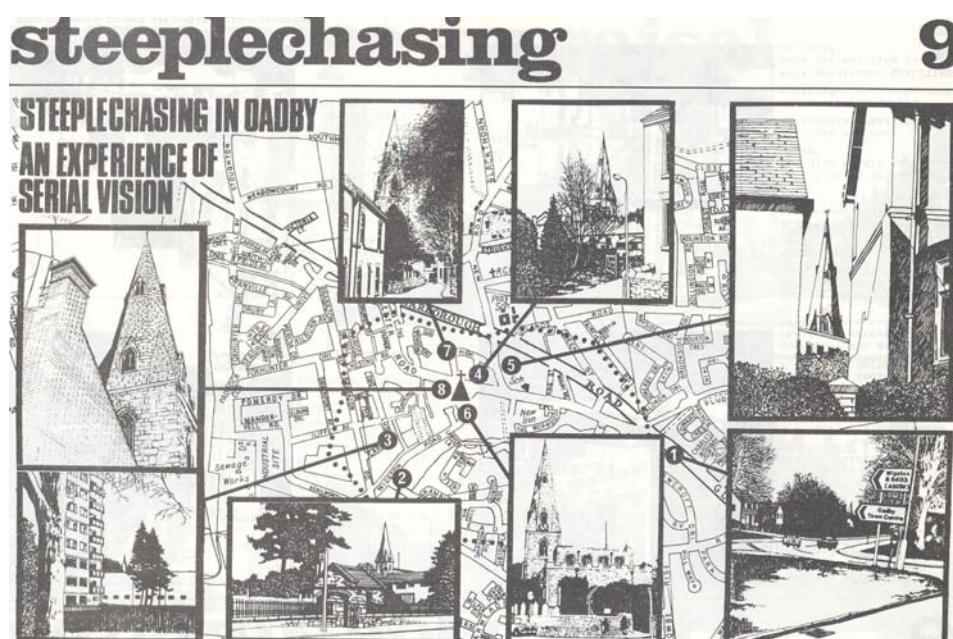


Imagen de la portada de BEE dedicada a los recorridos sensoriales

En el capítulo anterior hemos revisado más extensamente muchas de las indicaciones de Goodey para los recorridos sensoriales. Adams y Ward destacan como uno de los principales problemas de estas propuestas su naturaleza desestructurada, la dificultad que presentan

para organizar las observaciones y experiencias. Para remediar este problema se realizó un material denominado *steering by cards*, consistente en una serie de cartas en cada una de las cuales aparece un símbolo que representa una actividad concreta. El propósito de estas cartas es el de servir como una guía para realizar un recorrido sensorial.

También se trabajó con lo que se llamaban *environmental score*. Se trataba de dirigir la observación del entorno mediante una serie de cuestiones y preguntas que obligan a centrar la atención en diversos aspectos y a hacer comparaciones y valoraciones de lo que se va viendo o experimentando, estas observaciones se deben recoger en una tabla con anotaciones o dibujos.



Ejercicio de percepción y valoración de vistas urbanas, *steepchasing* (BEE nº102)

#### 1.4.2. Habilidades de lenguaje

Uno de los problemas para trabajar la apreciación estética es la falta de vocabulario adecuado para describir y comunicar esa experiencia. Por esa razón uno de los propósitos de ABE fue desarrollar un vocabulario que pudiese servir para conceptualizar y comunicar tanto las características visuales del entorno como los aspectos connotativos de la apreciación. En primer lugar se ofrecieron una serie de palabras para ampliar el vocabulario de los alumnos en lo referente a las habilidades críticas. También se trabajó la elaboración de un sistema de notación simbólica para el registro de diversos tipos de información en los recorridos. Gran parte del vocabulario propuesto se basa en la obra de Gordon Cullen, *Townscape*, de la que ya hemos hablado en capítulo 2.

### **1.4.3. Habilidades críticas: análisis, síntesis y evaluación**

Para Adams y Ward, la esencia de las habilidades críticas es comprender aquello que constituye la base de los juicios personales y ser capaz de explicar y comunicar estos juicios a otras personas. Los ejercicios pertenecientes a esta sección tenían como cometido clarificar los elementos de juicio y proporcionar una base para construir los criterios de valoración y evaluación. Ambos autores se refieren a los problemas que pueden aparecer en este terreno a la hora de definir los criterios de análisis y de evaluación que deben contrastarse entre profesores y alumnos teniendo en cuenta que las diferencias en experiencias y en el sistema de valores.

En el desarrollo de las habilidades críticas el progreso de los estudiantes es más efectivo cuando se les propone un esquema básico de investigación. Un ejemplo puesto en práctica en algunos centros, puede ser:

- Pasar un tiempo largo observando el objeto de estudio, desde varios puntos de vista, en general y en detalle.
- Nombrar el objeto (edificios), sus funciones pasadas y presentes, nombrar las partes, los detalles, la localización, sus relaciones físicas y funcionales con el entorno y los otros edificios.
- Establecer criterios y posibles alternativas.
- Evaluar con criterios diferentes a “me gusta” y “no me gusta”.

Uno de los elementos más importantes en el análisis del paisaje urbano son, indudablemente, los edificios. Para la apreciación de edificios en ABE se trabajó fundamentalmente con dos instrumentos. Uno de ellos fue el *Building Impact Score Sheet*, una ficha de valoración diseñada por Keith Weeler que incluía los siguientes items:

- Impacto del edificio en la calle.
- Tamaño y escala.
- Relación con los edificios de alrededor.
- Elección de materiales, texturas, y colores.
- Pautas de diseño y detalles.
- Valor del espacio exterior creado por el edificio.
- Posible disfrute derivado de vivir o de trabajar aquí.
- Uso satisfactorio de las posibilidades del lugar.
- Apariencia general del edificio como un todo.
- Resistencia a las condiciones climáticas y ambientales.

Otro esquema aplicado para la apreciación de edificios fue el que preparó Jeff Bishop y que fue denominado CRIG, cuyas siglas se refiere a *Context* (contexto), *Routes* (caminos), *Interfaces* (interfaz) y *Grouping* (agrupamiento). Estos cuatro conceptos los toma Bishop del trabajo de Ivor Smith, profesor de la *School of Architecture* de la Universidad de Bristol que los propuso, en la línea de trabajo de Norberg Schulz, como conceptos sobre los que se construye la comprensión del espacio. Más complejo que el anterior, este esquema de análisis puede aportar más recursos para el trabajo de habilidades críticas en el aula.

Según Adams y Ward, CRIG puede ser utilizado al menos de tres formas:

1. Para valorar lo que ya está construido, desde viviendas hasta su propia escuela.
2. Para valorar propuestas o proyectos de planificación urbana.
3. Para contribuir a la fase de diseño de una propuesta, comentando los dibujos realizados por el arquitecto.

#### **1.4.4. Habilidades de diseño**

La mayoría de actividades de diseño en las escuelas están orientadas a la creación de determinados productos (objetos, diseño gráfico...), sin embargo en ABE el diseño se utilizó prioritariamente como un método de estudio. Es decir no se consideraba tan importante el objeto producido como los aspectos metodológicos (lo proyectual, la solución de problemas, etc.) y su relación con las habilidades de análisis crítico del entorno. En el diseño del entorno además se pone en juego un completo rango de problemas ambientales. Algunos ejemplos llevados a cabo en ABE fueron:

- *The house game* - ideada por Jeff Bishop se trata de una actividad en la que los estudiantes debían planificar mediante unas sencillas maquetas realizadas en papel el diseño de una serie de viviendas unifamiliares en un terreno dado. La disposición tenía que ser lo más “*atractiva, conveniente y económica*” posible, teniendo en cuenta factores como: el sol y su incidencia sobre las casas y patios, los caminos que llevan a cada casa, el aparcamiento para los coches, los espacios abiertos que debe haber en ese terreno urbanizado. Posteriormente los distintos grupos debían valorar las mejores soluciones propuestas.



Tomado de Hart (2001)

- *Infill exercises* - Diseñados también por Jeff Bishop se trata de unos ejercicios de diseño en los que se exploran las posibles soluciones al problema de colocar una nueva casa en un espacio entre varias casas. Mediante el dibujo se contrasta la relación de las nuevas fachadas con las ya existentes y en vistas en planta las distintas posibilidades de volumen.

#### **1.4.5. Habilidades comunicativas**

ABE hizo especial hincapié en dos medios expresivos como herramientas comunicativas: el dibujo y la fotografía. Dentro de estos dos procedimientos genéricos se emplearon también dos variantes que fueron los bocetos y las fotografías con anotaciones (*annotated sketches*). En estas actividades los dibujos o las fotografías del entorno se acompañan con anotaciones escritas que recogen aspectos de la respuesta subjetiva y emocional o indicaciones que añaden información de interés a la información visual presente en la imagen.

#### **1.5. Secuenciación de los proyectos**

La planificación de los proyectos de aplicación de ABE en los centros debía hacerse teniendo en cuenta las habilidades previas de los alumnos, su edad, sus características como grupo, etc. Adams y Ward propusieron la siguiente secuenciación de los proyectos:

Características de los estudiantes	Objeto de estudio	Objetivos básicos
La experiencia ambiental es nueva	La escuela y su entorno	Enriquecer la experiencia ambiental mediante la observación y la recogida de información
Aumento de las habilidades y la confianza	El vecindario	Desarrollo de habilidades de estudio basadas en modelos visuales y táctiles
Las preferencias personales son más fuertes	Entorno no familiar	Desarrollo de habilidades críticas y de discriminación
Crecimiento de la conciencia social	Área local	Relación entre las consideraciones estéticas y las sociales, históricas o económicas
Consideraciones evaluadoras	Comparación de distintas zonas	Desarrollo de habilidades expresivas y de comunicación
Investigación personal	Elección personal del entorno	Desarrollo de habilidades de evaluación y crítica

Propuesta de secuenciación del estudio ambiental

Adaptado de Adams y Ward (1982:135)

### 1.6. Conclusiones de ABE para futuros proyectos

A continuación destacamos las conclusiones más relevantes que Adams y Ward (1982) señalan tras la puesta en práctica de ABE y la valoración de sus resultados de cara a nuevos proyectos:

- *Planificación:* En la planificación del curso los profesores deben prestar atención a la edad y la experiencia previa del alumnado implicado y al nivel de desarrollo perceptivo que se puede esperar según esos condicionantes. En la planificación del proyecto es importante la colaboración con los profesionales de la arquitectura y el urbanismo. Los arquitectos pueden ayudar a los profesores a identificar posibles objetos de estudio así como a definir las formas de apreciar el entorno.
- *Organización:* Uno de los factores clave para el éxito de un proyecto de este tipo es cómo se introduce la información. No es conveniente introducir mucha información demasiado pronto, antes de que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de

experimentar parte de esos conceptos por sí mismos directamente en el entorno. En ABE se ha comprobado que las sesiones de trabajo en la calle más exitosas son aquellas en las que los estudiantes tienen claros los objetivos y los métodos específicos de estudio. El proyecto ABE no está pensado como un ejercicio únicamente individual, es necesario que haya oportunidades de trabajo en grupo, de discutir y contrastar de opiniones y de compartir experiencias.

- *Evaluación* Respecto a la evaluación del aprendizaje derivado del proyecto, Adams y Ward señalan que en la evaluación de un proyecto de este tipo, los profesores deben preguntarse sobre las siguientes cuestiones:
  - a. ¿Cómo se ha enriquecido la experiencia ambiental de los estudiantes?
  - b. ¿Se ha hecho su comprensión del entorno más profunda y compleja?
  - c. ¿Qué desarrollo ha habido en el vocabulario, tanto visual como verbal?
  - d. ¿Qué nuevas formas de pensamiento han sido sugeridas?
  - e. ¿Qué métodos han dado mejor resultado? ¿cuáles han fracasado? ¿por qué?
  
- *Importancia del profesor de arte:* Los objetivos de los enfoques expresionistas de educación artística no encajan con muchas de las propuestas de ABE. Esta es una de las razones por las que el profesorado de arte presenta generalmente una actitud negativa al desarrollo de las habilidades críticas. A este problema puede añadirse el poco aprecio que se suele sentir por el entorno construido como objeto de estudio en contraste con la visión del entorno natural. En este contexto Adams y Ward señalan que el profesorado de arte debe implicarse en el desarrollo de las capacidades críticas ya que son los que se encuentran en una la situación más favorable para trabajar estas habilidades a través del arte.

### **1.7. Desarrollo y evolución posterior de ABE: la expansión de un modelo de trabajo a partir del entorno.**

Una vez expuesto el planteamiento general de ABE creemos interesante analizar el modelo de trabajo que generó y la difusión de este modelo primero dentro del país y posteriormente en el resto del mundo.

Tras la experiencia de *Front Door*, en una única escuela del centro de Londres, ABE se puso en práctica en 10 escuelas de todo el país y a partir del año 1980 se extendió por decenas de escuelas británicas. Para ello los distintos implicados en el proyecto inicial se encargaron de dar gran número de cursos y talleres a lo largo del país. En esos años todavía no existía el

Curriculum Nacional por lo que se trataba de un trabajo cooperativo y basado en las experiencias de los centros. Los resultados de las distintas experiencias realizadas en cada colegio encontraron un efectivo vehículo de comunicación en las *newsletter* de los *Working Parties* (grupos de trabajo). Con este nombre se denominaron las hojas informativas, en algunos casos realizadas con los medios mínimos (unas cuantas hojas mecanografiadas y en algunos casos manuscritas), que elaboraban los profesores de cada centro implicado en el proyecto y en las que se daba cuenta de la aplicación de ABE. En total se crearon 48 WP.

### Art and the Built Environment

## wales working party news

West Glamorgan

When a car came by there was a smell of petrol. Littering in the air, it could almost taste it, it was so strong.

We felt rough and smooth bricks on wheels in some drives there were cobbled stones leading neatly up the drives in a row.

I noticed that the street was not as wide as it was when I was a child.

I bent down to touch the pavement by Mrs. and Mrs. Brown's house. It was rough pavement by Mrs. Thomas's house and it was smooth and less bumpy. As I went up the road, the pavement changed.

I noticed a lot of things that were changing and I don't want to say that the streets were not as good as they were when I was a child.

I think the street is very nice except for the fact that it is so narrow. I don't like it because the houses are so close together.



There were a horse in the garden there was a hen in a back garden when I was a child. I saw a hen in a back garden when I was a child. I saw a hen in a back garden when I was a child.

I noticed a house that I thought was odd. At the point it was peeling off and it was in need of a couple of coats of paint. It also one was cracked, and it looked as if it could fall out at any moment. The stones had to have bricks prop it up.

I could feel the wind blowing in my face and I could smell the fresh air.

A second course in November at Durgess provided even more stimulating. Because this time the teachers were given free reign to plan the lessons for the children (see West Glamorgan Newsletter). From this came greater confidence from the pupils, of view of both teachers and children.

The new 24 intake had already begun a new course in November at Durgess. This was done in a more organized, structured way. Children's reactions were more clearly recorded and all information more carefully recorded.

The children already had some historical knowledge of the area through studying old maps and seeing the change in the pattern of fields shown. Maps given had been clearly marked and it was easy for the children to identify houses on the street maps available, dating from 1860 to 1970.

### Getting the 'feel of the street'

The first visit was a sensory walk, where children wrote down everything they saw, touched, smelled, tasted and heard.

My sense of touch was very strong. I noticed a lot of things that were changing and I don't want to say that the streets were not as good as they were when I was a child.

They were all asked to draw a plan of the street at this point. Knowing each individual house made it a difficult task, but a good memory test. Which house was opposite which? (See left)

The street incidentally proved to be a good study area because it had a variety of different kinds of houses (terraced, detached, semi-detached, bungalow, etc.). Also it changed in character from the top to the bottom, not at the bottom three was a shop, which proved a few problems that we discussed later on.

Again, slides of the street proved to be of great assistance in this further analysis of the nature of the street and also in building up vocabulary. In their sensory walk children had also made thumbnail sketches of things they thought 'odd, strange, funny, nice or horrible', with reasons.



Now, with the aid of the slides, each child drew a house to study in depth. This did not prove the anticipated, generally only a handful of children asked to draw a specific house, so the others were 'shared out' quite generously.

Detailed studies were drawn, using felt markers... Each child was asked what he liked or disliked about the house. If he could change it, what would he do?

Before the next visit children were asked if they could remember what was in the space between their house and the next. Some of them became very frustrated at not being able to remember details, so it was a great relief to all concerned when they were put out of their misery.

During a rainy spell, children compiled a questionnaire for the house-owners. They also wrote a polite accompanying letter and with the house-owners' approval, posted them on the way home.

Maps of the house-owners agreed to be interviewed on tape, but we have not yet passed that stage of enquiry.

Discussing with the children how they would change the houses they were studying led on to a discussion of their own houses. They tried to draw them and although the results were obviously not as informed as their observed drawings, they were much more detailed than I had expected. Perhaps their increased experience had sharpened their visual memory.

They all preferred their own houses to the ones they were studying.

Now that we know the street way well, we thought we would have another look at it, this time without clipboards or drawing materials.

It was discovered that the street was used... as a short cut for people going to and from their local hospital and it was on the cross-country route for the local comprehensive school.

What did the street need? There was a patch of grass land at the top, in the residential area, and at the bottom, providing a desirable open and desirable for litter, next to the shop.

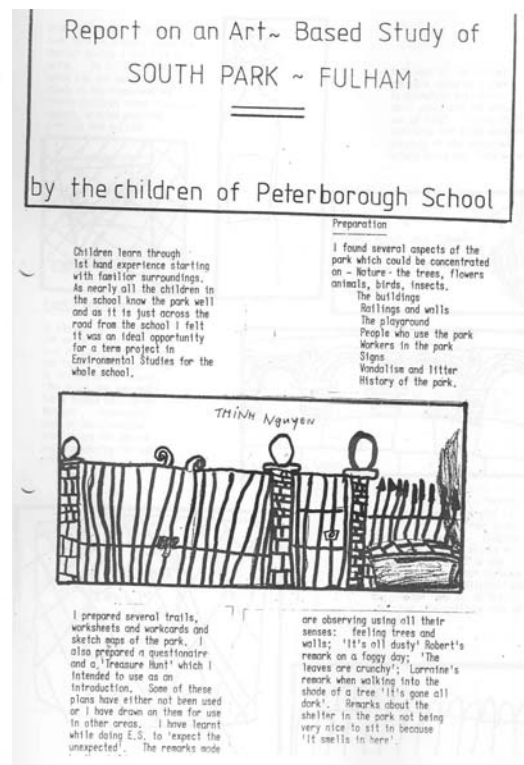
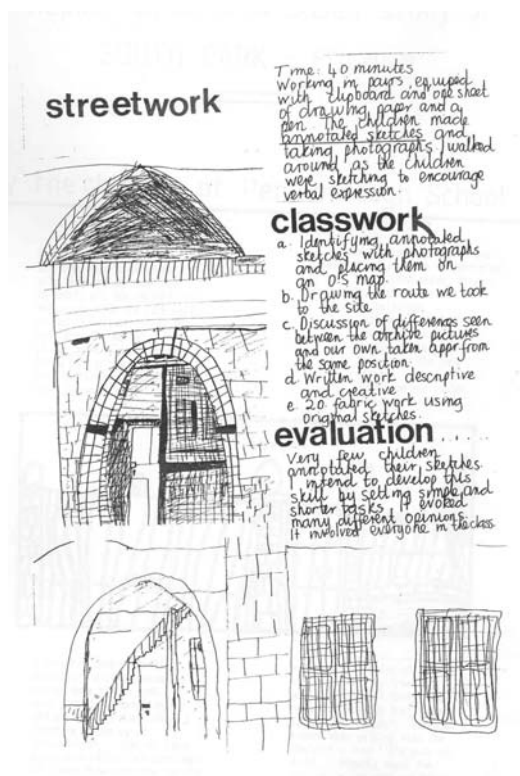
First, some suggestions for the waste land at the top of the street:

- A public open space
- A school's playground

There were suggested suggestions for the bottom of the street.



Portada y página interior de la *newsletter* del grupo de trabajo del colegio *West Galmorgan* de Gales



Otras newsletter

Los trabajos se desarrollaron tanto en secundaria como en primaria. Algunos ejemplos de los Proyectos ABE llevados a cabo en las diferentes escuelas implicadas y plasmados en las newsletter son los siguientes:

Proyectos de la escuela Ysgol Gyfun Ystalferra de Gales, duración: 9 meses de 1h a la semana con 1º, 2º y 3º año de primaria y entre 1 y 2 horas semanales con 4º, 5º y 6º año:

PROYECTO	GRUPO (CURSO)	TIEMPO	MÉTODOS Y TÉCNICAS	RESPUESTA GENERAL
<p><i>"Ready made- Hand made"</i></p> <p>Comparación de objetos naturales y artificiales del entorno. Relación entre ambos</p>	1/2	10 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paseos sensoriales</li> <li>- Escritos creativos</li> <li>- Dibujos</li> <li>- fotografías</li> <li>- Diapositivas</li> </ul>	Muy buena
<p><i>"Old and New"</i></p> <p>Comparación de los edificios</p>	2/3	6 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotografías</li> <li>- Dibujos</li> <li>- Fichas de recogida de datos</li> </ul>	Muy buena

viejos con los nuevos en el entorno			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis escritos</li> <li>- Discusiones</li> </ul>	
<p><i>“Close up”</i></p> <p>Objetos artificiales curiosos descubiertos por los niños en el entorno y trabajo creativo a partir de ellos</p>	2/3	6 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descubrimientos</li> <li>- Observación directa</li> <li>- Desarrollo creativo</li> <li>- Estampaciones</li> <li>- Dibujos tridimensionales</li> </ul>	Buena
<p><i>“Decay, decline development”</i></p> <p>Estudio de los diferentes estados de conservación del entorno</p>	4/5/6	1 curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia directa</li> <li>- Entrevistas</li> <li>- Dibujos</li> <li>- Fotografías</li> <li>- Discusiones</li> <li>- Filmación en vídeo</li> </ul>	Buena

Fuente: Working Party newsletter de la escuela Ystalferra

*West Glamorgan School, Gales*

Estudio del colegio y su entorno:

- Recorrido sensorial por el exterior de la escuela, con atención especial a las texturas, registrándolas en papel y en moldes de arcilla.
- Fotografías por el profesor de diferentes lugares de la escuela y de detalles de su arquitectura, comentario en clase, trabajo sobre el vocabulario. Comentario de las diferencias entre las partes nuevas y viejas de la escuela.
- Uso de un visor para buscar un espacio de la escuela que resulte más interesante y dibujarlo con el máximo detalle.

Estudio de la calle:

- Recorrido sensorial que los estudiantes debían plasmar por escrito
- Dibujo de un plano de la calle
- Estudio de los diferentes tipos de casas a lo largo de la calle
- Dibujos de los objetos de la calle según se pudiesen agrupar en: tristes, divertidos, extraños, bonitos u horribles, exponiendo las razones.

- Cada niño elige una parte de la calle para estudiarla en profundidad y hacer dibujos de detalles.
- Discusión sobre mejoras en las casas estudiadas
- Estudio de cómo la gente usa la calle: ej. cómo atajo para llegar al hospital local
- Utilidades para los espacios vacíos existentes en la calle *Hatchman Word School, London S.E.4*

Trabajo sobre el patio del colegio:

1. Cada niño dibuja algunos espacios pequeños dentro del espacio general del patio
2. Toma notas sobre el color y las texturas de los materiales
3. Toma notas sobre los que le gusta y lo que no
4. Se plantea cómo mejorarlo

Uno de los proyectos que se llevó a cabo en más centros fue *The Ugly, The Bad, The Good* (Palmer y Wise, 1982), en él los niños y las niñas deben explorar el entorno cercano clasificando lo que ven en tres categorías: lo malo, lo bueno y lo feo. El dibujo se emplea para dibujar elementos de cada una de las tres categorías, además se debe argumentar el porqué de cada elección, exponiendo las razones por las que algo se considera bueno, feo o malo. Por último se consideran posibilidades para mejorar lo que nos parece feo, dado que lo malo se entiende como una categoría sobre la que no se puede actuar.

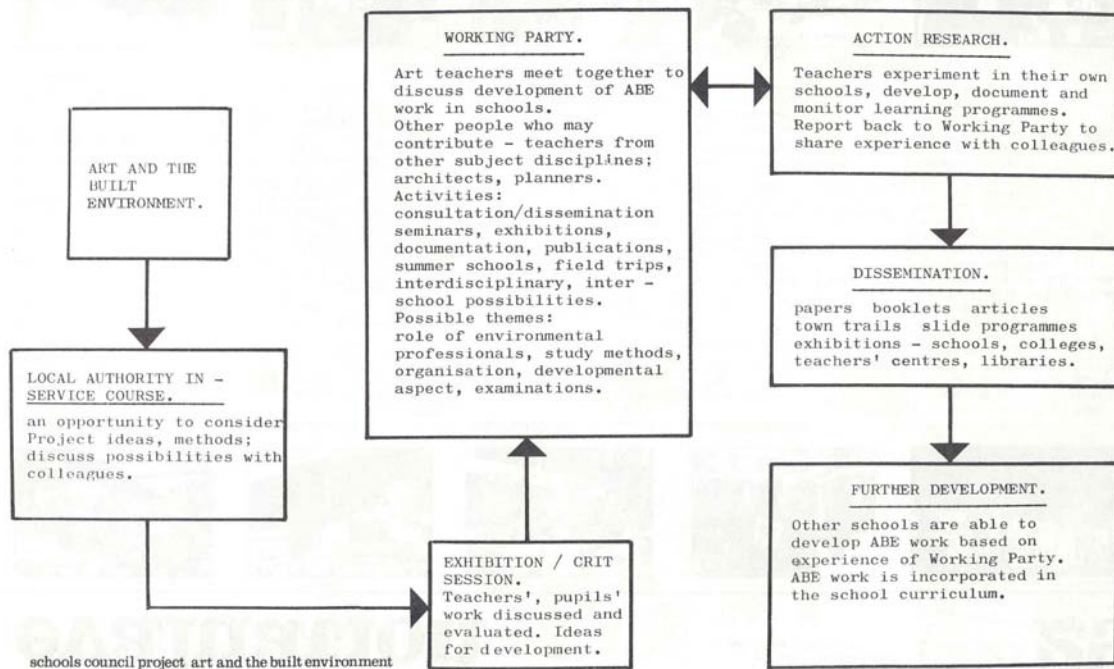


Imagen de un ejercicio de valoración en el proyecto *The Good, The Bad, The Ugly*

En general los proyectos realizados por los grupos de trabajo y plasmados en las *newsletters* se centran en los bloques principales de ABE: recorridos sensoriales por el entorno del colegio anotando aquello que se ve, huele, escucha, etc., ampliación del vocabulario para describir el entorno, análisis de espacios destacando la respuesta emocional a los mismos y la significación que poseen para cada uno, dibujos de observación de arquitecturas y de detalles arquitectónicos: casas, tejados, puertas, chimeneas, ventanas, detalles, análisis de texturas mediante diversos métodos, reportajes fotográficos del barrio centrados en distintos aspectos, etc.

Eileen Adams era la persona encargada de recibir los ejemplares enviados por cada centro y de distribuir cada uno de ellos por el resto de las escuelas participantes. De esta manera cada centro recibía un gran número de *newsletter* de los diferentes grupos de trabajo repartidos por todo el país lo que servía a la vez de estímulo para el trabajo y para compartir el resultado de ese trabajo, accediendo a una información muy útil sobre diferentes experiencias, ideas o métodos. Conviene destacar que durante estos años estos proyectos se desarrollaron con la iniciativa de organizaciones de profesorado y voluntarios. Todo este proceso estuvo apoyado por el *Schools Council Curriculum Development* y la *Town and Country Planning Association*, esta última asociación editaba la revista BEE, a la que ya nos hemos referido. Entre 1982 y 1984 esta actividad estuvo centralizada en el *Royal College of Art* donde Adams dirigió un curso para profesores sobre educación y diseño (la *Design Education Unit*). La idea de ese curso era extender el diseño en todo el curriculum como disciplina transversal, entendiéndose como una manera de pensar podía aplicarse al planteamiento y resolución de problemas en muchas áreas. El curso era para profesores de primaria, secundaria y educación superior. En 1985, el director del R.C.A. cerró la unidad de educación de diseño.

# ABE working parties 28



Esquema del proceso de trabajo de los *Working Parties* a raíz de la puesta en marcha de ABE (BEE n°102)

Después del año 1982 la *Nacional Association of Urban Studies* publicó *Streetwise* que sustituyó a BEE. En la actualidad es la revista *360°*, publicada por CABE-education, departamento educativo de la *Comission for Architecture and Built Environment*, la que ha tomado el relevo como vehículo de comunicación sobre educación y entorno construido.

Una línea de trabajo que conecta con los planteamientos de ABE es la desarrollada desde 1986 por *Learning Trough Landscapes*, una organización que fue dirigida por Eileen Adams hasta el año 1990 y de la que hablaremos más adelante pero que se ha dedicado desde entonces a la mejora de los patios escolares implicando para ello a estudiantes, profesores, familias, artistas, arquitectos, etc.



# 360°

buildings and spaces: learning from every angle // Issue 7 // June 2005

resources: new Geography and Citizenship local safari guide

focus: out and about in the South West

focus: getting out there in Liverpool

resources: events: funding



cabe education

Revistas *Streetwise* y *360°*

El currículo británico de arte y diseño ha incorporado parte de los resultados de ABE, sin embargo, según Adams, el punto de vista predominante sobre el entorno sigue siendo el del artista y no tanto el del crítico o el del diseñador. En el cuadro inferior se muestran las cuatro unidades relacionadas con el entorno construido que aparecen en el currículo de primaria en los *key stages* 1 y 2 (cuadro 1). Para Adams (1998), en estas últimas décadas las políticas educativas no han favorecido esta área de estudio. La educación se ha burocratizado, los enfoques interdisciplinarios se han visto menos favorecidos en beneficio de una educación más especializada en las distintas materias, se ha priorizado la formación en los aprendizajes “básicos”: leer, escribir y calcular.

Secuenciación	Nombre	Concepto	Enfoque
KS 1 Unidad 2C	<i>Can buildings speak?</i>	Arquitectura	Exploración de las formas y patrones de edificios del entorno y de cómo éstas responden a los propósitos del edificio. Elaboración de obras de arte relacionadas.
KS 1 Unidad 3C	<i>Can we change places?</i>	Arte público	Estudiar la relación entre la escultura pública y los lugares donde se ubica. Realización de

			una propuesta de escultura para un sitio específico.
KS 1 Unidad 4C	<i>Journeys</i>	Símbolos urbanos	Observar los signos y símbolos que aparecen en un recorrido y trabajar sobre lo que significan y cómo lo hacen. Producir obras relacionadas.
KS 2 Unidad 3C	<i>A sense of Place</i>	Sentido del lugar	Los lugares como motivo de obras de arte. Explorar obras de arte del paisaje de la Historia del Arte. Elaboración de obras de arte a partir de algún lugar conocido.

Cuadro 1. Unidades didácticas del currículum inglés de arte y diseño relacionadas con el entorno construido

La importancia de ABE, se puede medir también por la influencia que este modelo de trabajo ha tenido en experiencias similares fuera del Reino Unido. Los países que se han visto influenciados por ABE han sido fundamentalmente Australia, Canadá, Brasil, Japón, Suecia, Finlandia o Portugal. En este último y gracias al contacto personal entre Adams y la arquitecta Gabriela Nieto (1982) se reprodujo el esquema de trabajo de ABE de una manera muy similar a la que había tenido en Gran Bretaña, de lo que sirve como muestra la creación de la revista portuguesa *A Renasçensa Urbana e a Escola*, similar en gran medida a *BEE* o *Streetwise*. En esta valoración no puede dejar de reconocerse el papel que ha jugado Eileen Adams como difusora de esta experiencia en sus conferencias alrededor del mundo, uno de cuyos más recientes frutos ha sido el trabajo conjunto con I. Kinoshita en Japón (Adams y Kinoshita, 2000).

Para Adams el marco de trabajo de ABE puede funcionar en cualquier parte, lo único es que cada país lo ponga en práctica de acuerdo con sus circunstancias específicas. Lo interesante del método es su carácter abierto y colaborativo. No se trata de un libro o una propuesta curricular donde te viene todo dado si no de un trabajo a través de grupos que se ayudan entre ellos, comparten y crean. Esta dimensión del proyecto relacionada con la colaboración interprofesional ha sido quizás también una de las más relevantes y la que ha abierto también una línea de trabajo muy productiva.



Respecto a los cambios en el enfoque del proyecto desde los años ochenta hasta ahora, en los últimos años se ha ido definiendo un nuevo marco “cultural” para la educación sobre el entorno construido. Según Adams (1998), ésta no debe girar sólo en torno a los aspectos formales, sino que debe integrar las cuestiones culturales relacionadas con cómo elegimos vivir y con qué valores representa la manera en la que damos forma y controlamos nuestro entorno. Existe por lo tanto una necesidad de que los estudios sobre el entorno y los aspectos ecológicos tengan en cuenta los contenidos sociales, culturales y multiculturales.

Los conceptos de **sostenibilidad** y de **participación** se han destacado en los últimos años como referenciales. Conseguir ciudades y entornos sostenibles y desarrollar las habilidades y mecanismos apropiados para la participación en pro de esa sostenibilidad es uno de los mayores retos a los que está intentado responder la educación para el entorno construido en las distintas facetas que demanda su carácter interdisciplinar.

Finalmente, como interrogantes a las repercusiones educativas de todo este trabajo, autores como Spencer, Blades y Morsley (1989) hacen la observación de que todo este impulso que ha recibido la educación ambiental británica en el currículo no se ha visto acompañado de una investigación posterior sobre los resultados obtenidos con este tipo de programas y proyectos. Curiosamente, para estos autores nunca ha habido tanto interés en la educación británica por la educación ambiental y una mayor cantidad de materiales para el profesorado, sin embargo este interés no se ha correspondido con una evaluación del impacto de estas propuestas. En este sentido la falta de una evaluación es responsable de que todavía exista una falta de referencias fiables en aspectos como la mejora de la conciencia ambiental del alumnado, de

sus habilidades espaciales o cómo el profesorado puede introducir y llevar adelante determinados contenidos según la edad de su alumnado. A nuestro juicio esta situación está cambiando en la actualidad, debido a las investigaciones que están desarrollando centros como CABE para evaluar estas cuestiones, algunas de las cuales se encuentran referenciadas en su página web: (<http://www.cabe-education.org.uk/>)

## **2. PROPUESTAS CURRICULARES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

A continuación recogemos las principales propuestas curriculares y experiencias didácticas. Hemos decidido agruparlas en función de 3 conceptos:

1. Diseño Ambiental
2. Patrimonio
3. Regeneración

No pretendemos hacer una recopilación exhaustiva, sino destacar las tendencias más importantes y algunas de las experiencias más significativas o representativas en cada uno de estos conceptos. Aunque nos hemos centrado en el ámbito de la educación primaria, recogemos algunas propuestas más dirigidas hacia educación secundaria porque pensamos que pueden arrojar una visión más completa del estado de la cuestión.

### **2.1. Diseño ambiental**

El enfoque del diseño ambiental es el que toma como objeto de estudio la configuración del entorno, tanto a gran escala; el diseño o la forma de la ciudad, como a pequeña escala; la forma y la disposición de los espacios y objetos en una calle o en un aula. En sí mismo se puede decir que es el concepto más general de todos los que vamos a tratar aquí y que en cierto modo podría englobar al resto como marco de referencia. Por esa razón le damos un enfoque prioritario y es el que más propuestas engloba. ABE sería un proyecto modélico dentro de este enfoque. Al igual que ABE, la mayoría de las propuestas que recogemos son propuestas curriculares, para ser desarrolladas en marcos educativos formales y tienen que ver por un lado con la comprensión, la apreciación o el análisis crítico y por otro con la creatividad.

Este enfoque tiene una voluntad totalizadora. Busca relaciones entre la forma espacial y la forma de vida de las personas: a través del diseño del entorno se plasman valores culturales, modos de relación social, pautas de actividad y movimiento de los diferentes grupos sociales, modelos de desarrollo ambiental, etc. Por esta razón podríamos decir que requiere una

comprensión global de los problemas. Bajo nuestro punto de vista se trata de mantener un equilibrio entre los aspectos artísticos o estéticos con los aspectos sociales y culturales. No se puede trabajar el aspecto visual o formal de manera aislada y descontextualizada pero tampoco se puede proponer un estudio de los aspectos sociales del entorno sin tener en cuenta la relación con lo formal.

Para una mejor comprensión de este enfoque señalamos las principales características que posee el estudio del diseño ambiental desde la educación artística dentro de la visión ambiental crítica, social y comprometida con los valores de la comunidad que venimos defendiendo:

- El diseño ambiental se considera portador de **significados sociales y culturales**, Mc Fee (1980), Hicks y King (1999), Neperud (1999), Marschalek (1989) Muntañola (1980, 1984a, 1984b) Desde ese punto de vista comprender el entorno y su configuración implica la comprensión de la identidad en su doble vertiente: individual y social.
- El estudio del diseño ambiental demanda un acercamiento **interdisciplinar**. Hicks y King (1999), defienden un modelo “contextualista” de la educación artística que incluya estudios de arte y estética, diseño, historia, ecología y filosofía. Neperud (1999) propone la consideración del papel de los factores económicos, sociales y políticos en la conformación del ambiente. Marschalek (1989) defiende un currículum disciplinar que utilice los saberes propios de la historia del arte, la estética, la crítica y la producción.
- El estudio del diseño del entorno tiene como objetivo último la formación de una conciencia de **responsabilidad social** y de ciudadanía crítica y participativa con un sólido desarrollo del sentido del lugar. Adams y Kinoshita (2000), Neperud (1999), Hicks y King (1999), etc.
- El modelo de diseño del entorno se plantea desde criterios de desarrollo de **comunidades ambientalmente sostenibles**. Adams y Kinoshita (2000) De Lorenzo, C. (2000), Neperud (1995 y 1999)
- El estudio del diseño ambiental debe ocuparse tanto del ámbito familiar (la casa, el aula,) como del ámbito público: la ciudad. Lo más conveniente es **partir de lo local para alcanzar lo global**, Adams y Ward (1982), Neperud (1995 y 1999), Marschalek (1989).

A continuación revisamos las principales aportaciones en esta línea de trabajo.

### **2.1.1. Una propuesta curricular de diseño ambiental desde la DBAE**

Marschalek (1989) ha realizado una propuesta curricular para la educación artística como disciplina tomando como centro el diseño ambiental. Su idea es contribuir a la secuenciación y la estructuración del currículum del área, facilitando para ello un foco de interés globalizador. No pretende que la educación artística se base en el diseño ambiental pero sí lo considera lo suficientemente importante como para tomar un lugar relevante en los programas de la asignatura. La estructura de su aportación se basa en la definición de unos contenidos clave, a partir de los cuales surgen una serie de ideas clave más específicas y desde ellas se sugieren tipos de actividades ordenadas en los cuatro niveles disciplinares: Historia del Arte, Crítica, Estética y Producción.

Los cinco conceptos clave seleccionados como punto de partida que sirven para organizar los contenidos en torno a las relaciones entre el individuo, la persona y el ambiente, son los siguientes:

- **Comunicación:** la comunicación implica expresión y recepción de sentimientos, ideas y la información necesaria para la interacción humana y la comprensión.
- **Totalidad del ser humano:** el potencial integral del ser humano se nutre de la experiencia expresiva, sensorial, intelectual y social.
- **Estética:** la implicación en el arte desarrolla la conciencia estética, lo que puede mejorar nuestra calidad de vida.
- **Cambio:** los cambios son inherentes a la vida y afectan a todas las dimensiones de la experiencia humana.
- **Interdependencia:** la calidad de la vida humana se ve afectada por las interdependencias ambientales y culturales.

A partir de la página siguiente mostramos cuatro tablas donde se recoge la propuesta de currículo de diseño ambiental

	IDEAS CLAVE	Historia del arte	Estética	Crítica	Producción
Primaria 1° grado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La función del diseño ambiental es transformar nuestros entornos para que se adapten a nuestras necesidades.</li> <li>2. Dentro de nuestro entorno habitamos dos tipos de espacios: paisaje y arquitectura.</li> </ol>	Mostrar mediante obras de arte cómo vivía, trabajaba o jugaba la gente en diferentes tipos de países y espacios.	<p>Discutir en clase sobre los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cómo se sienten los estudiantes en los diferentes sitios donde juegan, trabajan, comen, viven y viajan.</li> <li>▪ Cómo son de interesantes o aburridos esos lugares.</li> <li>▪ Cómo es de importante la naturaleza para nuestra manera de vivir.</li> <li>▪ Cómo la presencia de plantas u otras formas naturales en los lugares hacen que la apariencia y la atmósfera de esos sitios sea visualmente más placentera, interesante e invite a la investigación, la observación o la exploración.</li> <li>▪ Cómo la apariencia de las cosas cambia con el tiempo.</li> </ul>	Discutir cómo los lugares en los que la gente vive, trabaja o juega, puede ser mejorada con relación al uso y la apariencia (color, forma, tamaño y disposición)	Identificar lugares en los que viven o interactúan niños/as o animales que podrían ser mejorados. Los estudiantes pueden hacer dibujos, pinturas, o construcciones para comunicar sus ideas sobre estos lugares.

	IDEAS CLAVE	Historia del arte	Estética	Crítica	Producción
Primaria grado medio	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuando las necesidades comerciales y de producción pesan más que el bienestar de las personas, el resultado es a menudo un mal diseño ambiental.</li> <li>2. La organización de los pueblos o ciudades refleja la estructura social.</li> <li>3. La planificación urbana y la arquitectura influyen en nuestros modos de vida y reflejan el espíritu de la comunidad.</li> <li>4. Cada cultura utiliza el diseño ambiental para hacer frente a las necesidades de la sociedad.</li> </ol>	<p>Estudiar la estructura de cuadrícula de la ciudad romana y sus innovaciones arquitectónicas.</p> <p>Comparar los entornos de comunidades rurales y urbanas.</p> <p>Comparar ciudades y casas de América con las de otras culturas.</p>	<p>Discutir en clase sobre los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qué es bello en los entornos de diferentes culturas.</li> <li>▪ Qué aspectos de nuestros estilos de vida afectan al diseño del entorno.</li> <li>▪ Identificar colores y formas que han sido creados para excitar los sentidos en diferentes culturas.</li> </ul>	<p>Examinar cómo las áreas de las ciudades están organizadas con respecto a los negocios, entretenimiento, residencias y viviendas, ¿cómo refleja esto los valores de la comunidad?</p> <p>Identificar áreas del entorno que deberían ser mejoradas. Determinar áreas de buen o mal diseño en las comunidades de los estudiantes. Determinar formas de cambio en términos de elementos de diseño, organización, función y expresión.</p>	<p>Ilustrar mediante dibujos ejemplos de diseño urbano pobre. Explicar verbalmente por qué son diseños pobres.</p> <p>Realizar dibujos, pinturas o proyectos tridimensionales que muestren propuestas de cambio o mejoras ambientales para personas y animales en el presente o en el futuro.</p>

	IDEAS CLAVE	Historia del arte	Estética	Crítica	Producción
Middle School	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El diseño ambiental puede tener un impacto en nuestro entorno y en nosotros en diferentes niveles: el mundo, el país, el estado, la ciudad y la casa.</li> <li>2. La arquitectura puede ser estética pero también necesita ser lógica y útil en el reparto de espacio y en los caminos para el movimiento de personas y vehículos.</li> <li>3. Alterar el diseño de nuestro entorno puede alterar la naturaleza y nuestro modo de vida.</li> <li>4. La arquitectura puede añadir o quitar a la belleza natural del paisaje a la vez que simboliza los valores de la comunidad.</li> <li>5. Los diseñadores ambientales a menudo desarrollan ideas para el diseño de la ciudad en un rango de fantasía de conceptos y escalas.</li> <li>6. La educación artística de los diseñadores ambientales incluye una extensa formación en artes visuales: dibujo, dibujo técnico, fotografía y historia del arte.</li> </ol>	<p>Observar fotografías que muestren ejemplos de decisiones ambientales pobres en el mundo, el país, el estado, o a nivel local.</p> <p>Introducir ejemplos de diseño ambiental de Le Corbusier, Frank Lloyd Wright, jardines japoneses, centros comerciales, etc. como ejemplos de buen diseño.</p>	<p>Comparar dos entornos diferentes: construido y natural. Destacar las diferencias entre los entornos en los factores sensoriales, expresivos o formales</p> <p>Discutir cómo sus similitudes o diferencias en cuanto al diseño, sentimiento y sentido de la escala humana afectan los sentimientos de control, importancia personal y confort.</p> <p>Discutir cómo nuestros valores y juicios culturales afectan al diseño de nuestro entorno.</p> <p>Discutir cómo el desarrollo urbano puede afectar la belleza natural de un lugar.</p>	<p>Desarrollar dos puntos de vista opuestos respecto al diseño y uso del entorno. ¿A quién afecta? ¿Cómo se toman y se justifican las decisiones?</p> <p>¿Cuáles son los buenos resultados o los problemas con el color, la forma, la organización o las estructuras en el diseño ambiental?</p>	<p>Introducir un marco de problemas ambientales que impliquen diferentes tipos de terrenos (Ej. tierras o colinas de pastos, estructuras urbanas y parques o bosques).</p> <p>Desarrollar una evaluación de uso de los espacios para grupos de personas específicos (jóvenes, gente mayor, discapacitados, etc.).</p> <p>Determinar cómo la industria, los transportes las viviendas y los lugares de recreo pueden ser añadidos a algunas de las propuestas.</p> <p>Desarrollar modelos tridimensionales de los sitios propuestos.</p>

	IDEAS CLAVE	Historia del arte	Estética	Crítica	Producción
High School	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las necesidades físicas y psicológicas de las personas se ven afectadas por sus entornos.</li> <li>2. La filosofía y los valores de la cultura pueden ser reflejados en el diseño ambiental, el paisaje y la arquitectura.</li> <li>3. La arquitectura puede ser diseñada para destacar en el entorno o armonizarse con él pero siempre es una parte integral del mismo.</li> <li>4. La tecnología ha afectado al entorno, y continuamos alterándolo con la nueva tecnología.</li> <li>5. Los diseñadores ambientales trabajan con personas a varios niveles, Ej. arquitectos, responsables del ayuntamiento, clientes corporativos y clientes particulares.</li> </ol>	<p>Proporcionar información de cómo la tecnología afecta el uso de los materiales de construcción, lo que afectará al diseño de la arquitectura, las ciudades y del entorno natural.</p> <p>Estudiar arquitectos que se propusieron integrar la arquitectura en el entorno: los griegos, Upton, Wright, Van der Rohe., etc.</p> <p>Invitar a un urbanista que pueda proporcionar información sobre la historia de la comunidad. Discutir su papel en la planificación en el pasado, el presente o el futuro.</p>	<p>Discutir qué lugares existen en nuestro entorno (desde el mundo al entorno local) que deberían ser preservados por su valor intrínseco.</p> <p>Discutir que tipos de percepciones, sensaciones o sentimientos están implicadas en la experiencia de diferentes aspectos del entorno.</p> <p>Discutir en qué grado las diferencias y los aspectos comunes de nuestros gustos influyen la apariencia y el uso de nuestro entorno.</p> <p>Discutir cómo los valores tradicionales entran en conflicto con los valores contemporáneos para las personas de diferentes culturas.</p>	<p>Discutir cómo las decisiones se toman a nivel nacional o a nivel local, afectan al entorno.</p> <p>Desarrollar criterios para ser utilizados cuando se evalúen proyectos de diseño.</p> <p>Determinar una parte de la ciudad o un área de la escuela que deba ser rediseñada, desarrollar un análisis crítico del sitio basado en los criterios de los estudiantes.</p>	<p>Realizar un estudio fotográfico de un área de la ciudad o la escuela. Analizar el uso y las necesidades de esa área. Desarrollar propuestas de cambios mediante dibujos, pinturas o maquetas. Hacer una presentación a los responsables del ayuntamiento o a los administradores de la escuela de la propuesta de cambio.</p>

### 2.1.2. *El diseño ambiental como producto cultural*

La aportación de la profesora norteamericana Mc Fee en la educación artística es sobradamente conocida. Editora durante años de la revista *Studies in Art Education*, sus obras han sido una referencia para la renovación del área. Es una de las personas que más ha contribuido al desarrollo del enfoque “cultural” de la educación artística. Según Mc Fee, el arte es un medio a través del cual se comunican valores culturales. Desde su punto de vista la educación artística es un proceso a través del cual los estudiantes descubren, reconocen y celebran valores comunitarios. Dentro de esta línea se puede situar su aportación, en cierto modo también pionera dentro del contexto norteamericano, al estudio del entorno construido. Ya desde mediados de los setenta esta autora ha defendido el diseño ambiental como un núcleo importante de la educación artística.

Mc Fee (Mc Fee ; Degge, 1980) propone un análisis del diseño del entorno reflexionando sobre la diversidad de factores culturales y sociales que implica. El diseño responde a las necesidades de las personas y al mismo tiempo determina la experiencia de las mismas en el entorno. En su análisis es necesario tener en cuenta que la *complejidad* de los problemas ambientales requiere la consideración global de las variaciones en cuanto a las personas, los lugares, las culturas, las sociedades, el arte, etc. Su propósito es *“ayudar a los estudiantes a realizar juicios más fundamentados sobre la calidad del entorno construido según cómo afecta a la experiencia de las personas”*

En su propuesta educativa establece dos dimensiones:

1º Cómo las personas **utilizan el espacio**. En este punto se estudia desde el concepto de espacio personal, hasta los espacios compartidos del aula y de la comunidad. Se trata de analizar cómo el espacio se define, se crea y se utiliza, y al mismo tiempo cómo nos define y dice cosas acerca de nosotros, nuestras creencias y nuestros valores.

2º Cómo se **desarrollan las ciudades**: En este punto se estudian factores como las distintas rutas o caminos y su uso dentro del vecindario, en el trayecto de casa a la escuela o en la ciudad, los elementos que dividen o delimitan espacios: símbolos, barreras físicas, vegetación, la importancia de los hitos en la comprensión del entorno o cómo la forma de las ciudades está transmitiendo determinados valores o símbolos culturales.

La propuesta recoge un rango de actividades que van desde la percepción y el análisis a la creación, implicando en todo momento una reflexión constante de las citadas variables culturales y sociales en los problemas analizados.

Las distintas tareas son sintetizadas según los niveles educativos de la siguiente manera (Mc Fee, 1980:378-379):

### Nivel 1

Los estudiantes pueden:

- Explorar cómo utilizan diferentes tipo de espacios cuando trabajan o juegan y cómo utilizan el edificio de la escuela
- Explorar cómo ordenan el espacio y cómo crean un entorno determinado a través de los colores y las texturas de sus ropas, y en las maneras en las que organizan sus grupos de trabajo.
- Explorar como usan el barrio según las rutas que utilizan para entrar y para salir de la escuela.
- Describir por qué les gusta andar por unas rutas más que por otras.

### Nivel 2

Los estudiantes pueden:

- Explorar cómo su uso del espacio en la escuela ayuda o entorpece el uso del espacio de los demás.
- Solucionar problemas relacionados con el uso simultáneo de los espacios del aula de tal manera que puedan responder a diferentes necesidades de utilización como trabajar o jugar.
- Explorar cómo se puede usar el diseño para ordenar y variar los espacios del aula y de la escuela de manera que se consigan mejores espacios para trabajar.
- Establecer la relación entre las reglas sociales para los juegos con los espacios, equipamientos y símbolos usados para esos juegos.
- Identificar los lugares de la escuela en los que se forman aglomeraciones de personas y planificar maneras de resolver ese problema.
- Crear símbolos para dirigir la circulación de personas, identificar lugares y crear orden y variedad en el hall, en la estrada a la escuela, en el patio y en la cafetería.
- Evaluar cómo el mantenimiento de la escuela transmite cómo la valoran los estudiantes

### Nivel 3

Los estudiantes pueden:

- Explorar cómo el uso del espacio por parte de un grupo ayuda o entorpece el uso que los demás hacen del espacio

- Identificar los factores visuales y físicos que pueden cambiar el uso de un espacio y la manera en que la gente se siente más o menos cómoda en él.
- Analizar en el barrio: los símbolos visuales que poseen diferentes significados sociales y culturales; las variaciones en orden y variedad; los lugares donde el orden y la variedad de una construcción o lugar interfieren con el orden y la variedad de otro, lugares que no son utilizados y tratar de comprender por qué, las maneras en que la gente se desplaza de un sitio a otro en el barrio, qué lugares necesitan más orden y por qué, qué lugares necesitan más variedad y por qué.

#### Nivel 4

Los estudiantes pueden:

- Relacionar aprendizajes en arte, estudios sociales y ecología para comprender problemas ambientales.
- Relacionar valores sociales, estéticos y físicos mediante propuestas de cambios que sean necesarios en el entorno.
- Analizar situaciones para identificar los factores que influyen las diferentes experiencias de las personas en ellas.
- Analizar cómo las comunidades proporcionan espacios individuales, para grupos o de comunicación.
- Analizar el impacto del entorno visual en la calidad de la vida de las personas.
- Describir los hitos, las partes y las redes de comunicación de una ciudad o un pueblo.

#### 2.1.3. *El diseño ambiental en el contexto de la comunidad*

Roland Neperud (1978, 1995, 1999) es, junto con Mc Fee, otro de los pioneros en defender el diseño ambiental como contenido de la educación artística en Estados Unidos. Sus trabajos, en línea con la Pedagogía Crítica y el enfoque reconstruccionista de la educación artística, defienden el objetivo emancipador del arte y se han encaminado a fundamentar un currículum de diseño ambiental basado en las necesidades de la comunidad, dentro de un proceso de formación democrática y de responsabilidad social. Neperud (1999: 35) propone seis puntos de referencia para la puesta en práctica de ese desarrollo curricular:

1. Un equipo de profesores, estudiantes y miembros de la comunidad es la mejor manera de identificar los problemas ambientales de la comunidad y trabajar para su solución.
2. Un aprendizaje basado en problemas y una enseñanza sobre cuestiones ambientales proporciona una base significativa para desarrollar un currículum que proporcione un aprendizaje basado en cuestiones de la vida real con procesos y soluciones idénticas a las que se emplean en la práctica de una ciudadanía responsable.

3. Identificar los propósitos y los valores de diferentes grupos respecto al medioambiente es un buen ejercicio para la resolución de conflictos y la solución de problemas en contextos comunitarios.
4. Determinar cuáles son las acciones más necesarias es crucial para la solución de los problemas ambientales.
5. El uso de la imagen, como mapas, maquetas, dibujos, pinturas y fotografías, proporciona opciones concretas desde las que elegir posibles soluciones. Es aquí donde la clase de arte pueden contribuir sustancialmente en el proceso.
6. Las soluciones alternativas al problema deben ser presentadas visualmente a la comunidad para el diálogo y la acción. Esto sólo es posible si se proporcionan los cauces adecuados en el ámbito político y se aprovechan los recursos propios de la estructura institucional.

En cuanto a las **propuestas didácticas**, el trabajo en el aula debe ir encaminado a trabajar los siguientes objetivos (Neperud, 1995: 235-237):

1. Aumentar y mejorar la experiencia del entorno, promoviendo:
  - a. La experiencia directa del mismo
  - b. La experiencia sensorial, para percibir las cualidades del entorno mediante el uso del mayor número de sentidos posibles
2. Proporcionar a los estudiantes oportunidades para que den forma a sus experiencias y su valoración del entorno a través de diferentes medios de expresión: dibujando, hablando, construyendo, etc.
3. Facilitar una comprensión que incida en los aspectos culturales en la configuración del entorno, trabajando la comparación entre los entornos de diferentes culturas.
4. Desarrollar criterios de evaluación del entorno que vayan más allá de las consideraciones afectivas. Estos criterios deben ser consensuados en el aula.
5. Implicar a los estudiantes en cambios, mejoras y renovaciones de espacios y lugares de la comunidad desarrollando el pensamiento creativo en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.
6. Promover un conocimiento contextualizado acerca de cómo se crean y evolucionan los entornos, considerando los factores históricos, económicos, políticos y sociales.
7. Desarrollar una nueva visión ecológica del medio ambiente desde el punto de vista de la interconexión y la interdependencia de todos los seres vivos, comprobando cómo todas las cosas resultan afectadas por procesos y acciones que se superponen.
8. Desarrollar una visión estética situada socialmente y responsable frente a consideraciones únicamente formalistas y comprender la interacción entre las características específicas del entorno y las dimensiones sociales.

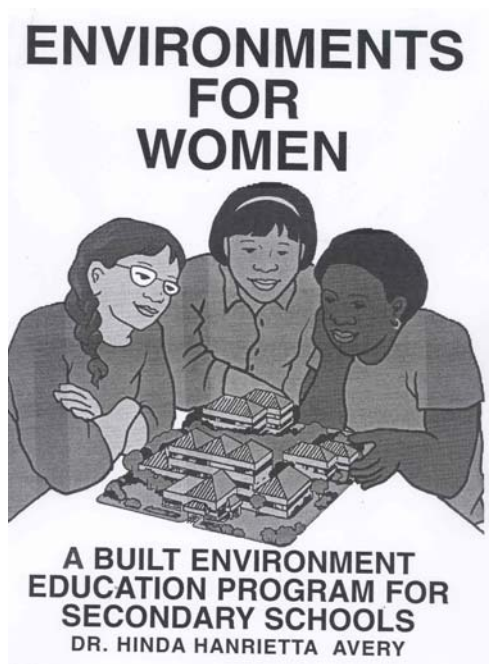
9. Comprender los significados del entorno desde un punto de vista ideológico y desarrollar actitudes sensibles hacia las diferencias étnicas, sociales o de género en las necesidades de uso de los espacios.

#### **2.1.4. La crítica feminista del diseño ambiental**

Hinda Avery (1994a, 1994b, 1996, 1997), profesora de la Universidad de British Columbia en Canadá traslada al terreno educativo las ideas de los estudios feministas sobre arquitectura y mujeres. Si bien sus propuestas van dirigidas a educación secundaria nos parece de interés reseñarlas. A partir de las preguntas ¿quién diseña el entorno? ¿para quién? ¿por qué? y ¿qué alternativas hay?, esta autora argumenta que las necesidades, intereses o sentimientos de las mujeres no son tenidos en cuenta a la hora de diseñar el espacio urbano. El problema tiene su causa en la escasa representación femenina entre arquitectos y urbanistas, así como entre los responsables políticos que deciden sobre la planificación y desarrollo de las ciudades.

Asuntos como el diseño de los espacios públicos, de los transportes o de las zonas de trabajo son cuestiones urbanísticas que tienen una repercusión directa en el colectivo femenino ya que están directamente relacionadas con su seguridad, su libertad de movimientos, sus posibilidades de incorporarse al mundo laboral y las necesidades de los niños.

Avery critica el hecho de que la mayoría de los programas sobre entorno construido no incluyen estas cuestiones. Esta autora ha elaborado un programa, *Built Environment Education Program for Intermediate Grades* (Avery, 1996, 1997), que pone de manifiesto en el aula estos problemas. El objetivo general es mostrar que los espacios urbanos representan el punto de vista de un hombre blanco de clase media y encontrar las maneras de incorporar las miradas de otros colectivos como el de las mujeres o el de las minorías étnicas o las personas discapacitadas.



El programa está dividido en tres secciones: la primera sección introduce el tema al profesorado: ¿Qué es la BEE?, se presenta una breve historia de la BEE, y se responde a las preguntas. ¿Cuáles son las cuestiones de las mujeres en el entorno construido? La sección dos ofrece tres unidades de actividades, la primera introduce a los estudiantes en las cuestiones relacionadas con las mujeres en el entorno construido, la segunda sugiere “mira el entorno con ojos diferentes”, la tercera “lo que están haciendo los grupos de mujeres”. Algunas de estas actividades son (1997):

- *¿Quién construye, para quién y por qué?* Los estudiantes deben investigar quién planifica y diseña los espacios comerciales y las áreas residenciales, llegando a la conclusión de que la mayor parte son hombres.
- *La discriminación en las calles de la ciudad.* Se trata de ser conscientes de cómo las imágenes de las mujeres en la calle repercuten en los sentimientos de las mujeres sobre sí mismas.
- *Un barrio deseable para niñas y mujeres.* Los estudiantes investigan el uso del barrio por parte de los miembros femeninos de las familias. A partir de ahí se analiza la zona y se proponen mejoras.
- *Evaluación de la seguridad en la comunidad.* Los estudiantes aprenden a identificar y evaluar aspectos de inseguridad en su comunidad mediante una investigación realizada con los usuarios de determinados espacios. A partir de la información recopilada se planean comunidades más seguras.
- *¿Cómo son de seguros los parques públicos para niñas y mujeres?* Los estudiantes entrevistan a mujeres y niñas sobre su seguridad en los parques y aprenden cómo se pueden hacer parques más seguros.

- *Monumentos de mujeres en los espacios públicos.* Los estudiantes se cuestionan ¿cuántos monumentos en los espacios públicos representan a mujeres? O ¿cuántas calles o parques llevan nombres de mujeres? Se diseña una escultura que represente simbólicamente a una mujer y se sitúan en un espacio público.
- *Descodificando la planificación urbana.* Los estudiantes se reúnen con mujeres urbanistas y aprenden que la planificación urbana occidental se basa en el punto de vista de los hombres blancos de clase media.
- *Planificación urbana desde una perspectiva cultural.* Los estudiantes se reúnen con mujeres urbanistas de diferentes culturas y exploran si el diseño urbano en comunidades con diversas etnias responde a las necesidades de los grupos de mujeres de esas etnias.
- *Las mujeres aborígenes toman la iniciativa.* Los estudiantes aprenden acerca de los proyectos de viviendas desarrollados por mujeres aborígenes para mejorar las necesidades de sus iguales.
- *Etc.*

La sección tres presenta una serie de *Talks for teachers* que pueden ser utilizados como lecturas y materiales de apoyo para el profesor algunos de los temas tratados son: ¿qué es el feminismo? ¿Qué ocurre con la arquitectura y la planificación desde el punto de vista feminista? ¿Cuáles son los asuntos relativos a las mujeres en el entorno construido?, etc.

#### **2.1.5. El diseño ambiental desde la Cultura Visual**

Tal y como hemos visto en los capítulos 1 y 3, los estudios de Cultura Visual han abordado el análisis del entorno urbano ampliando el objeto de estudio a los lugares cotidianos y centrando la atención en los significados que esos lugares ofrecen para la construcción de las identidades individuales y sociales. No obstante, es importante señalar que un par de décadas antes de la irrupción de la Cultura Visual en la educación artística, casi al mismo tiempo que algunos autores como R. A. Smith (1970) defendían una apreciación estética del entorno urbano basada en la “excelencia” de determinadas obras arquitectónicas, proyectos como *Front Door* o *Art and the Built Environment*, en la línea de los *Estudios Críticos* británicos propugnaban la necesidad de afrontar el estudio estético y crítico del entorno cotidiano (Adams y Ward, 1982). También Mc Fee (1980), de la que ya hemos hablado en este capítulo, puede considerarse como un antecedente de los estudios culturales mediante su propuesta de una visión antropológica del entorno. Así podemos decir que trabajos como los citados u otros derivados de ellos que han tratado el entorno cotidiano como objeto de estudio se pueden considerar precursores de la aplicación de los estudios de Cultura Visual a la educación artística.

Las propuestas didácticas de aproximación al diseño del entorno desde la Cultura Visual se caracterizan por lo siguiente:

- Seleccionar como objeto de estudio productos o manifestaciones culturales presentes en el entorno común y que las personas experimentan dentro de su **vida cotidiana**.
- Admitir además de objetos materiales, **manifestaciones culturales** con carácter de hechos o fenómenos que transforman la visión y la representación de los lugares como es el caso del turismo (Webb, 2003; Duncum, 2000).
- Intentar desvelar los mecanismos a través los cuales estos productos culturales, sean o no materiales, influyen en la configuración de las **identidades** sociales o individuales e indagar qué tipo de valores y significados están transmitiendo.

Guinan (1999) propone utilizar la pedagogía narrativa para promover la comprensión de los espacios tanto desde la experiencia personal como desde la manera en que esas relaciones con el entorno se enmarcan en un contexto social y cultural más amplio. Desde ese punto de vista, la arquitectura de la calle: *Strips* comerciales, zonas de viviendas, arquitectura industrial, incluso las construcciones de los *homeless* o las casas en los árboles de los estudiantes ofrecen oportunidades para el diálogo sobre arquitectura. La narratividad y el diálogo concerniente a la arquitectura de nuestra vida cotidiana tienen el potencial de conectarnos a cada uno de nosotros con nuestros entornos y nuestra cultura. Según Guinan: *“como parte del curriculum del entorno construido anima a los profesores y alumnos a usar sus propias narrativas respetando las de los demás, como una base para explorar, cuestionar y cambiar los paradigmas arquitectónicos existentes”* (1999:59)

Duncum (2000) y Webb (2003) han señalado el turismo como uno de los focos de interés para la educación artística posmoderna ya que permite una reflexión sobre la manera en la que miramos y percibimos ciertos lugares representativos y sobre cómo mediante la selección, la presentación y la representación de esos lugares se elaboran las identidades de las comunidades. La relación de lo global con lo local es otro de los conceptos clave dentro del impacto del turismo en nuestras vidas. Este fenómeno está siendo también analizado bajo diferentes perspectivas desde la crítica cultural, la antropología o los estudios visuales (Augé 1998, Lippard 2000). Para Duncum (2000) estudiar el turismo da pie a responder cuestiones como ¿Qué imagen se intenta proyectar de una comunidad en las campañas turísticas? ¿Qué tiene esa imagen de falsa con relación a la auténtica identidad de ese pueblo? ¿Qué hay de invención con vistas a promover un beneficio económico? Para Webb el principal interés reside en *“cómo nosotros y nuestros entornos responden a la mirada del turista y si somos instigadores o víctimas”* (Webb, 2003:65). El interés de este tema para nuestra investigación reside en que aporta una nueva manera de análisis que considera en la comprensión del entorno, no tanto los lugares en sí como la imagen de los mismos.

Webb (2003) realiza una propuesta para estudiar el turismo en educación secundaria. Algunas de sus ideas son las siguientes:

- Realizar un inventario de señales identificativas, históricas y de otro tipo: patrimonio, señales, paneles de información, señales de bienvenida, etc. y estudiar, cómo están situadas, si tienen un estilo homogéneo, quién las diseñó, con qué criterios, cuál es la atmósfera que se pretende crear, cómo dirigen la circulación de turistas, etc.
- Realizar un análisis escrito o visual de un lugar turístico conocido. Fijarse en las señales (de todo tipo, desde postes indicadores hasta tiendas de regalos) y ver cómo se relacionan con el lugar. ¿Se han fabricado teniendo en cuenta el lugar específico o son generalizables? Analizar la “autenticidad” del lugar y su contexto histórico o el tipo de estrategias de marketing empleadas para potenciarlo.
- Recoger en distintos sitios (la oficina de turismo, los lugares turísticos, el aeropuerto, estaciones, etc.) ejemplos sobre la información que se ofrece a los turistas recién llegados. Diseñar un *tour* anti-turístico de tu zona, incluyendo textos e imágenes. Debe ser un *tour* para todos aquellos que quieran experimentar “las cosas reales”.
- Sé turista en tu localidad por un día, realiza las actividades que hacen los recorridos turísticos (usa una guía, haz un recorrido sugerido, toma fotos, etc.), ¿hasta qué punto tu experiencia es estructurada por las “autoridades turísticas”? Realiza una exposición en clase de las fotos tomadas, explica por qué las tomaste y qué has aprendido de tu localidad.
- ¿Cuáles son los lugares, imágenes y atmósferas que te hacen sentirte como en casa en tu comunidad? ¿son las mismas imágenes que buscan los turistas?

En una línea de trabajo con ciertas conexiones con la anterior Stokroki (2003) propone el estudio de los centros comerciales (*malls*) centrandose el interés tanto en el papel social que juegan estos lugares en las ciudades actuales como en el que tienen en la conformación de la identidad adolescente (aunque hay que tener en cuenta que no es de momento comparable la importancia que los centros comerciales tienen en la sociedad norteamericana con la que tienen en la nuestra). Para Stokroki: “*los educadores necesitan saltar a la arena de los mall para capturar la atención de los adolescentes, atrapar sus intereses, estimularlos para que investiguen, motivar sus acciones y ayudarles a reflexionar sobre sus decisiones*”. (Stokroki, 2003:84) y más aún, “*los centros comerciales deberían ser estudiados por los roles que juegan en la vida de los estudiantes y sus familias tanto como en la vida de la comunidad a largo plazo.*” (Stokroki, 2003:81).

Este autor propone un análisis globalizado de los centros comerciales que implica desde el análisis arquitectónico y de diseño del mismo hasta de los productos comerciales, de sus características estéticas y las estrategias de venta, tratando de alcanzar como objetivo una crítica del consumo y la consideración de alternativas éticas al mismo. Algunas de las actividades propuestas son:

- Comentar artículos de prensa y reportajes sobre los centros comerciales.
- Buscar en los centros comerciales ejemplos de buen o mal diseño.
- Buscar diferentes estilos arquitectónicos en su diseño.
- Establecer asociaciones metafóricas personales sobre aquello que nos recuerda el diseño.
- Analizar los productos que se venden.
- Analizar los objetos que más nos gustan, tratando de buscar el porqué de esa atracción.
- Análisis de todos los aspectos implicados en la creación de esos objetos como objetos de consumo.

#### **2.1.6. Otras aportaciones**

J. Muntañola i Thornberg, profesor de la Facultad de Arquitectura de Barcelona es uno de los autores españoles que ha desarrollado una línea de investigación más sólida en la didáctica del entorno urbano (Muntañola, 1980a, 1984a, 1984b, 1985, 1984c, 1987, 1992, Muntañola y Capel, 1983) Este trabajo lo ha compaginado con la investigación más teórica encaminada en la mayoría de los casos a proponer métodos de estudio y comprensión de la arquitectura en sus aspectos simbólicos y retóricos (1980b, 1981, 1990) en línea con la semiología de Roland Barthes y Abraham Moles. Una de sus mayores influencias han sido las teorías de Piaget sobre la comprensión del espacio en el niño.

La vertiente pedagógica de su trabajo se enmarca en la didáctica del medio ambiente desde una perspectiva que une la geografía y la arquitectura con especial atención al desarrollo de capacidades perceptivas, de análisis y creativas. Para Muntañola la relación individuo - medio ambiente está mediatizada por lo social, por lo tanto para comprender el entorno éste debe ser contextualizado histórica y socialmente. La complejidad del entorno implica un acercamiento que recoja los factores socioculturales. Al mismo tiempo se hace necesario tener en cuenta que los/as niños/as y adolescentes ya poseen una experiencia y vivencia de ese entorno y que este debe ser el punto de partida para poner en contacto ambas realidades.

En sus diversas publicaciones se ha ocupado en mayor o menor medida de todo el rango que oscila entre la edad infantil y la adolescencia. Su propuesta didáctica, con unos

planteamientos genéricos, se puede considerar que se ocupa en un sentido amplio del diseño ambiental ya que se centra tanto en la arquitectura como en los objetos presentes en el entorno (mobiliario urbano, grafismo, etc.) y en los espacios, intentando combinar actividades perceptivas, críticas y creativas. Algunas de estas actividades son (1980, 1984):

- Recorridos urbanos analizando diversos aspectos visuales
- Creación de ciudades imaginarias con diferentes medios (dibujo, construcción...)
- Análisis del crecimiento urbano de un pueblo o un barrio
- Estudio y crítica de planes urbanísticos
- Análisis de tipologías de edificios, relación entre tipologías y contexto social
- Análisis de la remodelación o conservación de edificios importantes de la localidad
- Análisis de monumentos
- Diseño de un campo de juego
- Diseño de estructuras y su resistencia al aplastamiento
- Diseño de maquetas del propio barrio o de edificios singulares

Dentro de la colección dirigida por Muntañola “Didáctica del Medio Ambiente” Morales (1984) realiza un estudio sobre la relación entre el/la niño/a y el Medio Ambiente en todos los niveles de desarrollo: intelectual, sensoriomotor, psicoafectivo y ético-estético. Analiza las necesidades a estas edades con relación al entorno y propone un gran número de ideas y actividades en cada uno de esos niveles para mejorar esa relación. Las actividades relacionadas con el nivel ético-estético tienen que ver con la observación, la valoración crítica, la propuesta de mejoras, la imaginación, etc.

Específicamente para el nivel de primaria encontramos la experiencia desarrollada por Admetllá (1998) en la ciudad de Gerona. En ella se describen tres proyectos, cada uno correspondiente a un ciclo de primaria que se centran en: el estudio de las esculturas y edificios del entorno (Infantil y 1º ciclo), el estudio de una calle cercana a la escuela (2º ciclo) y el estudio y la propuesta de transformación de una plaza cercana (3º ciclo). A partir de estos elementos se trabajan distintos contenidos de manera globalizada: espaciales y de orientación, geométricos, de lenguaje plástico, conceptos relacionados con aspectos funcionales y sociales de la arquitectura y la escultura, etc. Así como procedimientos que van desde aquellos más relacionados con lo perceptivo, lo sensorial y lo corporal en 1º ciclo a los más analíticos, críticos y creativos en el trabajo de 3º ciclo.

Hicks y King (1996) conciben el diseño del entorno como una expresión de significados sociales y una personificación de valores y creencias humanas. En este sentido consideran que la educación artística tiene un papel que jugar en la construcción y la sostenibilidad de la comunidad a través del sentido del lugar. Para ello proponen una aproximación a la educación artística que integre los debates sobre el diseño urbano, la preservación de los lugares

representativos y la innovación tecnológica con las reflexiones teóricas y el activismo práctico relativo a la preservación y el enriquecimiento de la comunidad y al desarrollo de la conciencia histórica y la sostenibilidad ecológica. Proponen, en línea con McFee y Degge (1980) y Guilfoil (1986), que los educadores artísticos utilicen la elaboración de mapas como una manera de implicar a los estudiantes con el entorno construido. El proceso de elaborar mapas del entorno construido supone una implicación activa en la observación directa, la investigación histórica y la documentación del cambio y la continuidad. Los mapas pueden ser de diferentes niveles del entorno: la casa, el vecindario, la ciudad, la región. La elaboración de mapas es una metáfora central en el enfoque “contextualista” de la educación artística y del entorno construido. Los mapas individuales devienen muy diferentes cuando se trata de representar los lugares favoritos, las zonas que se consideran seguras o peligrosas, o los lugares de significación familiar.

A través de los mapas podemos aprender a pensar críticamente sobre los significados presentes en el entorno. Podemos aprender sobre el significado que posee para nosotros y también de cómo nuestras percepciones de un mismo lugar difieren de las de los demás. En este sentido un curriculum de educación artística puede contribuir a la comprensión del entorno construido y a una activa participación en la comunidad.

En esa misma línea Langdon (1999) propone también el trabajo a partir de mapas tomando como punto de partida el trabajo de Kevin Lynch y sus cinco elementos para la construcción de la imagen de la ciudad: sendas, nodos, hitos, bordes y zonas. Así por ejemplo un estudio de los diferentes mapas dibujados según se utilicen diferentes medios de transporte o una investigación de las diferentes sendas o caminos según los medios de transporte que se utilizan en la ciudad puede dar lugar a un trabajo en el que se consideren gran cantidad de aspectos de diseño, planificación, cuestiones medioambientales, etc.


*The Dunn Foundation* (VVAA 1996) propone un desarrollo curricular para la comprensión del entorno visual en educación primaria: *Viewfinders: a Visual Environmental Literacy Curriculum*. La premisa de esta propuesta es que el aspecto visual del entorno es una parte fundamental de la construcción social de la comunidad desde el momento en que puede generar una identificación simbólica con el sitio mejorando el sentido del lugar. Los objetivos de la propuesta son (1996:12):

- Introducir a los estudiantes y profesores en el concepto de “entorno visual”.
- Facilitar una comprensión de las interrelaciones entre el entorno construido y el natural.
- Crear una conciencia de que el entorno visual afecta a la economía y la calidad de vida.

- Desarrollar la apreciación del aspecto visual de la comunidad y potenciar un análisis crítico del mismo.
- Desarrollar una comprensión de los mecanismos por los que puede ser implementado el cambio en el entorno.

Las actividades están agrupadas en 8 unidades didácticas.

**NEIGHBORHOOD DETECTIVE** Activity 1-1  
EXPLORING THE LOCAL COMMUNITY



<p><b>SUBJECTS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Art</li> <li>Language Arts</li> <li>Science</li> </ul> <p><b>SKILLS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparing</li> <li>Describing</li> <li>Drawing</li> <li>Identifying</li> <li>Interpreting</li> <li>Investigating</li> <li>Listening</li> <li>Observing</li> </ul> <p><b>MATERIALS</b></p> <p>For Each Student:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Clipboard or large pad</li> <li><input type="checkbox"/> Drawing paper</li> <li><input type="checkbox"/> Neighborhood Detective Clue Sheet</li> <li><input type="checkbox"/> Pencils, crayons, markers</li> </ul>	<p><b>FOCUS</b></p> <p><i>By playing the role of a detective, students discover the visual components of a site and complete a clue sheet. Then they draw and write about the site they have observed.</i></p> <p><b>TIME</b></p> <p><i>Outside: 30 minutes</i> <i>Inside: 45 minutes</i></p> <p><b>OUTCOMES</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Students are able to observe a scene and describe it accurately in words and pictures.</li> <li>2. Students can identify personal emotions about their physical surroundings and realize that the visual environment evokes different feelings and emotions in each individual.</li> </ol>
---	---

30

<p>WHAT I LIKE ABOUT THE AREA</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>WHAT I DISLIKE ABOUT THE AREA</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>What individual items/objects do you see? <small>For example: streetsights, buildings, roads, rocks, litter. List as many things as you can.</small></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>What colors do you notice the most when you observe the area?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>How do children, adults, and animals use this area?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>What, if anything, would you change here?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

33

Material didáctico de Viewfinders: a Visual Environmental Literacy Curriculum, de la Dunn Foundation (VVAA, 1996)

Guilfoil (1986), ante la falta de herramientas de análisis del diseño ambiental, propone un marco teórico que pueda utilizarse con un fin similar a la crítica del arte visual. Tanto desde el punto de vista educativo como de investigación. Parte del trabajo de Kurz (1983) para examinar el aula como un marco de comportamiento centrándose en tres elementos: el *marco físico*, el *grupo de usuarios* y las *interacciones sociales*. El análisis de datos sobre el espacio físico incluye atributos de diseño y atributos de significado. Los datos sobre los usuarios y las interacciones sociales incluyen los atributos del lugar. Unos y otros pueden ser utilizados para analizar la forma y la función de una clase o de un edificio escolar.

El marco físico se puede describir con datos reunidos desde el campo del diseño arquitectónico, los mapas de comportamiento (anotaciones hechas sobre planos del espacio) y croquis de comportamiento (series de dibujos realizados a intervalos regulares) Los usuarios y las interacciones sociales pueden ser descritas con datos de mapas cognitivos (dibujos de los alumnos y relatos escritos)

Estas técnicas pueden usarse en educación del diseño ambiental para la descripción, interpretación y evaluación de las escuelas y otros entornos arquitectónicos. Los estudiantes podrían, por ejemplo, adoptar estas técnicas para:

- Describir las limitaciones y oportunidades que ofrece un marco determinado
- Utilizar los “media” para aprender acerca de los marcos
- Descubrir y comparar los significados de los marcos
- Practicar análisis críticos mediante la descripción, el análisis y el juicio de los marcos.

Partes (Ittelson, Proshansky et al. 1974)	Marco Teórico (Kurz, 1983) Atributos	Marco de comportamiento
1. Nivel ambiental....	Atributos de diseño--- Observación de las propiedades físicas	Marco físico
....	Atributos de significado--- Observación de las actividades y de los sucesos (Kurz, 1983)	Interacciones sociales
2. Nivel individual....	Atributos del lugar--- Actitudes de los participantes sobre el entorno; valores, creencias, sentimientos	Grupo de usuarios

Marco teórico del análisis y evaluación del diseño ambiental (Kurz, 1983, según Guilfoil 1986)

Hernández (2000) expone un proyecto basado en el diseño ambiental cuya intencionalidad se define como: “*un estudio crítico que enseñe a los estudiantes a realizar valoraciones sobre la calidad del entorno*” (Hernández, 2000: 220), para ello se aplican los conocimientos derivados de la arquitectura, la psicología ambiental y el paisajismo. El enfoque dado a la experiencia es el de un proyecto de trabajo y su contenido es una propuesta en la línea de la educación artística para la comprensión de la cultura visual, tomando el entorno como cultura visual. El objetivo inicial del aprendizaje fue interpretar el entorno a partir de conceptos como línea, textura, ritmo, punto de fuga, simetría, asimetría, lleno, vacío, etc. tomando como referencia el trabajo de Adams y ABE.

Palacios (2000a) propone un acercamiento crítico al diseño urbano para la educación secundaria, en línea con el trabajo realizado en la Formación Inicial (Palacios 2000b, Palacios 2001). La unidad didáctica propuesta se estructura en tres secuencias cuyos objetivos tienen

que ver, respectivamente, con habilidades de percepción, habilidades críticas y habilidades creativas para la propuesta de mejoras en el entorno.

## 2.2. Patrimonio

El concepto de patrimonio cultural está sirviendo como eje y contenido principal para el desarrollo de un gran número de experiencias y propuestas didácticas que unen la educación artística con la educación ambiental y con la didáctica de las ciencias sociales y que buscan, además de una interpretación de los productos de la cultura material, una educación en valores relacionados con el respeto, la conservación, la sostenibilidad, la comprensión del otro, la crítica o la creatividad (Juanola, 2005; Calaf y Fontal, 2004; Fontal, 2003; Juanola y Calbó, 1999, etc.).

En un sentido actual este concepto engloba tanto el patrimonio histórico - artístico, como el patrimonio industrial o el etnográfico. Se incluyen por lo tanto bajo ese concepto los bienes museísticos y arquitectónicos y también el arte público, la arquitectura industrial y las manifestaciones artísticas populares como la artesanía, la arquitectura popular, los oficios, las fiestas, etc. (Juanola y Calbó, 1999). La comprensión del patrimonio se convierte así en una clave para la comprensión del medio, estableciendo una aproximación interdisciplinar al mismo. También se entienden en este concepto dos niveles muy directamente relacionados, uno sería el patrimonio a un nivel local, como el que encontramos en el entorno inmediato y que posee una significación importante desde el punto de vista personal y otro el patrimonio a nivel global o mundial. Ambos conforman un tejido cultural y simbólico que está cargado de significados y que define un pasado y una herencia cultural común como individuos y como sociedad, como ciudadanos de nuestra comunidad y como ciudadanos del mundo. El estudio del patrimonio nos acerca de esta manera a la comprensión del pasado al mismo tiempo que nos ayuda a entender el presente.

El patrimonio resulta así un elemento generador de identidad social y cultural. La identidad como construcción social se encuentra profundamente relacionada con el sentimiento de pertenencia al lugar y ese sentimiento se concreta en la identificación con referentes materiales o inmateriales presentes en el entorno. Es lo que Dolores Hayden ha definido como el “poder del lugar”: *“el poder de los paisajes urbanos comunes para nutrir la memoria pública ciudadana, para lograr compartir el pasado en la forma de territorio compartido”* (Hayden, 1996:9) De esta manera el estudio del patrimonio puede representar una búsqueda de vínculos sociales comunes a través de la celebración de los lugares. El patrimonio, juega así un papel fundamental en la creación del sentido del lugar.

Ahora bien, según Calbó (2003), el hecho de usar el patrimonio cultural como eje educativo no asegura la calidad ecológica de los proyectos. El patrimonio puede ser visto como una

metáfora de la autoridad y de la superioridad cultural o como un símbolo de reafirmación política. Así, no puede dejar de tenerse en cuenta el hecho de que cada lugar es probable que posea múltiples patrimonios, unos más o menos recientes o más o menos visibles que los otros. Para Duncum (2000) las preguntas pertinentes deben ser: ¿A quién representa el patrimonio “oficial” de un lugar? ¿Quién queda excluido de esa memoria compartida? ¿Representa el patrimonio de un lugar un pasado homogéneo culturalmente hablando? En la celebración del sentido del lugar debemos estar en guardia ante la idea de que un lugar es congruente con un patrimonio único. Es por eso que lo que el Patrimonio nos ofrece es, más que un discurso homogéneo y unidireccional de la historia y la cultura del lugar, un testimonio material *“de las mezclas, contactos, variaciones y cambios políticos e históricos, y particularmente de la comprensión de la heterogeneidad y la diferencia”* (Calbó y Juanola, 1999:2)

El patrimonio se debe considerar por lo tanto no como algo estático y legitimado por la tradición cultural sino como algo cambiante, que se va enriqueciendo y evolucionando como producto de la mezcla de culturas y su estudio como un medio de facilitar la comprensión de la diferencia de la aceptación de nuestra condición intercultural.

La valoración social de la dimensión conceptual del patrimonio cultural es altamente positiva, a este término se asocian valores de respeto y prestigio social, sin embargo como realidad material e inmaterial el patrimonio está sujeto a numerosos efectos negativos: la agresión física y conceptual, el desinterés, el desconocimiento, la falta de recursos, los usos ajenos a su valor cultural etc. (Calaf, 2003). Por esa razón es necesario proponer desde la educación una visión del patrimonio cultural como un recurso sostenible y desarrollar actitudes comprometidas que se impliquen en la protección, valoración y conservación del mismo.

Desde el punto de vista educativo el estudio del patrimonio proporciona interesantes oportunidades de aprendizaje fuera del contexto del aula. Asensio y Pol (2003) han destacado la eficacia del aprendizaje informal que se da en esas situaciones: *“la gran potencia de los contextos de la cultura material, unida a una adecuada manipulación de las condiciones de aprendizaje, hacen que las experiencias desarrolladas sobre el patrimonio tengan un impacto muy importante y consigan en muchas ocasiones una eficacia envidiable, lo que ha dado en llamarse la paradoja del aprendizaje informal”* (Asensio y Pol, 2003:12). Las variables relacionadas con la motivación intrínseca, la contextualización de lo aprendido o la conexión con la vida cotidiana se ven potenciadas en el uso del patrimonio en contextos no formales de aprendizaje.

Ahora bien, como ha señalado Juanola (2005) el patrimonio no debe aprenderse como una nueva materia más del currículo escolar, debe aprenderse a utilizar como una herramienta de

descubrimiento con un potencial pedagógico transversal sorprendente todavía poco explorado.

Para muchos autores, los educadores artísticos estamos en una posición privilegiada para promover esa comprensión global del patrimonio, según Cunliffe, Erickson y Short: *“los educadores artísticos están en una posición única para concienciar y mantener el interés en la significación cultural de los lugares amenazados. Los estudiantes, enfrentados al problema de la conservación mediante una investigación en los aspectos históricos, críticos, estéticos y productivos aprecian el significado de los esfuerzos de las personas en otros tiempos y lugares desarrollan respeto por su propia herencia cultural incrementando la valoración de la herencia cultural de los demás y comprenden las relaciones entre su propio patrimonio y el patrimonio del resto de la humanidad”* (Cunliffe, Erickson y Short, 1999:49).

Para Adams (1998) los aspectos relacionados con el diseño del entorno pueden aportar una comprensión muy interesante del patrimonio más allá de los aspectos históricos y estilísticos. Muchos edificios modernos públicos y comerciales usan los mismos principios que los espacios defensivos de los castillos. El diseño de las escuelas deriva originalmente del de los monasterios. El diseño de los parques públicos del siglo XIX fue influenciado fuertemente por el estilo de vida de la aristocracia del siglo XVIII, etc. Explorar las relaciones entre las estructuras, los espacios y las personas para aprender como hemos diseñado nuestro entorno en el pasado puede proporcionarnos conocimientos aplicables a los diseños del entorno en el futuro.

En las propuestas que presentamos a continuación podemos encontrar unos puntos en común que definen el enfoque en el estudio del patrimonio desde la educación artística para el sentido del lugar:

- El objetivo general es desarrollar el **sentido del lugar**, al mismo tiempo que se generan actitudes de respeto, valoración y protección, y se acuerdan los mecanismos adecuados para la conservación de los lugares. Esto se plantea desde una **conciencia ecológica holística** que contemple la totalidad de los factores naturales, sociales, históricos, etc. implicados en esa problemática.
- A través del estudio del patrimonio se deben establecer **conexiones entre lo local y lo mundial**. El conocimiento de los lugares simbólicos o emblemáticos de la localidad se complementa con el estudio de los lugares de otras partes del mundo. Estas relaciones deben servir para comprender aquello que tenemos en común con los demás y para compartir los sentimientos de pertenencia o identificación con los lugares presentes en todas las culturas. El objetivo sería crear una conciencia de ciudadanía global, responsable con la valoración y protección de los lugares.

- De un modo similar al anterior, otra de las relaciones prioritarias es aquella que **parte de lo individual para terminar en lo social**. El significado del patrimonio se puede comprender a partir de las experiencias personales de apego a determinados lugares u objetos, para posteriormente extender esos sentimientos a un nivel de experiencias compartidas en el rango de una comunidad.
- El patrimonio debe considerarse como expresión de la **diversidad cultural**, en dos sentidos principalmente:
  - a. Podemos entender que el patrimonio puede tener varias lecturas, algunas más respetuosas que otras con la historia de los diferentes grupos o comunidades implicados en la historia de esos lugares.
  - b. Un sentido ampliado del patrimonio puede descubrir “varios patrimonios” en un mismo contexto.

### **2.2.1. Patrimonio: identidad cultural y sentido del lugar**

Olaia Fontal (2003) propone el término Educación Patrimonial para definir la disciplina encargada de abordar la comprensión del patrimonio cultural y aborda el análisis de cuestiones como la identidad individual y social, la diversidad cultural, la relación entre patrimonio individual y patrimonio universal, etc. Propone un modelo integral para enseñar y aprender patrimonio que se pueda llevar a cabo en contextos formales, no formales e informales. Este modelo, presenta los siguientes rasgos específicos (Fontal 2003:159-160):

- Un enfoque íntegramente educativo para la comprensión y el tratamiento del patrimonio cultural.
- La aproximación a los procesos que se generan en torno al patrimonio cultural desde las dimensiones emotiva y cognitiva.
- La inclusión del arte contemporáneo dentro de los presupuestos de la cultura contemporánea y, por tanto, del patrimonio cultural.
- El planteamiento de una necesidad de ordenación de los procesos de aprendizaje en torno al patrimonio cultural, tratando de secuenciar el conocimiento en un orden significativo.
- El desarrollo del concepto “patrimonios”, trabajando los contextos del alumno en un sistema de círculos concéntricos, desde la dimensión personal a la colectiva.

A partir de aquí el modelo se concreta en tres núcleos teóricos:

1. Comprensión del patrimonio cultural como elemento configurador de la identidad individual y colectiva de un determinado contexto.

2. Comprensión de la cultura contemporánea como parte del patrimonio cultural que genera un contexto.
3. Comprensión del patrimonio como elemento de integración social, cultural e histórica.

La autora propone, siguiendo estas pautas un diseño de sensibilización, que se ha llevado a cabo en tres contextos: formal (un aula de secundaria), no formal (un museo), e informal (internet). En su propuesta los métodos artísticos tienen un gran protagonismo. Esta autora ha elaborado una página web donde explora de forma didáctica la relación entre el patrimonio individual y colectivo: <http://www.igijon.com/personales/morado/index2.html>

*Teaching landmarks* (<http://www.getty.edu/artsednet/resources/Landmarks/index.html>) es una unidad didáctica interdisciplinar elaborada por el Getty Center a partir del proyecto que el *Getty Conservation Institute* desarrolló entre 1993 y 1998 denominado *Landmarks of a New Generation* (*Getty Conservation Institute*, 1997). En este proyecto se pidió a niños y niñas entre 9 y 18 años de Los Ángeles, Ciudad del Cabo, Bombay, México DF y París que fotografiasen sus “lugares” preferidos tanto individuales como públicos y comentasen la relevancia de estos sitios en la vida cotidiana personal. El objetivo es explorar el significado de los lugares, monumentos, incluso personas o ideas que otorgan una significación especial al entorno en el que se desarrollan nuestras vidas.

Podríamos decir que el sentido de la propuesta presenta dos facetas que se complementan, por un lado una dimensión *individual* en la que se intenta descubrir la conexión simbólica personal con los lugares, o lo que es lo mismo, cómo construimos nuestro sentido del lugar. Por otro lado una dimensión *social* que se sumerge en el concepto de comunidad y en la investigación de aquellos lugares que suponen un depósito de memoria común y son importantes para comprender el legado histórico y cultural. A través de ese proceso se busca investigar sobre el patrimonio cultural de la propia comunidad, aprender a mirar el entorno y pensar de manera ecológica y crítica acerca de él y a producir trabajos sobre distintos medios. En la fundamentación conceptual de esta propuesta podemos citar aportaciones como la de Dolores Hayden (1997), Lucy Lippard (1997) o Massey y Pat (1996)

Esta unidad se divide en tres partes:

1. *Mirando cerca de casa*. Esta lección pretende que los estudiantes reconozcan algún lugar con una especial significación en sus vidas. Son animados a mirar este lugar de una manera nueva y diferente y a pensar en las conexiones personales con este lugar y en la manera en la que este lugar es parte de ellos y como los define a sí mismos. A través de una investigación posterior se intenta establecer la relación entre la

significación que ese lugar personal tiene para la comunidad y el resto del mundo y se reflexiona sobre si merece la pena ser preservado y de qué manera.

2. *Acercándonos a la comunidad.* En esta lección los estudiantes se reconocen como parte de la clase y de una comunidad y eligen un lugar especial para investigar en grupo. Este lugar debe ser significativo para toda la comunidad, debe ser un sitio donde se hayan compartido experiencias. Se recoge información sobre el lugar elegido (significado, usos, evolución histórica, etc.) y se discute sobre la preservación del mismo.
3. *Celebrando los “lugares especiales”.* Por último se trata de realizar mediante un trabajo en grupo una exposición que sirva como medio para dar a conocer el lugar elegido. Los medios empleados para ello pueden ser muy diferentes: dibujos, fotografías, textos escritos, grabaciones en vídeo, páginas web, etc.

Desde el punto de vista del arte la unidad ofrece las siguientes posibilidades:

- Elaboración de una guía ilustrada.
- Analizar cómo los artistas de otros tiempos y lugares han mirado sus lugares especiales y comprender el contexto histórico de su trabajo.
- Mirar las obras de arte desde el punto de vista de la interculturalidad.
- Analizar obras de arte elegidas.
- Considerar las ideas filosóficas implicadas en las razones por las que es importante para la gente preservar lugares, personas o ideas.
- Determinar la forma de exponer toda la investigación realizada, considerando las diversas soluciones posibles de presentar la información sobre los lugares elegidos.
- Profundizar en la apreciación de los propios valores y de los valores de los demás.
- Aprender a utilizar la fotografía para comunicar ideas y sentimientos.

Cunliffe, Erickson y Short (1999), a través del programa: *Conserving our Cultural Heritage* desarrollado en una colaboración entre la Universidad de Arizona y escuelas de ese EEUU, trabajan aspectos relacionados con la preservación y la restauración de lugares históricos. Para estos autores: “*estudiando contenidos relacionados con la conservación del entorno construido y con la preservación del patrimonio cultural en contextos locales y globales, los estudiantes pueden empezar a pensar en sí mismos como ciudadanos del mundo, explorar los roles que pueden jugar y las contribuciones que pueden hacer para salvaguardar la arquitectura histórica y el patrimonio cultural ahora y en el futuro.*” (Cunliffe, Erickson y Short, 1999:49) Su modelo educativo sigue los principios de la DBAE, trabajando contenidos estéticos, críticos, históricos y creativos.

Para ello estudian el patrimonio en tres niveles:

- El entorno alrededor de la escuela
- La arquitectura histórica del antiguo Egipto
- Un poblado prehistórico de nativos americanos

La metodología está basada en principios de investigación de la H<sup>a</sup> del Arte de tal manera que de cada lugar se realiza un análisis en función de:

- el objeto en sí
- el contexto en el que fue elaborado
- cómo era comprendido en ese momento
- qué valor posee en la actualidad

El proyecto pretende investigar las ideas de los estudiantes acerca de lo que merece la pena ser restaurado y conservado y por qué, adentrarse en el significado de los lugares y contemplar en esta aproximación la visión intercultural comparando sus ideas con las de otras culturas y tratando de ponerse en el lugar de los demás en la consideración de estas problemáticas.

### 2.2.2. *Arte público*

Vallés (2005) desde la Facultad de Educación y el IPAC (Instituto de Patrimonio Cultural) de la Universidad de Gerona, desarrolla un proyecto educativo para descubrir el arte público del entorno con el título: “Apadrinamos esculturas. Un proyecto para el conocimiento, valoración y comprensión del patrimonio escultórico”. El proyecto está basado en una propuesta del Club de Amigos de la UNESCO de Gerona, se lleva a cabo en dos centros de la ciudad de Olot y consiste en la adopción por parte de los escolares de una escultura cercana al centro para, a través de distintas actividades, despertar valores, crear actitudes y desarrollar hábitos que sean realmente eficaces para la preservación y la defensa del patrimonio escultórico.

R. Calaf (2003) propone una lectura del arte público a partir de la idea de la ciudad como instalación. Según este concepto el arte público, como objeto urbano, se puede analizar desde su relación con los diferentes contextos espaciales en los que está situado (zonas, barrios o itinerarios), en la manera en la que interactúan con la memoria del lugar y en la interacción que promueve con los ciudadanos. En concreto propone recorridos para el análisis y la comprensión del arte urbano de la ciudad de Barcelona según dos argumentos: *esculturas que simbolizan espacios* y *esculturas en barrios históricos o en zonas regeneradas urbanísticamente*. Para cada escultura se proponen conceptos clave y además se señalan cuatro tipos de relación de los ciudadanos con la escultura: escultura agredida, escultura

apropiada, escultura hito y escultura respetada.

Emili Muñoz (1996) en “Criatures màgiques als carrers de la ciutat” plantea un proyecto de trabajo para la ESO en torno a las esculturas públicas de la ciudad de Barcelona, cuyo objetivo fundamental es el de “*averiguar la función pública del arte, y de la escultura en concreto, en la Barcelona actual*” (Muñoz, 1996:9). La propuesta se debe entender como una aportación a la comprensión del arte y en ese sentido se manejan objetivos relacionados con la percepción y el análisis del lenguaje artístico y del contenido simbólico de la escultura, pero lo más interesante es que ese análisis se enmarca en el contexto propio de la obra, dotando a todo el proceso de una mayor significatividad. El estudio de las obras en los diferentes espacios de la ciudad permite reflexionar sobre la función del arte público en la sociedad actual y de la relación entre el objeto artístico y espacio urbano: integración en el contexto, aportación simbólica a la comprensión del espacio, a la historia de la ciudad, etc.

### 2.3. Regeneración

Bajo este título englobamos aquellos planteamientos que persiguen la mejora o la renovación de un espacio o un lugar implicando en ello a niños y jóvenes a través de diferentes mecanismos de participación. Son experiencias que terminan en una transformación real del entorno y que tienen un resultado visible para las personas implicadas. Las ideas de las personas son tenidas en cuenta para crear una nueva zona verde, reformar un área degradada, cambiar el patio de la escuela o transformar un espacio público mediante la inclusión de obras de arte. Son experiencias “basadas en la comunidad” ya que se busca un beneficio comunitario (social, humano, económico...) y se implica para ello a sus diferentes miembros.

Bajo el término *urban regeneration* se agrupan estas experiencias en el Reino Unido donde están bastante extendidas como dinámica de transformación e inclusión social. No nos referimos tanto a los planes urbanísticos generados desde las altas instancias que persiguen la renovación de un área urbana y en los cuales se pueden utilizar diferentes métodos consultivos o participativos para conocer la opinión de la población sino más bien a aquellos que surgen a un nivel local o de comunidades más reducidas. Es posible encontrar gran número de casos de este tipo que son gestionados por autoridades locales de barrios o municipios que consiguen fondos y apoyo de asociaciones de diverso tipo (culturales, artísticas, comerciales, etc.) tanto públicas como privadas y que desarrollan marcos de trabajo cooperativo entre residentes de la zona, escuelas, centros culturales, artistas, planificadores, arquitectos etc. La revista 360º editada por la *Commision for Architecture and the Built Environment* (CABE), recoge ejemplos de estos proyectos a nivel nacional, mientras que también es posible encontrar revistas locales como *Artery* editada en el distrito londinense de *Southwark* que da cuenta de las experiencias colaborativas de regeneración

que tienen lugar en el distrito. A un nivel más global, el libro de Adams e Ingham (1998) *Changing Places*, está dedicado a este tema y recoge una gran cantidad de experiencias de participación de niños y jóvenes en el cambio y la mejora de su entorno. Hart (2001) es otra autoridad a nivel mundial en experiencias de participación de los niños y las niñas en las mejoras de sus entornos.

Desde el punto de vista educativo estas experiencias tienen casi más protagonismo en el ámbito informal que en el formal. Los espacios y tiempos a través de los cuales se organizan a menudo no coinciden con los que ofrece el marco escolar y la función de éste es sustituida por centros de arte o culturales o asociaciones ciudadanas de tiempo libre. Muchos de estos proyectos trabajan con colectivos de jóvenes de áreas urbanas social y físicamente degradadas con los cuales es más fácil conectar a través de estas asociaciones que mediante las escuelas. En estos casos los artistas implicados trabajan al mismo nivel que los educadores sociales, y el arte cumple una labor que tiene que ver con el aumento de la autoestima individual y social y crear contextos comunitarios más inclusivos. En este sentido Adams (1999) ha destacado cómo los roles del artista en la sociedad están cambiando y se promueven nuevas relaciones con otros profesionales y comunidades. Cuando son afrontadas desde las escuelas estas experiencias deben ser relacionadas con los contenidos curriculares. El currículo oficial tiene mucho peso por lo que a veces surgen reticencias por parte del profesorado para sumarse a estas iniciativas. No obstante este no es un obstáculo insalvable y en muchos casos esa conexión con el currículo se consigue.

El papel que juega el arte en estos procesos puede ser entendido de dos formas, por un lado los métodos artísticos pueden ser el medio idóneo a través del cual desarrollar distintos momentos del proceso dando forma a las ideas. En primer lugar para recoger las percepciones e ideas de los niños y las niñas sobre el lugar elegido, la fotografía o el dibujo son métodos eficaces que pueden ampliar las descripciones verbales y ser utilizados sin mucha dificultad por lo más pequeños para expresar lo que más o lo que menos les gusta de un lugar. Para visualizar mejor los problemas y sus posibles soluciones, la construcción de maquetas es un buen recurso. Las ideas creativas, las propuestas de cambio o de mejora pueden ser plasmadas a través de bocetos, fotomontajes o modelos tridimensionales. No sólo los recursos creativos, también las habilidades críticas juegan un papel en el proceso de apreciación y para la elaboración de juicios sobre el entorno y las habilidades comunicativas lo hacen a la hora de compartir las ideas y exponer los resultados.

Por otra parte cuando hablamos de la relación entre el arte y la regeneración de espacios podemos referirnos al arte público y al potencial que posee para mejorar la relación de las personas con los lugares. Los artistas pueden trabajar en colaboración con los habitantes de la zona para crear obras de arte que renueven la percepción del sitio o que lo conviertan en un lugar más atractivo y apetecible. Como ha señalado Adams: *“El arte ya no se ve*

*simplemente como un espejo de la sociedad, sino como una perturbación, una protesta, un agente de cambio y un modo de transformación” (Adams, 1999:8)*

Una de las características de estas experiencias es el trabajo de artistas en colaboración con los distintos miembros de la comunidad. Si ya hemos destacado el carácter interdisciplinar y la necesidad de colaboración entre distintos profesionales para el trabajo basado en el entorno, si se plantea además el objetivo de modificar ese entorno entonces esta colaboración se hace indispensable. Arquitectos, urbanistas, artistas y responsables locales deben trabajar junto a estudiantes o residentes. Se deben buscar maneras que permitan el trabajo conjunto y en grupos de los distintos agentes implicados, se definan sus roles y competencias así como que las ideas y opiniones de los más jóvenes sean tenidas en cuenta. Por otro lado también es importante el soporte económico que puede provenir de financiación pública o privada. A menudo son organizaciones no lucrativas las que toman la iniciativa en estos proyectos y las que ponen en contacto a los artistas con los vecinos de la zona o los estudiantes.

A continuación presentamos algunas de estas experiencias agrupadas en dos grandes bloques. El primero se refiere al trabajo con los patios escolares que, aunque no es estrictamente *regeneración* en el sentido usualmente “urbano” de la palabra, se adapta perfectamente a todas las características señaladas dentro de este punto: trabajo colaborativo, el objetivo de renovar y mejorar un espacio, participación de los más jóvenes en la transformación y mejora real de su entorno, etc. El segundo bloque tiene que ver con las experiencias que toman como eje el arte público.

### **2.3.1. Mejora de patios escolares**

Estos proyectos están ampliamente extendidos en el Reino Unido y los países nórdicos. Se centran en el uso del entorno escolar como un recurso educativo. Se trata de implicar a los estudiantes en proyectos de mejora de los patios de sus colegios, introduciendo cambios en físicos en los mismos que implican aspectos de diseño y participación. Las ventajas de este planteamiento es que se parte de entornos que los niños conocen en profundidad y que poseen un gran significado para ellos. También ofrece la posibilidad de que las ideas sobre cambios y mejoras no se queden en meras propuestas sino que se puedan llevar a cabo y ser disfrutadas por sus autores. Adams e Ingham (1998) han recogido en su libro *Changing Places* una serie de proyectos con el denominador común de haber sido enfocados al estudio y la mejora del entorno inmediato de la escuela, en otras publicaciones más recientes se muestran proyectos similares en Japón (Adams y Kinoshita, 2000). Para estas autoras, en estos trabajos los escolares aprenden que las decisiones tomadas en la transformación del patio de la escuela tienen ciertas implicaciones de coste y también de mantenimiento de tal manera que comprenden mejor las relaciones entre diseño, desarrollo y mantenimiento de un

entorno. Cambiar el terreno escolar es un proceso complejo y requiere una buena organización tanto como una buena comprensión de las oportunidades educativas que conviene aprovechar. Ortega (2000) ha recogido proyectos de reforma de patios escolares como experiencias educativas destinadas a mejorar la convivencia escolar implicando a alumnado con conductas violentas y con problemas de adaptación y relación con los compañeros.

Las características comunes que poseen estos proyectos son:

- Necesitan la implicación de la escuela en su conjunto.
- Implican además la colaboración entre la escuela y otras personas e instituciones de la comunidad (profesores, artistas, diseñadores, arquitectos, padres, etc).
- Se integran en el desarrollo del currículum escolar.
- Requieren un tratamiento interdisciplinar del aprendizaje por lo que implican a diversas materias curriculares.
- En el proceso se desarrollan investigaciones sobre los temas implicados, actividades de análisis y apreciación, de diseño y de realización.
- La participación de los distintos elementos educativos implica discutir, reflexionar y comentar el proceso de transformación de manera conjunta.

Actualmente el programa *Learning through Landscape* se dedica a promover este tipo de experiencias por toda Inglaterra así como *Grounds for Learning* lo hace en Escocia. Desde este programa se sugieren los siguientes puntos como guía para una investigación comprensiva en los patios escolares (Hart, 2001):

- la historia de la escuela y su lugar.
- el microclima.
- el uso del terreno en el área alrededor de la escuela y del patio de la escuela, encaminado a comprender la vida animal que exista o los factores ambientales que pueden afectar la calidad del entorno.
- las fronteras o límites espaciales: paredes, vallas, setos, y los “mensajes” que estos elementos envían a los demás.
- el suelo.
- otras superficies y su adaptación a diferentes actividades.
- árboles, arbustos y otras plantas.
- sendas y caminos, tanto formales como informales.
- accesos para las personas con necesidades especiales y para aquellos que usan sillas de ruedas u otros mecanismos.
- uso del patio para jugar, para el trabajo de clase, estudio científico del mismo, jardinería, estudio de la vida animal, etc.

- el programa de mantenimiento del sitio.

Como ejemplo describimos resumidamente el proyecto llevado a cabo en la *Gillespie School* de Londres y que Adams describe detalladamente en *Making the Playground* (1992). Este proyecto se llevó a cabo en la citada escuela en el año 1991 con niños y niñas de 9 y 10 años. Para su diseño el profesor del grupo implicado colaboró con un artista, director de la *Islington School Environment Project* (ISEP).

La idea generatriz del proyecto para el patio de la escuela fue la de mejorar las oportunidades que el mismo ofrecía para el juego. El trabajo realizado debería poder incluirse dentro de los requerimientos del currículum oficial.

El inicio del trabajo fue planificar una programación globalizada sobre el tema del juego. Se incluyeron contenidos como la consideración de los deportes, las actividades de ocio, los juegos de calle, los diferentes tipos de juegos de pelota, etc. Se investigó sobre los juegos de otros países. Los padres y otros adultos fueron entrevistados sobre los juegos que solían practicar. Se estudiaron también las necesidades de juego a las diferentes edades, la diferencia entre niños y niñas, etc. Estos contenidos fueron trabajados en el aula y sobre ellos se elaboraron escritos, discusiones, exposiciones, etc.

Del mismo modo que el alumnado exploró la idea del juego, también se trabajó sobre el patio de la escuela. El objetivo era mirar ese entorno conocido con la idea de mejorarlo y de descubrir sus posibilidades de cambio.

El siguiente paso fue hacer un mapa a escala del lugar y estudiar cuáles eran las zonas más utilizadas para los juegos y qué juegos eran los más comunes en esos sitios. Cuando se analizaron los resultados se vio que había zonas que no eran usadas. Pensando en la mejor manera de aprovechar estos espacios surgió la idea de marcar el suelo del patio.

Una vez identificadas las necesidades existentes fue necesaria la ayuda del artista para que los estudiantes supieran cómo continuar. Estimulados con ideas sobre laberintos y distintos tipos de símbolos y formas para dibujar sobre el suelo, se sugirió que a partir de ahí pensasen juegos para llevar a cabo en el patio. De las propuestas de todos los grupos, el conjunto de la clase eligió un “laberinto submarino” como idea final. Esta propuesta fue dibujada sobre el patio primero con tiza para mejorar el diseño y ver sus fallos. Finalmente unos pintores llevaron a cabo el diseño final sobre el patio de la escuela a partir de un diseño del artista colaborador que tan sólo simplificó ligeramente algunas de las ideas de los niños para facilitar su dibujo.

En la realización del proyecto se trabajaron áreas como el lenguaje, las matemáticas, la

historia, la geografía, el arte y el diseño. En el proceso, “*los alumnos y las alumnas comprendieron que el diseño no supone hacer lo que uno quiera, sino que se trata de encontrar algo que satisfaga las necesidades del grupo al completo y que probablemente será el resultado de la experimentación, la negociación y el compromiso*” (Adams e Ingham, 1998: 111).

### 2.3.2. *Arte público y regeneración urbana*

Como hemos señalado, el arte público puede ser utilizado como un medio de regeneración urbana. Se trata de experiencias que se desarrollan en el seno de una comunidad implicando la participación de sus miembros. El arte puede mejorar los lugares en muchos sentidos: cambiando para mejor la percepción que los residentes tienen de ese espacio, proporcionando una identidad visual y simbólica a la zona, mejorando los espacios de convivencia y comunicación social, cambiando la imagen pública del sitio, conectando el lugar con la memoria de sus habitantes, rescatando historias olvidadas, haciendo visibles en el espacio público la presencia de las minorías, contribuyendo mediante experiencias educativas a implicar a niños, jóvenes y adultos en la mejora de su entorno, etc. No se puede obviar tampoco que a menudo se utilizan los proyectos artísticos urbanos como elemento generador de beneficios económicos muchas veces ligados al relanzamiento turístico y urbanístico de una zona.

De Lorenzo (2000) ha señalado los objetivos del programa australiano *Creative Village*, una experiencia de regeneración de zonas rurales a través del arte y el diseño ambiental:

- Ampliar en los australianos el sentido de su historia cultural, identidad y aspiraciones, animándolos de una manera sensitiva y creativa a interpretar, crear, dar forma, proteger y conservar el entorno natural y construido.
- Ampliar en estas tareas las colaboraciones entre la comunidad y artistas, diseñadores, arquitectos, arquitectos del paisaje, urbanistas, autoridades locales y promotores.
- Considerar la sostenibilidad como una premisa de las propuestas de arte y diseño.
- Desarrollar un modelo educativo que permita utilizar los resultados en beneficio del aprendizaje de los estudiantes y la comunidad.

Encontramos aquí los principales puntos comunes de las experiencias de arte y regeneración: el sentido del lugar, la participación, la colaboración, la sostenibilidad y la dimensión educativa.

Del análisis de las diferentes prácticas revisadas (Adams, 1997; Bennett, 2000; De Lorenzo, 2000; Birtwistle, 1997; Faulkner, 1991-92; Losito 2001, etc.) podemos comprobar que, dentro de unos parámetros comunes, existen diferencias en cuanto a los procesos y características del trabajo realizado ya que cada lugar y cada situación poseen una problemática

determinada debido al tamaño del proyecto, a sus objetivos, recursos o marco de organización. En muchas de las ocasiones son organizaciones artísticas privadas no lucrativas las que se hacen cargo de la puesta en marcha del proyecto (Mc Cubbin, 1998; Davies, 1998), otras veces son los propios centros escolares los que llevan la iniciativa (Birtwistle, 1997) y en otros organizaciones públicas.

Losito (2001), mediante el ejemplo del proyecto “*Creative Neighbourhoods*” una iniciativa para crear áreas de juego para niños en una zona de Leeds, ha destacado las diferencias entre los proyectos a gran escala y los más pequeños. Mientras los primeros se centran más en los aspectos físicos y en los resultados económicos, los segundos no siempre tienen un efecto claro sobre el entorno físico sino que buscan prioritariamente una mejora social y una implicación creativa de los miembros de la comunidad. Promoviendo la cohesión del grupo y la participación estos proyectos actúan como catalizadores para la regeneración de la comunidad. En el caso de citado el proyecto ha generado diversos cortometrajes realizados por los residentes de la zona así como una página web al mismo tiempo que ha mejorado el sentimiento de orgullo y los lazos de confianza entre los vecinos tanto jóvenes como mayores. Para Losito, estos proyectos menores se encuentran enraizados con más fuerza en el contexto social en el que surgen y es más fácil que utilicen el arte y la creatividad para resolver problemas locales. También es más probable que sean proyectos sostenibles ambientalmente si bien, por el contrario, resulta más difícil la búsqueda de apoyo económico.

El trabajo del artista puede cubrir un rango diferenciado de opciones que van desde la realización de obras de arte hasta la colaboración en planes de diseño ambiental. A veces las obras son permanentes y en otros casos efímeras. En muchos de los proyectos los artistas trabajan conjuntamente con los diseñadores, urbanistas o arquitectos paisajistas para el rediseño integral de una zona, por ejemplo la reforma de Pembroke street en Plymouth (Adams, 1997), de la Bahía de Cardiff (Davies, 1998) o el programa *Creative Village* (De Lorenzo, 2000). En este trabajo el artista puede colaborar en el diseño de mobiliario urbano, jardines, pavimentos, etc. Se diluyen por lo tanto las fronteras entre arte, artesanía y diseño y se crean nuevos escenarios para la apreciación y el disfrute del arte. Las dificultades en este tipo de proyectos más globales suelen ser organizativas y vienen dadas por la inclusión del trabajo del artista dentro del proceso (Adams, 1997).

El proyecto *The Pocket Park* en el barrio de Easterhouse en Glasgow, dirigido por *Art is Magic*, una organización basada en la comunidad (Mc Cubbin, 1998; Williams, 1998), se ha propuesto como objetivo crear un modelo de estructura educativa permanente para la planificación y regeneración de áreas urbanas. En este caso se trata de una zona con una alta tasa de desempleo y un entorno social y físicamente degradado. La gente joven mostraba una percepción negativa de sí mismos y de la comunidad y una baja autoestima que dificultaba la participación. El proyecto en sí ha consistido en el diseño de espacios públicos. Para ello se

ha trabajado junto con artistas que han creado obras de arte expresamente para esos lugares y han diseñado el mobiliario urbano. El trabajo con los jóvenes se ha desarrollado tanto en el ámbito formal como en el informal. En el primer caso parte del proyecto se ha desarrollado en las escuelas explorando los conceptos de cambio y entorno a través del currículo de arte. En el segundo, se organizó un programa de verano donde grupos de voluntarios se reunían dos veces a la semana para aprender aspectos de arte y diseño y pensar ideas para los nuevos espacios. Mediante métodos basados en el arte los estudiantes expresaron sus percepciones sobre el entorno y sus ideas para el cambio. Éstas fueron plasmadas sobre maquetas que posteriormente se fotografiaron, escanearon y manipularon. De aquí surgieron propuestas cuyo desarrollo ha contribuido al diseño de los nuevos espacios.

Una propuesta similar es la desarrollada por *The Cardiff Bay Arts Trust* en la bahía de Cardiff (Davis, 1998) que, con el apoyo del *Arts Council* y sponsors privados, ha tenido como objetivo crear una nueva imagen que ayude a conseguir una nueva identidad para un área deprimida. En su faceta educativa, los niños han trabajado en contacto con los artistas que han colaborado en el proyecto creando monumentos, obras de arte, mobiliario urbano, etc. Como resultado de este proceso se han elaborado unos recursos didácticos para que puedan ser utilizados por los profesores de las escuelas que visitan la Bahía de Cardiff para estudiar su regeneración.

Experiencias como estas nos muestran cómo el arte puede jugar un papel importante en la mejora de las comunidades al mismo tiempo que mejora la educación relacionándola de manera más directa con la vida y con una participación creativa en la conformación del entorno.

### 3. PROPUESTAS EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

#### 3.1. La formación inicial del profesorado derivada de ABE

El desarrollo de ABE ha tenido repercusiones posteriores en la formación del profesorado. Una de ellas, relacionada con la formación continua es la que ya hemos señalado: los cursos de diseño impartidos por Eileen Adams en el *Royal College of Art* de Londres para profesores de primaria y secundaria. Además de esto Adams impartió cursos de PGCE (*Post Graduate Certificate in Education*) para estudiantes de arte y diseño en la Universidad de Birmingham (*Birmingham Polytechnic School of Art Education*) a principios de los ochenta. En estos cursos los estudiantes debían trabajar uniendo arte, entorno, diseño y educación. Entre las observaciones de Adams (1984) sobre los estudiantes de estos cursos encontramos algunas que bien podrían aplicarse a nuestros estudiantes de formación del profesorado: “*es difícil conseguir una postura crítica con los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, su actitud está influenciada por sus experiencias como alumnos y tienden a repetir los mismos esquemas,*

*tan sólo les interesan los aspectos relativos a la enseñanza de las técnicas y materiales y no se preocupan de preguntarse sobre su punto de vista sobre su rol, la imagen que tienen de su trabajo, lo que les atrae, lo que no, etc.”* Por esa razón, Adams ha señalado la importancia que deben tener las cuestiones pedagógicas en estos cursos, según esta autora una tercera parte del curso debe estar dedicada a cuestiones como la planificación del aprendizaje, la manera de llevar los grupos, de tratar con los problemas de aprendizaje, de hacer el mejor uso de los recursos, de crear situaciones que promuevan el aprendizaje, de identificar las técnicas de enseñanza, etc. La respuesta a estas cuestiones es la que permitirá insertar las experiencias de prácticas en las escuelas dentro de un marco reflexivo general sin el cual quedarían incompletas. En estos cursos los trabajos prácticos de los estudiantes consistían en:


- Producir un programa de diapositivas para los alumnos como una introducción a ABE.
- Preparar una programación de ABE para el 1º y 4º año de escuela.

En una de las *newsletter* de ABE del año 1983 se recogen algunas de las ideas de los trabajos de los estudiantes de la Universidad de Birmingham:

- Diseño de un espacio para esconderse (trabajando la relación sensorial y emocional con el espacio y el diseño).
- El mobiliario urbano (recogida de información, análisis de los diseños y propuestas de mejora).
- Las siluetas y contornos de los edificios del barrio (problemas relacionados con la valoración tonal, la profundidad, los matices de color, etc.).
- Las tiendas del barrio (analizando sus tipologías y aspectos formales).
- Lo bueno, lo feo y lo malo (los niños deben buscar y dibujar en el barrio aquello que les parece bueno, feo y malo y proponer soluciones).
- Los módulos decorativos en las decoraciones de las fachadas, verjas, tejados, etc. (idea de módulo, ritmo, repetición, diseños decorativos, etc.)

# Study Method Worksheet

- Carl Sharrott: Birmingham Polytechnic - School of Art Education.



## Silhouettes & Outlines

**Aims & Objectives:**

To teach 12/13 year old children the simple basics of tonal recession and tonal perspective.

In the area around school there is a wide range of buildings with a variety of outlines. Industrial, ecclesiastic, domestic & commercial buildings all have their individual silhouettes, and within each of these categories there is an equally varied range of detail. From a relatively high viewpoint one can see silhouette outlines receding into the distance. What effects of this recession can be observed?

**Scale:** Things in foreground visually much larger than in the distance. Clarity of detail gradually disappears.


**Tone:** As things recede the tonal range becomes gradually paler.

**Colour:** As a general rule the brightest, richest colours will be in the foreground. With the visual effect that distance creates colour becomes softer and more diffused.

**Texture:** Inevitably, as above, the visual effect of distance reduces texture, and strong textural qualities are usually found relatively near.

**Time-Scale:** With recession, and the effects on the eye created, it is mainly in the foreground that the element of time plays any part. However, silhouettes can help to distinguish old from new.

Art and The Built Environment.  
A Course of Study.  
Christine Allen.



**Shape in pattern with Infants.**

City of Birmingham Polytechnic  
School of Art Education.

We can do some proper art now please sir!

### WHAT

**aims:-**

- to develop the childrens awareness of
- Scale
- colour
- atmosphere
- viewpoint
- tone
- observation
- imagination
- feelings
- recording action

### HOW

**materials:-**

In the first instance pencil / paper but with the addition of -


- paint
- crayon
- colours
- printing
- photography
- scissors
- sculpture

In fact, anything that is available and suitable for the children!

### WHEN

These lessons have been designed to fit into the syllabus whenever they are needed, and can either start a project or be part of a project.

There is no age range or ability range. Individual teachers set their own requirements depending upon the group.



They also allow a great variety in expressive work and are useful to the teacher in developing the child's art skills, also skills in literacy, verbal communication, observation, selection, recording, evaluation, justification, and ideas for improvement.

CITY OF BIRMINGHAM POLYTECHNIC: SCHOOL OF ART EDUCATION: john webster

Proyectos del alumnado de PGCE de la Universidad de Birmingham

### 3.2. El proyecto *Site Specific*

Por el interés que posee para nuestra investigación describiremos a continuación de manera algo más extensa las características de un programa de formación inicial del profesorado

denominado *SITE SPECIFIC*, (Adams y Chilsholm, 1999; Chilshom, 1999; Griffin, 1999 y *Site Specific Project Info*, nº1 nº2 y nº3, 1998). Este programa ha influenciado muy directamente la parte de la investigación empírica de esta tesis y encontramos que sus planteamientos son de indudable interés para buscar marcos de implantación de los estudios sobre el entorno desde la educación artística en la formación inicial del profesorado en nuestro país. Seguiremos para la descripción general del programa la información aparecida en las hojas informativas que se editaron en el año 1998 (*Site Specific Project Info*, nº1 nº2 y nº3) para difundir el marco de investigación y las ideas más importantes de *Site Specific*.

### **3.2.1. Intenciones y objetivos del proyecto**

*SITE SPECIFIC* es el nombre de un proyecto de investigación en Formación Inicial del Profesorado cuyo objetivo general ha sido el de ampliar el currículo de arte y diseño británico. En concreto el proyecto está especialmente interesado en la creación de materiales para educación artística y diseño que utilicen el entorno construido como un estímulo y recurso de trabajo. La idea se pone en marcha en el año 1998 como resultado de la colaboración entre varias instituciones responsables de la formación del profesorado. En la experiencia colaboran conjuntamente estudiantes de *PGCE* de Arte y Diseño, y estudiantes de Arte que trabajan juntos con los maestros en las escuelas durante las prácticas de enseñanza. Las instituciones implicadas son: Middlesex University Univ. London; St. Andrews College, Glasgow; Strathclyde University, Glasgow; University of Central England, Birmingham; University College Breton Hall, Wakfield; University of Wales Institute, Cardiff.

El proyecto se enmarca en unas preguntas que ya surgieron en el inicio de ABE y que tienen que ver con la problemática medioambiental en educación y su relación con la educación artística: *¿Qué tipo de entorno estamos creando? ¿Qué contribuciones puede hacer la educación artística y el diseño a la educación ambiental, a la educación para el desarrollo sostenible o al desarrollo de una alfabetización medioambiental? ¿Cómo deberán ser educados los jóvenes para participar en la construcción del su entorno en el futuro? ¿Cómo pueden los expertos en arte y en diseño contribuir junto a los especialistas en educación a ensanchar el currículo nacional en estas materias?* Además de su propia función formativa el programa posee una intencionalidad investigadora con el propósito de aumentar el conocimiento sobre estas cuestiones.

Uniendo la faceta educativa y la investigadora el programa tiene como objetivos:

- Identificar, documentar y difundir ejemplos de “buenas prácticas”.
- Demostrar cómo se relacionan estas experiencias con los requerimientos del Currículo Nacional.

- Demostrar cómo el trabajo puede ser desarrollado tanto por especialistas, como es el caso de los profesores de educación artística de Secundaria, como por no especialistas como es el caso de los profesores de Primaria.
- Iniciar un programa para producir materiales que sirvan para el trabajo conjunto de estudiantes, profesores y artistas en las escuelas.
- Desarrollar un programa de formación de simposios y de talleres interprofesionales a nivel regional.

### 3.2.2. Marco de investigación

El método de investigación es el de Investigación-Acción cuyo principal propósito es encontrar maneras de mejorar la práctica pedagógica. Desde el punto de vista de la Investigación Acción no se trata sólo de investigar y comprender situaciones o prácticas educativas existentes sino de buscar activamente formas de cambiarla. Esta metodología requiere que los estudiantes se impliquen en desarrollar una comprensión sistemática de su trabajo dentro de un marco de una práctica reflexiva y crítica. El propio trabajo debe ser sistemáticamente revisado y evaluado en la búsqueda de nuevas posibilidades para la acción.

Los datos sobre los que se sostiene la investigación son los siguientes:

- Los informes de los estudiantes sobre su trabajo en las escuelas
- Muestras de los trabajos de los niños/as
- Informes elaborados por los tutores y los profesores sobre el trabajo de sus estudiantes y evaluación de sus resultados.

Entre los temas de investigación encontramos en primer lugar preguntas que tienen que ver con problemas educativos en general:

- ¿De donde sacan los estudiantes sus ideas para trabajar en las escuelas? ¿Cómo saben que esas ideas funcionarán?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que experimentan los estudiantes en su trabajo en las escuelas?
- ¿Cómo puede el trabajo de los estudiantes ampliar y enriquecer el trabajo de los profesores?
- ¿Cómo apoya o al contrario, entorpece el sistema los esfuerzos de los profesores y los estudiantes?
- ¿Cómo pueden los profesores influenciar y apoyar el trabajo de los estudiantes?
- ¿Qué oportunidades hay de introducir nuevas ideas o maneras novedosas de trabajar en las escuelas?

Al mismo tiempo que ideas relacionadas con la educación artística y el entorno construido:

- ¿Qué ideas deben ser exploradas en la relación entre arte, diseño y entorno?
- ¿Cuáles son los problemas que experimentan los estudiantes al desarrollar un trabajo que una arte, diseño y entorno?
- ¿Cómo se usa el arte como una forma de percepción?
- ¿Cuáles son los medios y las técnicas apropiadas para estudiar el entorno construido como una parte del curriculum de arte y diseño?
- ¿Cómo influye en el trabajo en la escuela desarrollado por los estudiantes su formación profesional como artistas o diseñadores?
- ¿Cómo se desarrollan las capacidades de diseño? ¿Cuál es la relevancia social de expresar y compartir ideas, de implicar a la gente joven en las discusiones sobre cuestiones estéticas y de diseño relacionadas con su experiencia del entorno?
- ¿Cómo se puede utilizar el arte como medio de investigación además de cómo medio de expresión?
- ¿Cómo puede ser usado el arte como un medio de implicación social?
- ¿Cuáles pueden ser las funciones de las artes visuales en la educación?

En cuanto al trabajo con los estudiantes, éste se centra en los tres niveles o tres “miradas” señaladas por Adams como marco para el trabajo con el entorno que además serán las tres líneas sobre las que se deberá desarrollar el trabajo en las escuelas de primaria y secundaria.:

1. Sentido del lugar: mediante obras de arte que plasmen una respuesta emocional a un lugar.
2. Estudios críticos: que requieren que los estudiantes elaboren y justifiquen juicios de valor sobre las cualidades estéticas y de diseño del entorno.
3. Actividades de Diseño: donde los estudiantes consideran las posibilidades de cambiar el entorno.

### **3.2.3. Experiencias prácticas en el marco de Site Specific**

A modo de ejemplo describimos algunas de las experiencias prácticas del trabajo con estudiantes que se enmarcan dentro del programa. Adams y Chilshom (1999) exponen los resultados de un taller intensivo para estudiantes de PGCE de la Universidad de Bretton Hall. En este taller los estudiantes fueron incitados a explorar la idea de introducir un cambio temporal en un lugar de su elección. A este efecto tuvieron que preparar tres paneles para expresar:

1. El sentido del lugar del sitio elegido
2. El análisis de los elementos clave y las relaciones identificando la necesidad o la oportunidad para un cambio
3. Cómo esas ideas para los cambio podrían tener un impacto en el entorno

A partir de este trabajo los estudiantes pudieron desarrollar materiales didácticos visuales o tridimensionales para trabajar en las escuelas. Además de estas propuestas se trabajaron tareas escritas de reflexión sobre cuestiones ambientales, el desarrollo de un vocabulario para describir la experiencia del espacio, etc.

Griffin (1999) expone el proceso desarrollado por una alumna del programa *Site Specific* de la Universidad de Middlesex durante sus prácticas de enseñanza trabajando sobre el concepto de arte público.

Chisholm (1999) de la universidad de Bretton Hall destaca la utilidad de los ejercicios escritos sobre problemas ambientales. A través de ellos los estudiantes descubren temas clave, generan ideas y establecen conexiones entre el ambiente y un gran número de conceptos: la preservación del paisaje, las conexiones entre diferentes tipos de arte en la interpretación del entorno, la relación entre entorno natural y construido desde un punto de vista cultural, el arte público, el sentido del lugar, etc. Otra de las tareas descritas como de gran importancia es la presentación y exposición de las ideas sobre un concepto determinado mediante soportes visuales que posteriormente serán utilizados en las escuelas, algunos de los conceptos elegidos fueron: escaparates, aglomeraciones de personas, graffiti, minas abandonadas, castillos, el deterioro, fachadas, gárgolas, personalización, etc. Los estudiantes valoraron la medida en que un material bien realizado podía mejorar la comprensión del problema por parte de los alumnos de las escuelas. Chisholm señala respecto al trabajo realizado en el programa: *“El valor de este trabajo reside en el cambio de las actitudes y de las percepciones que contribuyen al desarrollo de una mirada profesional”* (Chisholm, 1999:10).

### 3.3. El programa de la Facultad de Educación de la Universidad de Gerona

La Universidad de Gerona viene desarrollando en los últimos años una línea de investigación centrada en el estudio del patrimonio, para ello ha creado un “Instituto de Patrimonio Cultural” (IPAC) que se ha propuesto como objetivos la conservación, la tutela y la difusión del mismo, implicando en esta tarea a las distintas Facultades: Derecho, Química, Letras, Ciencias de la Educación o Turismo (Juanola y Calbó, 1999). Dentro de la Facultad de Educación el área de Didáctica de la Expresión Plástica ha adoptado esta línea de investigación como objetivo propio estudiando a través del arte las relaciones entre el medio, el patrimonio y la educación (Juanola y Calbó 1999).

En esta área trabajan personas implicadas en esta línea de trabajo desde hace varios años como Roser Juanola (1995, 2000, 2005). Siguiendo a Juanola y Calbó, los interrogantes que se generan en este enfoque con relación a las artes visuales serían del tipo *“¿Cómo se relaciona*

*la comprensión del patrimonio con la comprensión del arte y del arte contemporáneo? ¿Cómo se relaciona con la comprensión de la cultura audiovisual? ¿En qué contextos -edades, culturas, entornos, lugares...- uno u otro aspecto puede ser más enriquecedor? ¿Qué aspectos del conocimiento y la crítica favorecen, por separado o en relación?”* (Juanola y Calbó, 1999:3). El marco teórico de esta investigación vincula el entorno de patrimonio, la universidad y el entorno escolar, contemplando la adecuación al contexto educativo como variable fundamental. Este enfoque ha fructificado en proyectos de investigación interculturales a partir de metodologías comparadas para el estudio del patrimonio en diferentes contextos (Paunero y Montero Pantoja, 2005)

En la docencia en formación inicial del profesorado los objetivos descritos se plasman en un trabajo en el aula y en unas propuestas de unidades didácticas que el alumnado programa y desarrolla durante las prácticas en centros y en las cuales se trabaja a partir del patrimonio presente en el entorno. En estos trabajos el enfoque predominante es el descubrimiento del patrimonio artístico y la aplicación de los contenidos propios de la educación artística a la interpretación y la apreciación de la arquitectura y arte público (Calbó 1997). El alumnado debe realizar materiales didácticos en los que se trabajen estos conceptos y ponerlos en práctica en las escuelas durante las prácticas.

Se oferta además una asignatura optativa, “Patrimoni artístic i educació” que aborda específicamente la formación para el profesorado en la didáctica del patrimonio desde la Educación Artística.

### **3.4. Otras experiencias en formación del profesorado**

Ricard Huerta, de la Universidad de Valencia, ha realizado una experiencia con alumnado de Magisterio sobre la Cultura Visual de la ciudad valenciana de Ontinyent (Huerta, 2004). La experiencia ha consistido en el análisis de los “artefactos” de cultura visual de la ciudad por parte de los estudiantes y en su trabajo en las escuelas de infantil a través de los dibujos realizados por los niños y las niñas.

Palacios (2000b, 2001) ha realizado varias experiencias de trabajo a partir del entorno construido con los estudiantes de Magisterio en la línea de las propuestas de Adams. En estos proyectos se han trabajado las habilidades de crítica sobre el paisaje urbano y las habilidades creativas en las propuestas de mejora en el entorno.

## 4. INSTITUCIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

### 4.1. UNESCO

*Growing Up in cities* (<http://www.unesco.org/most/guic/guicmain.htm>), es un programa internacional de la UNESCO dedicado a mejorar las relaciones de los niños y las niñas con sus entornos urbanos y a crear ciudades más habitables que respondan mejor a sus necesidades. El proyecto tiene su origen en el trabajo que el conocido urbanista Kevin Lynch realizó para la UNESCO a principios de los setenta bajo el nombre de “*La percepción del niño de su entorno*” en el que se llevó a cabo una investigación en Argentina, México, Australia y Polonia, relativa a la imagen que los niños tenían de sus ciudades. El contenido de este proyecto se publicó en el año 77 con el nombre de *Growing Up in cities*.

En los 90, el proyecto fue revivido por la UNESCO a través de su programa MOST (*Management of Social Transformations*) y la institución noruega *Centre for Child Research and Childwatch International of Oslo*, extendiéndose a un gran número de países.

Entre sus objetivos GUIC pretende ayudar a los más jóvenes a explorar e interactuar con su entorno al mismo tiempo que promueve experiencias de trabajo para la mejora de las comunidades que impliquen la participación efectiva de los niños y las niñas. Para ello GUIC desarrolla modelos de colaboración interdisciplinar entre educadores, arquitectos, planificadores, autoridades locales, y niños para que las voces de estos últimos puedan ser escuchadas y sus ideas sobre los problemas ambientales y sus mejoras puedan ser tenidas en cuenta. El programa sintoniza con los principios de la *Agenda 21*, el programa *Habitat* y la *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. Su intención es colaborar en la transformación social con un énfasis especial en las cuestiones que relacionan entorno con inmigración, multiculturalismo y procesos de urbanización.

### 4.2. CIUDADES EDUCADORAS

El movimiento de **Ciudades Educadoras** [www.edcities.bcn.es](http://www.edcities.bcn.es), se inició en el “I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras” que se celebró en Barcelona en 1990. En ese congreso un grupo de ciudades asumió el objetivo de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes. Este movimiento se formaliza como asociación internacional en el III Congreso celebrado en Bolonia. A través de este proyecto se trata de dar forma al compromiso de las ciudades con la educación. Aprovechando las inmensas potencialidades educativas de la ciudad se busca el desarrollo de una ciudadanía más crítica, creativa o participativa y se trabaja en muchos ámbitos, entre ellos los relacionados con el urbanismo y la sostenibilidad. En su página web poseen un importante banco de datos de experiencias educativas realizadas en las ciudades pertenecientes a la asociación.

### 4.3. EEUU

Actualmente existen algunas organizaciones nacionales dedicadas a promover la BEE. Las más importantes son *The American Institute of Architects*, *The American Planning Association*, y en el ámbito de la educación para el patrimonio *The National Trust for Historic Preservation*.

*The American Institute of Architects*, ([www.aia.org](http://www.aia.org)), implicada desde el año 1966 en la educación, comenzó a partir del año 1980 a desarrollar un programa llamado *Learning by Design*. Este programa ha estado destinado a ayudar a los/as profesores/as de primaria y secundaria a desarrollar currículos que promuevan habilidades perceptivas y de diseño del entorno aplicadas sobre todo a mejorar el entorno inmediato.

Según Graves (1996) estas organizaciones han promovido históricamente actividades y proyectos para mejorar la concienciación ante el entorno construido, sin embargo como con el paso de los años la tendencia ha sido la de derivar los proyectos hacia un planteamiento educativo basada en la comunidad (*community-based education*), que implica más allá del desarrollo de habilidades perceptivas o creativas, la implicación responsable en los problemas que afectan a la propia comunidad.

**CUBE:** *Center for Understanding the Built Environment*, (<http://www.cubekc.org>), organización localizada en Kansas y dirigida por la historiadora del arte Ginny Graves. Se inicia en el año 83, desde entonces ha desarrollado su labor formando profesores para trabajar conjuntamente con la comunidad y con diversos profesionales (arquitectos, planificadores, expertos en educación ambiental, etc.) para la mejora del entorno desde el punto de vista del desarrollo sostenible y de la participación ciudadana en el cambio. Sus actividades han evolucionado en un amplio espectro de programas dentro de la educación basada en la comunidad (*community-based education*). Algunos ejemplos de estas actividades son (Graves, 1996):

- *Calendarios:* Los estudiantes crean calendarios en los que, a través de textos y dibujos, se documentan importantes edificios o hitos arquitectónicos del entorno. Las ilustraciones y los textos enfatizan los aspectos técnicos, formales o históricos.
- *Recorridos turísticos:* En este caso la actividad consiste en preparar recorridos turísticos en determinados barrios. La información y las ilustraciones forman un cuaderno que se imprime y edita por los propios niños.
- *Guías urbanos:* Experiencias como la realizada en Vancouver, Canadá, donde tras haber estudiado e investigado la arquitectura de la ciudad, los niños y las niñas hacen de guías para los visitantes explicando sus características.
- *Adoptar un edificio:* en estos proyectos los estudiantes encargan de proteger un edificio que se encuentra amenazado por deterioro o por algún proyecto urbanístico. Recogen información sobre él y difunden tratan de sensibilizar a la población de esta situación

mediante diversos métodos: haciendo carteles, camisetas, organizando visitas al lugar, etc.

- *Box City* (ciudad de cajas): esta es, junto con *Walk around the Block*, la actividad más representativa e importante de las llevadas a cabo por CUBE y que se ha plasmado en un material curricular impreso. Se trata de un proyecto interdisciplinar donde se trabaja la planificación urbanística de la comunidad. Se construye mediante cajas de cartón un modelo de la población donde se reside o de parte de ella. Se trata de que mediante diversas actividades se enfrenten a los diferentes problemas implicados en los procesos de planificación y diseño ambiental, y de que tomen decisiones responsables y conscientes destinadas a mejorar su comunidad.
- *Walk around the Blok* (un paseo por la manzana) de la misma manera que *Box city*, este proyecto se ha plasmado en un material curricular (Graves *et al.*, 1997). Básicamente consiste en recorridos planificados en los que se va trabajando el conocimiento del entorno desde diversas áreas. Según Graves (1996) este proyecto recoge tres importantes principios educativos:
  - a. Introducir a los estudiantes en un aprendizaje interdisciplinar que implica historia, economía, geografía, matemáticas, ciencias, artes visuales, etc.
  - b. El aprendizaje a través de la investigación sobre el terreno, basado en la experiencia directa que desarrolla amplio número de habilidades y técnicas
  - c. La naturaleza social del aprendizaje, permitiendo al niño o la niña formar parte de una “comunidad o grupo de aprendizaje”

**Architecture + Children**, creada en 1987 por Anne Taylor, profesora de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Nuevo Mexico, y directora del Instituto para la Educación Ambiental de esta Universidad. Esta organización desarrolla currículos de educación para el entorno construido para estudiantes de cualquier edad, programas de formación del profesorado y exposiciones. Su interés se centra en estudios que integran el entorno natural y cultural con un interés especial en la cultura de los nativos americanos e hispanos y en cómo diseñan y construyen sus comunidades. Este programa ha sido adoptado por varias ciudades en todo el mundo.

**Center for City Building Education**, (<http://www.csupomona.edu/~dnelson/cbe.html>), una importante referencia en la educación ambiental desde 1969. Fundado por Doreen Nelson. El centro tiene varias publicaciones bajo el título general de *The City Building System* que conforman un currículo de diseño ambiental que incluye el desarrollo de habilidades espaciales y la toma de decisiones en problemas ambientales. Este material es utilizado en todos los niveles educativos y las lecciones están pensadas para adaptarse a la diversidad del alumnado. En su página web contiene recursos didácticos on line.

**Architecture in education**, (<http://www.aiaphila.org/aie/aie.html>), organización radicada en Filadelfia desde el año 1981, apoyada entre otras por la AIA de Filadelfia y el *Nacional Endowment for the Arts*. Esta organización desarrolla recursos didácticos para primaria y secundaria basados en la arquitectura, promueve el trabajo de colaboración de arquitectos en las escuelas y ofreciendo publicaciones y materiales para los profesores para la mejora de la comprensión del entorno construido (Marcy, Copeland, Greenberger, 1986).

#### 4.4. ESPAÑA

La **Fundación la Caixa** ha puesto en marcha “*Vivir en las ciudades históricas, pasado y presente hacia un futuro sostenible*”, un programa educativo realizado en colaboración con los ayuntamientos de las ciudades en las que se ha llevado a cabo el proyecto (21 ciudades) y dirigido a Secundaria. Según Bovet (2001) este programa plantea una propuesta de investigación de la ciudad entendida como paisaje urbano desde un enfoque holístico. Parte de la idea del patrimonio como recurso sostenible y su objetivo más importante es fomentar una actitud de ciudadanía activa, dialogante y participativa ante los problemas de las ciudades históricas. Para ello ofrece una serie de materiales en diferentes soportes elaborados para facilitar el aprendizaje de los tres tipos de contenidos marcados por la LOGSE: conceptos (el patrimonio como recurso sostenible, problemáticas socioeconómicas de su conservación), procedimientos (observación directa, uso de diversos instrumentos, planteamiento de dilemas, etc.) y actitudes (posturas críticas, de valoración hacia la ciudad, actitud de ciudadanía activa, etc.) (Bovet 2001). El punto de partida consiste en unos materiales para la percepción de la ciudad a través de todos los sentidos, *Quo Vadis?*, que están muy en la línea de las metodologías de redescubrimiento sensorial de la ciudad citadas anteriormente en proyectos como ABE y similares, posteriormente y a partir de ciertos problemas y dilemas detectados se trabaja mediante investigaciones, debates, charlas con expertos y conciudadanos, y comunicaciones de resultados.

A través de su portal de internet, *Educ@lia*, la Fundación La Caixa ofrece actividades relacionadas con la problemática del paisaje y del espacio urbano y la ciudadanía. Algunas pertenecen al programa “*Vivir en las ciudades históricas*” y otras, enmarcadas bajo el nombre de “ciudadanía” plantean ejercicios *on line* de problemas urbanísticos y de sostenibilidad.

<http://www.educalia.org/edu2/externs/ciudadania/cast/ciudadania.htm>

**CER POLIS**, <http://www.ub.es/escult/1.htm>. Se trata de un grupo de investigación, constituido por profesores de la Universidad de Barcelona del ámbito de las artes plásticas y de la psicología ambiental. Su línea de trabajo es la relación entre espacio público, arte público y regeneración urbana desde una perspectiva interdisciplinar que engloba enfoques relacionados con el simbolismo del espacio público, la escultura urbana, el diseño urbano,

etc. Promueven un programa de Doctorado llamado “Espacio público y regeneración urbana” y facilitan desde su página web el acceso a gran número de materiales relacionados con todos estos temas.

#### 4.5. REINO UNIDO

El Reino Unido, consecuentemente con su larga tradición e interés en la Educación Ambiental, posee una extensa red de organizaciones e instituciones dedicadas a la educación para el entorno construido (BBE). Una completa revisión de estas organizaciones y programas apareció en el número 35 de *Streetwise* en el año 1999. Destacamos aquí algunas de las más significativas y actualizamos esa información:

**CABE**, *Commission for Architecture and the Built Environment* ([www.cabe.org.uk/](http://www.cabe.org.uk/)), organismo público creado por el *Department for Culture, Media and Sport (DCMS)* y por the *Office of the Deputy Prime Minister (ODPM)* en 2002. Su departamento de educación (<http://www.cabe-education.org.uk/>), desarrolla una importante labor en la formación para la comprensión del entorno construido y sobre todo para la implicación de niños y jóvenes en la mejora del mismo. Sus propuestas se extienden tanto a la educación formal como la no formal. Edita la revista *360º*, disponible on line, y que, como ya señalamos anteriormente, ha supuesto la continuación de la línea de difusión educativa abierta por *Bulletin of Environmental Education* y continuada posteriormente por *Streetwise*. Esta revista proporciona información sobre todo tipo de experiencias educativas relacionadas con la apreciación y comprensión del entorno construido, la participación y regeneración urbana, etc. además cada número trae un material didáctico para ser utilizado en el aula.

**Learning Trough Landscape**, (LTL), (<http://www.ltl.org.uk/>). El programa *Learning Through Landscape* se inició en el Reino Unido como una investigación en 1980 y se estableció como una organización nacional en 1990, dirigida por Eileen Adams y con el apoyo del *Department of Education and Science*, la *Countryside Commission* y diversas autoridades educativas de carácter local. La intención de esta organización ha sido la de investigar el potencial educativo de los patios de los colegios, que en Gran Bretaña ocupan una extensión de más de 50.000 hectáreas. A través de esta organización se ha desarrollado un centro de recursos con un equipo interdisciplinar de educadores, arquitectos, paisajistas, etc., para asesorar y apoyar las experiencias que se están llevando a cabo en las escuelas primarias y secundarias del país. Desde la creación del programa 30.000 escuelas en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte han recibido información sobre el desarrollo de los patios escolares. 4000 escuelas se han suscrito como miembros y han recibido soporte adicional. Todas estas escuelas son ahora más conscientes del recurso educativo que constituyen los patios escolares y se estima que un 30% han llevado a cabo mejoras para aprovechar este recurso educativo.

LTL se propone transformar los patios escolares mediante la investigación y la participación de la comunidad educativa como un paso importante para lograr la implicación de la misma en la mejora de la calidad ambiental del entorno inmediato. La versión escocesa de LTL es **Grounds for Learning** (<http://www.gflscotland.org.uk/>).

**English Heritage** (<http://www.english-heritage.org.uk/>), organismo público dedicado a la comprensión, protección, conservación y difusión del patrimonio. Posee una rama educativa que promueve programas relacionados con esos aspectos en las escuelas algunos de cuyos recursos son disponibles on line. Relacionado con el interés de nuestra investigación, podemos destacar que el English Heritage no sólo trabaja sobre edificios históricos sino que promueve iniciativas en las que los estudiantes deben investigar los vestigios históricos presentes en el entorno de su escuela, como los nombres de las calles, o las galerías comerciales (Glen 1999). En cualquier lugar donde se lleve a cabo el trabajo de campo se pueden desarrollar actividades de aprendizaje similares que incluyan la recogida de información, la elaboración de escritos, de dibujos, el uso de la fotografía, la solución de problemas, el rol-play y la preparación de las fichas de trabajo.

**CUBE** <http://www.cube.org.uk> organización situada en Manchester, que desarrolla en su departamento educativo un gran número de propuestas didácticas relacionadas con el entorno construido en todos los niveles educativos. El arquitecto Jeff Bishop, que ya participó en ABE, dirige el equipo pedagógico a través de proyectos basados en la comunidad.

**Groundwork trust.** (<http://www.groundwork.org.uk/>) El programa “Groundwork” ha implicado a un millón de niños y niñas en sus propuestas en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Este programa une la regeneración ambiental, social y económica en la búsqueda de un desarrollo sostenible. Entre su campo de actuación se encuentra la regeneración urbana y del paisaje natural. Los patios escolares han sido uno de sus focos de atención. Un ejemplo de la actuación de este programa en el terreno educativo es el *Groundwork Bridgend’s Gree IT Programme*, ha través del cual los niños de Garw Valley en Gales del Sur han preparado un documento (*Garw Green Guide*) que pretende mostrar las necesidades de su comunidad para mantener el paisaje tanto urbano como construido dentro del objetivo del desarrollo sostenible. La guía está profusamente ilustrada con fotografías, dibujos mapas y gráficos realizadas por los niños y muestra lo que estos son capaces de hacer si trabajan en colaboración con profesionales del diseño y expertos en medio ambiente.

**Center for Creatives Communities** <http://www.creativecommunities.org.uk/> Una de las mayores organizaciones dedicadas al arte y su papel en la regeneración urbana en el Reino Unido. Desde 1996 dirige el proyecto *Common Threads Project* una iniciativa que pretende mejorar la cooperación entre las artes y la educación formal e informal. El objetivo es desarrollar una *comprensión* más amplia del valor del arte para el desarrollo de la comunidad.

Desde 1986 ha organizado importantes congresos y conferencias sobre el tema de los que han surgido varias publicaciones. En su página web ofrece una serie de links relacionados con el tema.

**Creative partnership** <http://www.creative-partnerships.com/> Se trata de una organización estatal nacida en 2002 dependiente del *Arts Council* de Inglaterra. Su cometido principal es facilitar la colaboración entre artistas y escuelas para la realización de proyectos artísticos.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, E. (1984): "Art and the the Built Environment in Teacher Training". *Bulletin of Environmental Education*, 158, 22-27
- ADAMS, E. (1992): *Making the Playground*. Stoke on Trent , Trentham Books
- ADAMS, E. (1997): *Public Art, People, Projects, Process*, AN Publications.
- ADAMS, E. (1998): "Built Environment Education" y "Built Environment Education: A National Focus". *Streetwise*, 35 (Vol 9:3)
- ADAMS, E. (1998): "Heritage". *Streetwise*, 35 (Vol 9,3), 15
- ADAMS, E. (1999): Entrevista en *El Boletín de las Artes Visuales*, 14, 4-9
- ADAMS, E.; INGHAM, S. (1998): *Changing Places. Children's Participation in Environmental Planning*. London. The Children's Society.
- ADAMS, E. & WARD, C. (1982): *Art and Built Environment: a teachers approach*. London: Longman
- ADAMS, E. & CHILSHOLM, T. (1999): "Art, design and environment: a programme for teacher education". *Journal of Art & Design Education*, nº18, 337-344
- ADAMS, E.; KINOSHITA, I. (2000): *Machi-work: education for participation*. Tokyo, Fudoshia, (distributed in UK by Trentham Books)
- ADMETLLA, P. (1998): "La plástica i l'estudi de l'entorn urbà a Primària". *Perspectiva Escolar*, 222, 21-35
- ASENSIO, M.; POL, E. (2003): "Educar a través del patrimonio: Cancho Roano, el edificio más antiguo de la península". *Aula de Innovación educativa*, 126, 12-15
- AUGÉ, M. (1998): *El viaje imposible: el turismo y sus imágenes*. Barcelona, Gedisa.
- AVERY, H. (1994a): "The integration of feminist discourse in built environment education". *Planning Practice and Research*, 9 (3), 175-178
- AVERY, H. (1994b): "Feminist issues in built environment education". *Journal of Art & Design Education*, 13 (1): 65-71
- AVERY, H. (1996): "A feminist perspective of built environment education: history, critique, and resource". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (ed.): *Built Environment Education in Art Education*. Virginia, NAEA
- AVERY, H. (1997): "Environment for girls and women: a built environment education programme for intermediate grades". *Journal of Art & Design Education*, 16, 3, 241-246
- BENNETT, S. (2000): "Crossing the Line". *Journal of Art and Design Education*. 19 (3), 272-279
- BIRTWISTLE, D. (1997): Public Art and Urban Regeneration, *Streetwise* nº 30, 10-11

- BLANDY, D.; BOLIN, P. (2003): "Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies". *Art Education. Studies in Art Education*, 44(3) 246-263
- BOVET, M. (2001): "El paisaje urbano de la ciudad histórica o la historia del paisaje de la ciudad". *Íber*, 27, 7-16
- CALAF, R. (coord.) (2003): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón, Trea
- CALBÓ, M., (1997): "¿Tienen que dibujar los estudiantes en la clase de didáctica del arte?". *Arte, individuo y sociedad*, 9, 33-54.
- CALBÓ, M. (2003): "Respuestas de la educación artística a la crisis ambiental: ejes y prácticas". *Aprender. Revista Da Escola Superior De Educaçao De Portalegre*, 27, 48-60.
- CHILSHOM, T. (1999): "I see what you mean". *Streetwise*, 37, 8-10
- COUTTS, G. (2000): "Using Multimedia to Introduce Young People to Public Art in Glasgow". *Journal of Art and Design Education*, 19 (3), 262-271.
- CUNLIFFE, S.; ERICKSON, M.; SHORT, G. (1999): "Valuing and Conserving our Built Environment". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (coord.): *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- DAVIS, C.A. (1998): "Cardiff Bay Arts Trust". *Streetwise*, 35, 19
- DE LORENZO, C. (2000): "Integrating Public Art, Environmental Sustainability, and Education: Australia's "Creative Village" Model". *Journal of Art and Design Education*, 19(2), 153-160
- FAULKNER, R. (1991-92): "Salford Metamorphosis". *Streetwise*, 9, 7-9
- FONTAL, O. (2003): *La Educación Patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón, Trea.
- FROST, N. (1987): *Architects in schools*. Cambridge, Royal Institute of British Architects (RIBA)
- GETTY CONSERVATION INSTITUTE, (1997): *Landmarks of a New Generation: User's Manual*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- GOODEY, B. (1974): *Urban Walks and Town Trails: Origins, Principles and Sources*, Research Memorandum 40, Birmingham, Centre for Urban & Regional Studies, University of Birmingham
- GOODEY, B. (1975): *Sensory Walks*, Working Paper 33. Centre for Urban & Regional Studies, University of Birmingham
- GOODEY, B. (1976): *Urban Walks*. London, London, British Tourist Authority
- GRIFFIN, D. (1999): "Art in Public Spaces". *Streetwise*, 35, 14-15
- GUILFOIL, J.K. (1986): "Techniques for Art Educators in Architectural Design Research and Evaluation". *Art Education* 51, 10-12

GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (1999): *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.

GUINAN, L.K. (1999): Personal space and public place: Architecture and narrative in built environment education. En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. : *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.

HART, R. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona. UNICEF

HAYDEN, D. (1996): *The power of place. Urban landscape as public history*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press

HERNANDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona. Octaedro

HICKMAN, R. (2001): "School Student's Responses to Architecture: a practical Studio Project". *Journal of Art and Design Education*, 20, 161-170

HUERTA, R. (2004): *Cultura Visual a Ontinyent*. Ontinyent, Caixa d'estalvis d'Ontinyent

JUANOLA, R.; CALBÓ, M. (1999): "Redefinir patrimonio en educación artística: nuevos retos para viejos conceptos". *El Boletín de Educación de las Artes Visuales*, 14, 1-3

JUANOLA, R. (2005): "Patrimonio y educación inclusiva: conceptos y ejes para el estudio comparativo de los casos de Puebla y Girona". En PAUNERO, F. X.; MONTERO PANTOJA, C. (coord): *Patrimonio, turismo y educación en Puebla y Girona*. Puebla (México), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 175-194

KAUPPINEN, H. (1990): "Environmental aesthetic and art education". *Studies in Art Education* 43(4), 12-21

LANGDON, P. (1999): "Kevin Lynch and others: implications for built environment education". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R., *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.

LIPPARD, L. (2000): *On the beaten track: Tourism, Art, and Place*. New Press

LOSITO, C. (2001): "Community Based Arts and Regeneration". *Streetwise*, 42, 13-14

MARCY, A.; COPELAND, R.; GREENBERGER, G. (eds.) (1986): *Architecture in Education: A Resource of Imaginative Ideas and Tested Activities*. Philadelphia, PA: Foundation for Architecture.

MARSCHALEK, D.G. (1989): "A new approach to curriculum development in environmental design". *Art Education*, 42, 8-17

Mc CUBBIN, S. (1998): "The Art is Magic". *Streetwise*, 35, 20

Mc FEE, J.; DEGGE, R. (1980): *Art, culture, and environment: A catalyst for teaching*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt

- MUNTAÑOLA, J. (1980a). *Didáctica medioambiental, fundamentos y posibilidades*. Barcelona. Oikos-Tau
- MUNTAÑOLA, J. (1980b). *Topogénesis*, (tres volúmenes). Oikos-Tau, Barcelona
- MUNTAÑOLA, J. (1981): *Poética y arquitectura*. Anagrama, Barcelona
- MUNTAÑOLA, J. (1984a). *El niño y el medio ambiente, orientaciones para los niños de 7 a 10 años de edad*. Barcelona. Oikos-Tau
- MUNTAÑOLA, J. (1984b): *Adolescencia y arquitectura, actividades didácticas sobre el medio ambiente para los 12-17 años de edad*. Barcelona. Oikos-Tau
- MUNTAÑOLA, J. (1984c): *El niño y la arquitectura, manual introductorio sobre la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo en las escuelas*. Barcelona. Oikos-Tau
- MUNTAÑOLA, J. (1985): L'educació ambiental i entorn urbà, experiències a Barcelona. "Diàlegs sobre educació i medi ambient" Fundació Caixa de Pensions. Barcelona, 15 de novembre.
- MUNTAÑOLA, J. (1987). *Els nens i la seva ciutat*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona.
- MUNTAÑOLA, J. (1990): *Retórica y arquitectura*. Madrid, Herman Blume.
- MUNTAÑOLA, J. (1992): *Evaluación de la ciudad de Barcelona por sus niños*. Ajuntament de Barcelona.
- MUNTAÑOLA, J.; CAPEL, H. (1983): *Activitats de la didàctica de l'entorn per als 8-12 anys*. Barcelona, Oikos-Tau
- NEPERUD, R. (1973): "Art education: Toward an environmental aesthetic". *Studies in Art Education*, 26(3), 6-10
- NEPERUD, R. (1978): "The what and way of environmental design education". *Studies in Art Education*, 31 (4), 4-7
- NEPERUD, R. (1995): "Texture of Community: An Environmental Design Education". En NEPERUD, R. (ed.): *Context, Content and Community in Art Education*. Reston, Virginia. NAEA
- NEPERUD, R. (1999): Environmental Design Education in Community Contexts. En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R.: *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- ORTEGA, R. (coord) (2000): *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid. Machado Libros
- PALACIOS, A. (2000a): "La calle: criterios de diseño de espacios y objetos". En *Guías CISS-Praxis de Educación Plástica y Visual para el profesorado de ESO*. Barcelona. Ciss-Praxis.
- PALACIOS, A. (2000b): "Mirar la ciudad: un proyecto en torno al paisaje urbano para el profesorado de Educación Primaria". En *Simposio sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación*. Lluís del Carmen (ed.). Girona, Universitat de Girona.

PALACIOS, A. (2001): "Imaginando cambios en el entorno urbano. El papel de la educación artística en la formación de la conciencia crítica del ciudadano". En *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia. Universitat de Valencia.

PALMER, J.A.; WISE, M.J. (1982): *The Good, the Bad and the Ugly*. Sheffield, The Geographical Association.

SITE SPECIFIC PROJECT INFO, (1998) nº1 nº2 y nº3

SPENCER, CH; BLADES, M.; MORSLEY, K.; (1989): *The child in the physical environment*. Chichester, John Wiley and Sons.

STANLEY, N. (2003): "Can Art Education Become a Reflective Praxis? Reflections on Theme Park Experience". *Visual Arts Research*, 56, 94-101

STOKROKI, M. (2003): "Shopping Malls from Preteen and Teenage Perspectives". *Visual Arts Research*, 56, 77-85

TAYLOR, R. (1986): *Educating for Art, Critical Response and Development*. London. Longman

THISTLEWOOD, D. (Ed.) *Critical Studies in Art and Design Education*. London. Longman

VALLÉS, J. (2005): "Apadrinamos esculturas. Un proyecto para el conocimiento, la valoración y la conservación del patrimonio escultórico". En PAUNERO, F.X.; MONTERO PANTOJA, C. (coord): *Patrimonio, turismo y educación en Puebla y Girona*. Puebla (México), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 213-230.

VVAA (1996): *Viewfinders: a Visual Environmental Literacy Curriculum. Elementary Unit: Exploring Community Appearance and the Environment*. Warwick, RI, The Dunn foundation, disponible en: <http://www.eric.ed.gov/>

VVAA (1999): *Architecture and Art: Cultural Heritage Sites*. Los Ángeles, Getty Education Institute.

WARD, C. (1972): *The child in the city*. New York. Panteón

WARD, C; FYSON, A. (1973): *Streetwork - The Exploding School*. London, Routledge & Kegan Paul

WEBB, N. (2003): "Tourist Sites". *Visual Arts Research*, nº56, 64-76

WILLIAMS, J. (1998): *Common Threads: participation for a better world*, ponencia en el congreso, Common Purpose, Nottingham.

## CAPITULO 5 EJES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO

### Introducción

Este capítulo pretende ser una conclusión derivada de los capítulos anteriores en cuanto a las pautas de aplicación didáctica de los proyectos para la comprensión del entorno construido. Una vez hemos situado las bases epistemológicas y tras haber revisado el estado de la cuestión, nos toca definir las claves o ejes sobre los que debería, a nuestro juicio, girar este enfoque de la educación artística. Se trata de situar el modelo en un marco de actuación pedagógico.

No pretendemos proponer un modelo cerrado, la intención ha sido la de establecer unas bases comunes sobre las que poder reflexionar y unos objetivos a partir de los cuales poder desarrollar diferentes líneas y pautas de trabajo. Se trata de un marco necesariamente amplio debido, en primer lugar, a que el objeto de estudio también lo es y en segundo lugar, a que la comprensión del entorno construido puede englobar dentro de sí un gran número de enfoques o miradas.

En primer lugar queremos establecer los ejes conceptuales que sirven de nexo de unión para articular toda esa diversidad de aproximaciones al entorno construido, teniendo en cuenta estos ejes podremos trabajar contenidos similares independientemente de que el objeto de estudio sea una calle o una obra de arte público. A partir de ahí se trata de definir el término comprensión entendida como el objetivo de nuestra propuesta tal y como se entiende hoy en el ámbito de la educación artística actual. Establecidas estas premisas, la definición de un marco curricular vendría dada por la delimitación de los objetivos generales, los contenidos, los contextos de aplicación y las líneas metodológicas.

## 1. EJES CONCEPTUALES

### 1.1 Ejes para la definición de un modelo de educación artística para la comprensión del entorno construido

Las diferentes experiencias y propuestas curriculares analizadas, así como el marco teórico y pedagógico que hemos expuesto en los capítulos anteriores nos dan las claves necesarias para encontrar los ejes que definen la base común de la comprensión del entorno construido desde una perspectiva crítica-ambiental. Así, podríamos establecer los siguientes puntos como referentes ideológicos y conceptuales:

- La educación artística para la comprensión del entorno construido en el marco de la educación primaria persigue como objetivo el **desarrollo del sentido del lugar**. Es decir, el fin último es que los niños y las niñas establezcan vínculos más profundos con los espacios y lugares cotidianos, mejoren su identificación simbólica y desarrollen actitudes críticas, de compromiso, respeto y valoración. Para ello se basa en el potencial de la experiencia estética, en su capacidad para proporcionar disfrute, experiencia emocional y una forma específica de conocimiento.
- La comprensión del entorno debe contemplarse desde una **perspectiva ambiental**. Esto implica incidir en la educación en valores y en la transformación crítica de las actitudes respecto al entorno. Se debe promover una comprensión holística que considere las relaciones entre entorno natural y construido y que tenga en cuenta los criterios relacionados con la sostenibilidad del medio ambiente.
- Se entiende el entorno construido sin hacer distinciones entre arquitectura de categoría artística y arquitectura cotidiana, entendiendo que ambos extremos son importantes en la configuración de los significados y las experiencias del medio ambiente. Nos situamos, en ese sentido, más cercanos a los parámetros de la **Cultura Material** que de la Cultura Visual, entendiendo que ese término recoge, en su mayor amplitud, la diversidad del objeto de estudio y su carácter multisensorial.
- Establecemos como prioridad la **comprensión de las relaciones** entre los elementos del entorno y de los factores de diseño del ambiente. Se va más allá del estudio aislado de una obra arquitectónica o de arte urbano para considerar la interdependencia de estos elementos con su contexto tanto a nivel formal como simbólico.

- La idea de comprensión implica **la integración de la cognición y de la emoción**. Se deben congeniar los objetivos propios de la comprensión en su sentido cognitivo, relacionados con la percepción, el análisis, la interpretación y la crítica de los significados visuales, con el trabajo con las emociones y los sentimientos que suscita el entorno.
- Se parte de lo **local y comunitario**, del entorno cotidiano y cercano desde una perspectiva experiencial y vital, pero teniendo en cuenta la diversidad cultural presente en el entorno y trabajando las interconexiones con la comunidad global.

## 2. EL OBJETIVO DE LA COMPRENSIÓN: DEFINICIÓN Y MATIZACIONES DEL TÉRMINO

### 2.1 El objetivo de la comprensión

A la idea de comprensión nos podemos acercar desde dos ámbitos que, aún estando relacionados, aportan matices diferentes. Uno sería la definición de comprensión desde el punto de vista de la psicología cognitiva y del aprendizaje. El otro el uso del término comprensión como objetivo de la educación artística actual. En un primer lugar nos encontramos con el sentido que adquiere ese término desde la investigación desarrollada en psicología cognitiva en relación con la adquisición y el uso del conocimiento (Perkins, 1988; Gardner, 1993; etc.). Por otro lado, desde el terreno de las corrientes educativas actuales, la comprensión se ha convertido en el objetivo de referencia dentro del currículo posmoderno de la educación artística. Hablaríamos en este caso de una comprensión crítica que persigue la interpretación de los productos de la cultura visual. No pretendemos hacer un estudio detallado de estos asuntos porque de esto ya se han ocupado suficientes trabajos (además de los citados, Hernández, 2000; Aguirre, 2000; Freedman, 2000; etc.). Ahora bien, sí consideramos necesario contextualizar y matizar el término comprensión dentro del sentido general de nuestra propuesta.

### 2.2 La comprensión desde el punto de vista cognitivo

Las investigaciones sobre la construcción y el uso activo del conocimiento, junto con el debate sobre la función de la escuela en nuestra sociedad han provocado un consenso generalizado a la hora de identificar la comprensión como uno de los objetivos claves de la educación (Perkins, 1999; Gardner, 1993a, 1993b; etc.). Autores como Gardner (1993a), se refieren al fracaso generalizado de la escuela como institución a la hora de conseguir que los estudiantes alcancen una comprensión de las materias estudiadas. Esta falta de comprensión se mostraría en la incapacidad para utilizar el conocimiento en contextos y situaciones diferentes a las escolares. Se trata de una capacidad que sí posee el experto disciplinar o

especialista en los distintos ámbitos. Este tipo de conocimiento se elabora reconstruyendo y transformando las comprensiones intuitivas que se desarrollan en la primera infancia e implica una forma de enseñar a utilizar el conocimiento que vaya más allá de las comprensiones memorísticas y ritualizadas del aprendizaje escolar convencional.

Frente a modelos educativos que conciben la enseñanza como transmisión de conocimientos, la educación para la comprensión, apoyada en las premisas del constructivismo y el aprendizaje significativo, entiende el aprendizaje no como una acumulación de contenidos, sino como un proceso de transformación que provoca cambios conceptuales. Cuando se produce la comprensión, el alumnado está más capacitado para recordar y sobre todo para hacer un uso activo del conocimiento. D. Perkins (1999) ha definido el conocimiento como un estado de posesión de información, mientras que la comprensión sería un estado de capacitación. Ese estado de capacitación permite al alumno, en palabras de Bruner, “*ir más allá de la información suministrada*”, y poder llevar a cabo una serie de “*actividades de comprensión*”, vinculadas con el contenido que se está aprendiendo. Algunas de estas actividades pueden ser la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación, la contextualización y la generalización. Las diferentes actividades de comprensión requieren distintos tipos de pensamiento, esto hace que la comprensión se muestre como abierta y gradual, ya que respecto de un tema determinado se pueden ir adquiriendo distintos niveles de comprensión.

Desde esta perspectiva la meta de la pedagogía de la comprensión sería capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo. Esto implica una definición de los objetivos de la educación en función, no de los conocimientos adquiridos, sino del “desempeño” (Perkins, 1999), es decir del uso activo de los conocimientos. De esta manera la comprensión permite establecer relaciones entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje “para la vida” o aquel que debe aplicarse en los contextos cotidianos. Sobre el modo de llevar a cabo la educación para la comprensión Gardner (1993a) señala que si las escuelas quieren educar con ese objetivo, deben tomar nota de cómo se aprende en otros contextos en los cuales el aprendizaje es más efectivo y así, afrontar el reto de fusionar en el contexto escolar el aprendizaje formal con el tipo de aprendizaje que se realiza en determinados marcos no formales como los museos o con el método del aprendiz de oficios. Al mismo tiempo la escuela debe introducirse en los marcos laborales de la comunidad para que los estudiantes puedan experimentar por sí mismos esa aplicación del conocimiento en contextos no formales. A esto habría que añadir la relación de la comprensión con los diferentes tipos de inteligencias humanas y los vínculos que se deben establecer entre diferentes tipos de conocimiento (Gardner, 1993b, 1994).

Los estudios de la psicología cognitiva vinculados a la comprensión han abierto en las últimas décadas un fructífero campo de investigaciones como son las que tratan el problema de las deficiencias del conocimiento resultado de la educación, las diferencias en el conocimiento entre expertos y novatos o el problema de las transferencias (Pozo, 1989; Prawat, 1997; etc.). De estas investigaciones están surgiendo nuevas perspectivas para mejorar la manera de enseñar.

### 2.3 La comprensión del arte y la cultura visual

Con respecto al arte, para Howard Gardner: *“la comprensión implica una maestría de las prácticas productivas en un dominio o disciplina, emparejada con la capacidad de adoptar diferentes posturas en relación con la obra, entre ellas las posturas de miembro del público, de crítico, de realizador y de artífice. Quien “comprende” en las artes, es alguien que puede moverse cómodamente entre estas diversas posturas”* (Gardner, 1994:238). Se trata de alternar entre diversos modos de conocimiento. En este sentido también se ha manifestado Wolf, colaboradora de Gardner, cuando habla del aprendizaje en arte como una “conversación” (1991), como un diálogo entre tres facetas del individuo: creador, observador e investigador reflexivo. Estas tres dimensiones se van desarrollando a lo largo de los años pero se puede decir que ya en la educación infantil, los niños son capaces de adoptar al menos dos de esas posturas respecto a la obra de arte, la del creador y la del observador. Para mejorar el nivel de comprensión de un individuo en las artes, Gardner propone la siguiente trayectoria: *“involucrarlo profundamente, durante un periodo de tiempo significativo en el dominio simbólico en cuestión, alentarle para que interactúe regularmente con individuos que son un poco más (y no mucho más) sofisticados de lo que él es, y proporcionarle amplias oportunidades para reflexionar sobre su propia comprensión emergente de dominio”* (Gardner, 1994:42). La educación para la comprensión de las artes tiene su implicación más directa en la investigación sobre la apreciación estético-artística. Las etapas de desarrollo estético serían los diferentes conjuntos de ideas que organizan la comprensión fundamental del arte en cada momento (Parsons, 2002).

Si bien autores como el propio Gardner señalan que hasta los diez años las actividades de aprendizaje en arte deben estar centradas en la producción, la orientación actual de la educación artística para la comprensión pone el énfasis en entender e interpretar la obra de arte y los productos de la cultura visual, sus formas, sus procesos y sus significados. Según Hernández, el núcleo de la educación para la comprensión en las artes visuales podría ser: *“la comprensión, interpretación y valoración de las producciones artísticas y las manifestaciones simbólicas de carácter visual de las diferentes épocas y culturas”* (Hernández, 2000:52). La educación para la comprensión por lo tanto indaga en la forma en la que entendemos y valoramos las obras artísticas. En ese proceso se ponen en juego diferentes actividades de

comprensión que, según Barret (1990, citado por Hernández, 2000:146), se basarían en las siguientes estrategias:

- Descriptivas: qué vemos, qué representa, qué tratamos de representar.
- Analíticas: qué componentes o elementos configuran el proceso de representación.
- Interpretativas: que implican la producción de significados relacionados con otras imágenes o disciplinas vinculadas a la cultura visual.
- Críticas: o valoración fundamentada de las propias producciones y de los otros, basadas en argumentos fundamentados y con la finalidad de formular nuevos problemas y posibilidades de representación e interpretación.

Estas estrategias supondrían diferentes niveles de comprensión, estando las habilidades críticas situadas en el último nivel.

Es importante destacar que el interés por la comprensión como objetivo de la educación artística recoge la influencia del pensamiento posmoderno. Los cambios que las diferentes “teorías sociales” (pedagogía crítica, multiculturalismo, teoría feminista, estudios culturales, etc.) han propiciado en el currículo del área han trasladado el interés del arte en la educación de los aspectos formales a la interpretación del significado y de la expresión y la creatividad individual a la reflexión sobre el arte como producto cultural. Según Efland, Freedman y Stuhr (2003): *“la razón fundamental de enseñar arte es preparar a los estudiantes para comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan”*. La interpretación del arte así entendida posee un carácter transformador, de búsqueda del cambio social ya que mediante el análisis crítico de los productos de la cultura visual los estudiantes aprenden a “desvelar” los significados sociales y culturales de los que las obras son mediadoras y en última instancia a establecer una *“relación entre la propia identidad y las representaciones sociales sobre el mundo”* (Hernández, 2000:108). Tomando de nuevo como referencia a Hernández, los estudios sobre la comprensión de las artes visuales tratan de indagar el significado de las respuestas de los individuos a preguntas del tipo: *“¿cómo se producen las obras de arte?¿dónde está el mérito de una obra?¿por qué los artistas hacen obras de arte?¿cómo se explican los cambios en las representaciones de un tema o problema?¿qué similitudes y diferencias hay entre lo que ellos hacen y lo que ven en los museos?¿qué imaginarios sociales ayudan a crear determinadas representaciones visuales?”* (Hernández, 2000:52)

¿Cuáles serían las cuestiones similares si tomamos como objeto de estudio el entorno en vez de las imágenes? Estableciendo una equiparación con estos planteamientos, la comprensión

del entorno construido en el marco de la cultura visual implicaría que los estudiantes reflexionasen sobre cuestiones como las siguientes:

- *¿Qué relaciones existen entre la forma del espacio urbano y los valores culturales de mi comunidad?*
- *¿Qué relaciones visuales pueden establecerse en el paisaje urbano?*
- *¿Qué identidades se expresan y se reconocen a través de los elementos del entorno?*
- *¿Qué factores influyen en el proceso de diseño del entorno?*
- *¿Cuáles son mis lugares favoritos? ¿Qué los convierte en especiales?*
- *¿Cómo se transforma un espacio si provocamos un cambio en él?*
- *¿Por qué unos lugares nos gustan más que otros?*
- *¿Cómo podemos juzgar la calidad de un espacio o de un objeto urbano?*
- *¿Cómo debe ser la relación entre lo antiguo y lo nuevo en el entorno?*
- *¿Qué aspectos del diseño de los espacios los hacen más agradables para las personas?*
- *¿Cómo influye el contexto en la percepción de las imágenes presentes en el entorno?*
- *¿Cómo puede cambiar nuestra percepción del entorno si adoptamos otros puntos de vista: por ejemplo el del turista, el de la mujer, el del minusválido...?*

#### **2.4 La comprensión y el trabajo sobre el entorno construido desde la educación artística**

Desde el principio, y tal y como hemos mostrado en el capítulo 4, el trabajo sobre el entorno construido ha estado vinculado a los planteamientos de la comprensión. Por citar de manera resumida los dos grandes focos de experiencias en esta línea, autores como Mc Fee o Neperud dentro de los Estados Unidos, representan las posturas reconstruccionistas y plantean la lectura del entorno desde las claves de los valores culturales y comunitarios. Para Mc Fee, por ejemplo, el fin del trabajo sobre el diseño del ambiente es que los estudiantes “*desarrollen su capacidad para emitir juicios acerca de su calidad en relación con la experiencia de las personas*” por lo que la mayoría de sus propuestas se basan en el análisis y la crítica del uso y el significado de los espacios y los lugares cotidianos. Al otro lado del Atlántico, el proyecto *Art and Built Environment*, al que nos hemos referido en profundidad, es sobre todo, un material curricular para mejorar la apreciación del entorno construido y para el desarrollo de habilidades perceptivas y críticas. En este sentido conviene recordar la importancia de los *Estudios Críticos* han tenido como base teórica del currículo de arte y diseño en Gran Bretaña.

Tampoco se puede dejar de lado el hecho de que, a menudo, estas experiencias se desarrollan en marcos de aprendizaje informal y que, en general, están orientadas al uso activo del conocimiento en la mejora de los entornos como en el caso de la reforma de los

patios escolares o en los casos de participación en problemas urbanísticos y ambientales de la comunidad. El trabajo colaborativo y el contacto con expertos de estos campos de conocimiento refuerza esa orientación hacia la comprensión de estas experiencias.

A nuestro juicio, este es un elemento distintivo del entorno construido considerado como objeto de estudio respecto a la imagen: la interpretación o la crítica no es sino un aspecto previo para la acción sobre el entorno. Tal y como hemos ido argumentando a lo largo de esta investigación desde diversos ámbitos, tanto desde la educación ambiental, como desde el urbanismo o desde los procesos colaborativos del arte público actual, el trabajo de educación visual y estética se enmarca en la intención de capacitar a los futuros ciudadanos de una mayor cantidad de recursos para afrontar el reto de la participación y el ejercicio de la ciudadanía al implicarse en la configuración del entorno y en la construcción de su comunidad, en su doble perspectiva, local y global. Por eso el desarrollo de habilidades críticas es una parte imprescindible y necesaria pero no puede convertirse en el fin y debería situarse en un desarrollo curricular que contemplase también el trabajo creativo, la interacción social con diferentes miembros de la comunidad en la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades comunicativas.

## **2.5 Más allá de lo cognitivo y lo analítico: la comprensión y su dimensión experiencial y emocional**

Queríamos, profundizando en este asunto, precisar el sentido que a nuestro juicio debe adquirir el término comprensión aplicado al entorno construido. Estas matizaciones tienen que ver con el carácter del objeto de estudio, en este caso la arquitectura y los espacios que nos rodean, y con la forma en la que desarrollamos el conocimiento sobre los mismos. Para ello queríamos retomar lo dicho en el capítulo 2, cuando hemos hablado de la elaboración del conocimiento del entorno y del mapa cognitivo y hemos destacado cómo se basa en gran parte en la experiencia directa y en todo lo que ésta implica de interacción corporal y multisensorial. Los desplazamientos, los recorridos, la exploración, juegan un papel primordial en la construcción de ese conocimiento del entorno y por esto la comprensión del mismo no puede encuadrarse dentro de los mismos parámetros que la comprensión de las imágenes. La percepción y el conocimiento del ambiente implican más que una observación, una exploración, un intercambio físico con el entorno. Como escribía Rasmussen, *“no basta con ver la arquitectura; hay que experimentarla. Hay que vivir los espacios, sentir cómo se cierran en torno a nosotros”* (Rasmussen, 2000:30). Lo que otorga esa experiencia háptica del entorno es un sentido de posesión, de apropiación del lugar, de “hacer nuestro” un espacio que no se puede obtener trabajando a partir de imágenes.

La arquitectura y los espacios son para ser vividos, no únicamente para ser mirados. No pueden ser comprendidos en profundidad si no son experimentados de forma directa, cosa que no necesariamente sucede en el caso de la imagen, por eso pensamos que no puede ser planteada la comprensión del entorno de la misma forma que plantearíamos la comprensión de la imagen visual. En este sentido querríamos enlazar con la idea de Aguirre (2000, 2004) cuando habla de recuperar el concepto de “experiencia” como eje de la educación artística. Basándose en los principios de la estética pragmatista defendida por Dewey y actualmente por autores como Shusterman o Rorty, Aguirre defiende la noción de “arte como experiencia”, y reivindica este concepto frente a la idea de comprensión tal y como se aplica en las posiciones reconstruccionistas, es decir, como prioridad de la interpretación de los contenidos culturales de los productos de la cultura visual y del análisis (deconstructivo) como método central.

Así, estamos de acuerdo con este autor en que los planteamientos educativos para la comprensión de la cultura visual otorgan un excesivo papel al componente analítico e interpretativo y que no hay que perder de vista que *“el análisis es útil como herramienta de comprensión pero no es la comprensión”* (Aguirre, 2000:302). Ante el entorno construido, lo fundamental no tiene porqué ser descubrir los significados que se encarnan en términos de poder, raza o género sino promover una experiencia basada en nuevas formas de conocer. Esto no implica un dejar de lado en ningún caso el aspecto crítico, sino intentar equilibrarlo con el aspecto experiencial y emocional. Suscribimos por tanto la afirmación de Rorty de que *“la comprensión no debe producirse sólo a nivel analítico-cognoscitivo, sino que debe progresar hacia el nivel emotivo-estético”* (citado por Aguirre, 2000:301). Lo emocional y lo cognitivo, deben equipararse para conectar la experiencia del entorno con las vivencias personales y aunar así lo individual con lo social.

Enlazamos así con las propuestas artísticas que, tal y como hemos revisado, a lo largo del siglo XX han pretendido encontrar nuevas formas para experimentar los lugares urbanos y han reivindicado la experiencia estética del entorno cotidiano como una forma de enlazar arte y vida y de poder mejorar las experiencias humanas, desarrollando la capacidad para ser vividas estéticamente. Es en este contexto donde se integran los “modos de conocer alternativos” a los que hemos hecho referencia en el capítulo 1 y que reclaman la recuperación de la sensorialidad, la expresión y la emoción y que tienen en la acción sobre el entorno el fin último.

Es precisamente, tal como hemos señalado, la reivindicación del conocimiento artístico por parte de otras disciplinas la mejor prueba de la necesidad de integración de emoción y cognición para una comprensión completa del entorno. Las propias disciplinas que en

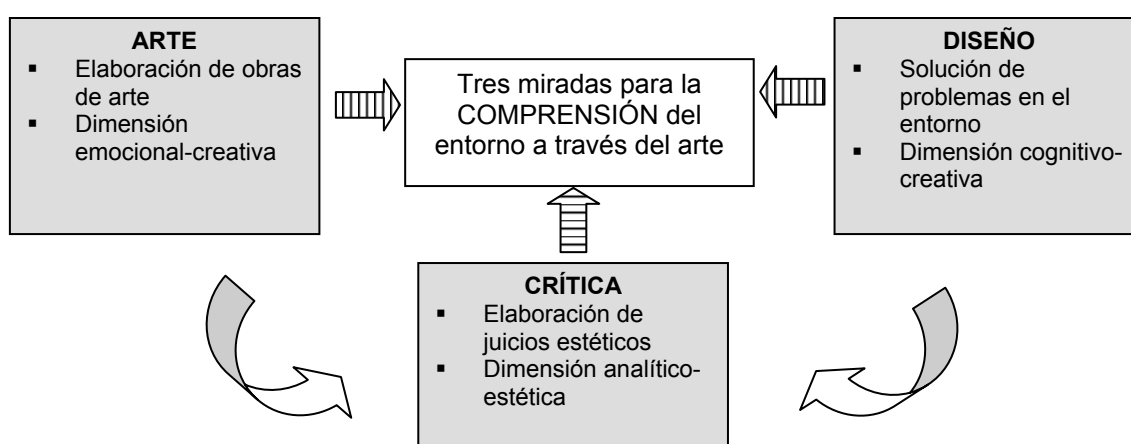
principio se encuentran en una posición más sólida para afrontar la comprensión del entorno global como la geografía o la psicología ambiental, están demandando las experiencias que proporciona la vivencia estética y artística del ambiente. El objetivo último de la comprensión así entendida es el desarrollo de un sentido del lugar que incluya los aspectos estéticos contextualizados para, de esa manera y entendiendo que entorno y ser humano se configuran mutuamente en un proceso de interacción continua, comprendernos mejor a nosotros mismos y a los demás.

## 2.6 Tres miradas en la comprensión del entorno construido

Eileen Adams (1989, 1997, 2002) ha propuesto un esquema para el trabajo con el entorno construido desde la educación artística que puede resultar válido para mostrar los diversos acercamientos a la comprensión. La idea se basa en la confluencia de tres miradas resultantes de tres acercamientos o modos de conocer: desde la creación artística (ámbito artístico), desde el juicio estético (ámbito de la crítica) y desde la solución de problemas (ámbito del diseño). Se trataría de tres aproximaciones al conocimiento estético del entorno que tienen que ver con tres tipos de problemas:

1. Crear obras de arte.
2. Percibir, interpretar y emitir juicios sobre los aspectos estéticos y de uso del entorno.
3. Solucionar problemas e introducir cambios.

El esquema de estas aproximaciones a la comprensión del entorno, quedaría de la siguiente manera:



En el primer caso, se trata de la mirada emocional - creativa que se pone en juego en la elaboración de obras de arte a partir del entorno construido. Se trabaja a partir de los

aspectos formales, de las dimensiones cualitativas y sensoriales o de las dimensiones simbólicas y narrativas individuales o sociales, dándole forma a través de la obra de arte. Aquí se recoge la respuesta emocional, simbólica y vivencial del entorno. La actividad artística enriquece y hace más profunda la experiencia directa del medio. A través de la creación artística se plasman las percepciones individuales de las características estéticas de los lugares, de aquellas que otorgan un carácter particular a un sitio.

En segundo lugar encontramos la mirada que recoge la **dimensión analítica e interpretativa** y tiene como objetivo último emitir juicios sobre la calidad del entorno en relación con la experiencia del mismo. Ya en el año 1973, Roland Neperud señalaba que una de las prioridades de la educación artística debía ser: *“la educación de las personas para asumir un rol crítico activo en su entorno”* (Neperud, 1973). Esta dimensión se basa en las habilidades de comprensión anteriormente citadas: descriptivas, analíticas, interpretativas y críticas. Según Adams (2002) tiene que ver con la reflexión sobre cuestiones como:

- ¿Cómo llegamos a un determinado juicio?
- ¿Qué nos influencia?
- ¿Cuáles son los criterios en los que basamos nuestros juicios?
- ¿Qué tipos de conocimiento se ponen en juego en la formulación de juicios críticos?
- ¿Cómo podemos explicar o justificar nuestras opiniones?

Implica el uso del lenguaje verbal así como de la argumentación, la discusión, las presentaciones y el trabajo colaborativo y cooperativo.

Finalmente, la tercera aproximación supone **imaginar cambios, transformaciones y proponer soluciones a problemas relacionados con el uso y la experiencia del entorno**. Puede estar relacionado con los objetos, los símbolos o los espacios y tiene que poner en juego el pensamiento creativo para dar forma a las mejoras relacionadas con algunos de esos factores. Citando a Neperud de nuevo: *“el potencial para la implicación individual en la creación, la manipulación, el cambio o la producción de algún efecto sobre el entorno es un proceso humano básico que no puede ser ignorado en la planificación ambiental o en la educación sin serias consecuencias para la satisfacción que nuestra casa o ciudad pueda proporcionarnos”* (Neperud, 1978:3)

Tiene que ver con la intervención real o imaginada sobre el medio. Adams (2002) propone algunas de estas cuestiones como relacionadas con el aspecto del diseño del ambiente:

- ¿Cómo de bien funciona un lugar en términos de apariencia, uso o interacción con las personas?
- ¿Cómo pueden ser mejoradas estas características visuales, espaciales y sociales?
- ¿Cómo pueden hacerse más interesantes los lugares que podríamos definir como “sin carácter”?
- ¿Cuáles son las consideraciones clave en el diseño de un lugar para que las personas trabajen (o se diviertan o descansen)?
- ¿Cuáles son las consideraciones clave en el diseño del entorno de la escuela?

Tendría que ver con el ámbito del diseño, entendido con las acotaciones que sugiere Hart (2001), cuando indica:

*“Diseño es una palabra inadecuada para aplicar a las gentes de gran parte del mundo, porque implica un grado de especialización profesional que no tienen; ellos construyen casas, centros comunitarios y espacios públicos sin la ayuda de una persona preparada como diseñador arquitecto o paisajista (...) los términos aquí se utilizan para referirse al proceso que sigue cualquier persona, cualificada o no, al crear o transformar el entorno. En este sentido, los niños son planificadores y diseñadores cuando se entregan al juego de la construcción” (Hart, 2001:108).*

Estas tres facetas se complementan y pueden ser trabajadas conjuntamente en proyectos educativos pero también pueden ser trabajadas por separado o con distinta intensidad según aquello que nos interese de acuerdo con una determinada planificación.

### 3. OBJETIVOS GENERALES

Según los ejes descritos al principio del capítulo y la idea de comprensión desarrollada, podemos articular lo que serían los principales objetivos generales en el trabajo sobre el entorno construido desde la educación artística:

- Experimentar el entorno construido a través de los diferentes sentidos, promoviendo un disfrute sensorial y estético.
- Interpretar el entorno construido en base a sus significados estéticos.
- Expresar las propias experiencias, las emociones, vivencias y los significados personales y sociales del entorno construido mediante los medios artísticos.
- Desarrollar habilidades críticas que puedan servir para emitir juicios sobre la calidad del entorno construido en base a la experiencia del mismo, aprendiendo a manejar diversos criterios evaluativos con el fin de desarrollar un juicio crítico.

- Comprender las relaciones entre las características estéticas del entorno construido y las dimensiones simbólicas individuales, sociales y culturales, alcanzando así una visión estética contextualizada.
- Valorar aquellos aspectos del entorno construido, entendido como patrimonio cultural, que deben ser cuidados y preservados y desarrollar actitudes propicias para la valoración y el respeto.
- Desarrollar la capacidad creativa para imaginar cambios en el entorno construido, proponer soluciones a los problemas y darles forma mediante los medios artísticos.

Estos objetivos recogerían los tres tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y al mismo tiempo, las tres dimensiones del aprendizaje del arte señaladas por Eisner (1995): creativa, crítica y cultural.

#### 4. CONTENIDOS

Debido a la amplitud del objeto de estudio no es fácil proponer una lista de contenidos para el trabajo a partir del entorno, por eso no pretendemos recoger con esta propuesta todos los contenidos posibles, sino que hemos decidido establecer unas ideas o contenidos clave como modo de estructurar una propuesta curricular que una educación artística y entorno construido.

##### 4.1 Las Ideas clave y la comprensión

La educación para la comprensión se suele centrar en torno a las **ideas clave**. Éstas sirven para estructurar y organizar los contenidos de aprendizaje. Se trata de aquellas ideas que permiten un conjunto más rico de conexiones. Prawat (1996), ha señalado la relación entre la capacidad de transferencia y la organización del conocimiento en torno a las ideas clave. También Ausubel considera la capacidad de transferencia en relación directa con la cantidad y calidad de ideas de “afianzamiento” o “inclusivas” (Pérez Gómez, 1993). Cada disciplina posee un conjunto de ideas clave. Estas ideas sirven para reforzar la estructura cognoscitiva. También se ha descubierto que constituyen una de las claves de la organización del conocimiento en el experto. Por lo tanto desde el punto de vista de la organización del currículo, éste debería organizarse entorno a estas ideas clave como manera de afianzar el conocimiento específico de cada disciplina.

En este sentido autores como Efland (1997), defienden que el modelo de currículo que mejor se adapta a la comprensión es el de “retícula” más que el de “espiral” defendido por Bruner. El currículo estructurado de este modo selecciona las “ideas clave” que mejor sirven para la

conexión de conceptos de diferentes campos (estética, historia, cultura, crítica, taller, etc.), procedimientos y actitudes. De los encuentros reiterados con estas ideas, se derivan un gran conjunto de enfoques y contextos diferentes que se aprenden en esa interconexión, por esa razón, *“el aprendiz no tiene que hacerse con la totalidad en un solo episodio de aprendizaje, pero puede conseguir una comprensión compleja mediante revisiones múltiples”, el conocimiento “es conocimiento en la práctica y no en abstracto”* (Efland, 1997:105). Un currículo que se estructure de tal manera y que exponga a los estudiantes al mayor número posible de ideas interconectadas, facilitará la comprensión mejorando las probabilidades de realizar transferencias.

#### 4.2 Propuesta de contenidos

Basándonos en los objetivos generales que hemos establecido previamente, las 10 ideas clave que proponemos a continuación suponen la base para una comprensión estética contextualizada del entorno. En palabras de Neperud, *“La educación que se ocupa del diseño ambiental debería incluir aquellas disciplinas que contribuyen directamente a la comprensión de las demandas contextuales que el lugar impone sobre la forma”* (Neperud, 1978:5). Esta apelación al contexto y la complejidad del objeto de estudio hace que en los contenidos se entremezclen diversos ámbitos disciplinares, como el diseño urbano, la estética, la geografía o la historia y es así como hemos querido orientar la propuesta de contenidos. Las 10 ideas clave serían las siguientes:

1. *El entorno posee unas características sensoriales que influyen en nuestra experiencia del lugar.*

La riqueza perceptiva del entorno es un factor determinante para la identificación afectiva y simbólica de las personas con los lugares. Las diferentes características sensoriales (texturas, colores, formas, sonidos y olores) del entorno configuran esa riqueza perceptiva e influyen en nuestra experiencia. Es necesario promover un conocimiento que recoja la dimensión sensorial y las asociaciones emocionales implícitas, así como el disfrute y el gozo estético.

---

2. *Se pueden establecer relaciones en el entorno a partir de los conceptos visuales. Percibir estas relaciones, además de proporcionarnos disfrute estético, nos ayudan a comprender mejor lo que vemos.*

Una lectura del entorno basada en los conceptos visuales nos proporciona claves para comprenderlo mejor y nos acerca al significado visual. Se trata de la gramática visual aplicada a la arquitectura, los espacios y los lugares, conceptos como escala, contraste,

orden o variedad visual, aplicadas a las vistas del paisaje urbano y a las interrelaciones de la arquitectura.

---

*3. Todos los elementos del entorno se nos presentan integrados en un contexto con el cual se establecen una serie de relaciones visuales y simbólicas.*

Tal y como hemos definido el enfoque sobre el estudio del entorno construido, la idea del contexto toma una gran relevancia. Tiene que ver con las relaciones entre el objeto y el medio en el que se inserta. Éste es un concepto clave en el estudio de la arquitectura, del arte público o del diseño urbano (Bentley, 1999). La integración de un nuevo elemento en un lugar supone la consideración de unas claves contextuales que definen a nivel formal el contraste o la integración y a nivel simbólico cómo se inserta ese objeto en el tejido cultural y social preexistente. En el caso del arte, la obra en el espacio público establece unas relaciones con el entorno, tanto formales como simbólicas, que son las que le otorgan un significado.

---

*4. El diseño del entorno condiciona el uso y la experiencia de los espacios y los lugares.*

Tiene que ver con una idea muy importante: la relación entre la forma y la función. Se trata de comprender que el diseño del entorno debe adecuarse a las necesidades de las personas y al revés, que nuestra experiencia del medio está condicionada por el diseño del mismo. También que existen diferentes colectivos que poseen diferentes necesidades. Valorar las posibilidades de usos de los espacios y atender a las diferencias entre las personas (atendiendo a las variaciones según edad o sexo) y grupos sociales (discapacitados, mujeres, inmigrantes...)

---

*5. La estructura del entorno la constituyen unos elementos básicos: rutas, hitos, nodos, barrios y bordes. Estos elementos constituyen nuestra imagen de la ciudad.*

Los elementos que configuran la imagen de la ciudad pueden servir como ejes para diversos enfoques. Las posibilidades, por ejemplo, que abre el trabajo a partir de la elaboración de mapas, individuales o colectivos, que recojan los diferentes hitos personales o sociales. También tiene que ver con el análisis visual y simbólico de los diferentes elementos del paisaje urbano y su relación con la imagen colectiva de la ciudad.

---

*6. La configuración del entorno es un proceso complejo donde intervienen aspectos estéticos, políticos, económicos, culturales y sociales y en el que deben tomar parte los ciudadanos*

Se trata de conocer el proceso por el cual se desarrolla la forma urbana y entender cómo los diversos factores que entran en juego en ese desarrollo deben armonizarse en beneficio de los ciudadanos y no de otros intereses.

---

*7. Los elementos del entorno poseen distintos significados para las personas, como individuos y como grupo. Es necesario respetar esos distintos significados.*

Se trata de conocer y respetar el simbolismo de los diferentes elementos del entorno desde un nivel individual a un nivel social, de estudiar la relación entre la significación personal y la significación social del entorno. El patrimonio cultural se convierte también en una importante referencia de identificación simbólica.

---

*8. La forma y el diseño del entorno es un reflejo de determinados valores sociales y culturales. Estos valores cambian con el tiempo.*

Desde la forma de la ciudad a la forma de la calle, la manera en la que se diseña el ambiente es un reflejo de los valores de la comunidad en la que vivimos. Es necesario contextualizar esos valores cultural e históricamente.

---

*9. En el entorno construido existen elementos que constituyen el Patrimonio Cultural de la comunidad y merecen ser protegidos y conservados ya que forman parte de la memoria colectiva.*

Se trata de promover los valores de protección y respeto por el medio ambiente construido. Desde el punto de vista de una educación para la ciudadanía, la implicación en la valoración, el cuidado y protección del Patrimonio Cultural es una necesidad.

---

10. Existe una relación de interdependencia entre el entorno natural y el entorno construido

La concepción holística del entorno implica la consideración de las interrelaciones hombre-naturaleza. La sostenibilidad debe ser aplicada al diseño urbano y a la arquitectura de tal manera que se ponga de manifiesto la influencia de estas disciplinas en el entorno natural y viceversa. Convivencia de los elementos naturales en el diseño del entorno construido.

Estas diez ideas configuran el entramado de la temática. Pueden ser trabajadas con diferentes metodologías y con diferente grado de profundidad. La dimensión creativa, así mismo, puede ser aplicada a cualquiera de los contenidos. En la tabla siguiente presentamos estas ideas clave desarrolladas en unos contenidos básicos.

IDEAS CLAVE	CONTENIDOS	DIMENSIÓN	ÁMBITO DISCIPLINAR
<p><b>1. Sensorialidad</b>  <i>El entorno posee unas características sensoriales que influyen en nuestra experiencia del lugar.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Texturas, colores, olores, sonido, formas, en el entorno</li> <li>▪ Experimentación multisensorial</li> <li>▪ Emociones que provocan las diferentes datos sensoriales</li> <li>▪ Asociaciones a las diferentes sensaciones</li> <li>▪ Relación entre las sensaciones, emociones y preferencias</li> </ul>	<p>Perceptiva Actitudinal</p>	<p>Estética</p>
<p><b>2. Relaciones visuales</b>  <i>Se pueden establecer relaciones en el entorno a partir de los conceptos visuales. Percibir estas relaciones, además de proporcionarnos disfrute estético, nos ayudan a comprender mejor lo que vemos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos visuales: contraste, simetría, escala, proporción, ritmo, etc.</li> <li>▪ Relación entre orden y variedad visual en el entorno</li> <li>▪ Perspectivas y vistas de los espacios</li> <li>▪ Paisaje urbano</li> </ul>	<p>Perceptiva Conceptual</p>	<p>Estética Diseño urbano</p>

<p><b>3. Integración en el contexto</b>  <i>Todos los elementos del entorno se nos presentan integrados en un contexto con el cual se establecen una serie de relaciones visuales y simbólicas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Claves contextuales de la arquitectura.</li> <li>▪ El arte urbano y su integración en el contexto visual y simbólico.</li> <li>▪ Integración de lo antiguo y lo nuevo.</li> <li>▪ Criterios en la configuración del entorno: contraste, variedad, uniformidad...</li> <li>▪ Idea de “carácter” o identidad visual de un entorno.</li> </ul>	<p>Perceptiva Cultural</p>	<p>Estética</p>
<p><b>4. Relación entre forma y función</b>  <i>El diseño del entorno condiciona el uso y la experiencia de los espacios y los lugares.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de los espacios y objetos urbanos: relación forma-función</li> <li>▪ Necesidades de los diferentes grupos de usuarios y reflejo de esas necesidades en el diseño del entorno</li> <li>▪ Relación entre las características visuales y materiales de un lugar y su uso</li> <li>▪ Introducción de cambios y mejoras de espacios y lugares</li> </ul>	<p>Perceptiva Cultural</p>	<p>Diseño urbano</p>
<p><b>5. Estructura de la imagen urbana</b>  <i>La estructura del entorno la constituyen unos elementos básicos: rutas, hitos, nodos, barrios y bordes. Estos elementos constituyen nuestra imagen de la ciudad.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mapas cognitivos: aspectos perceptivos y aspectos emocionales</li> <li>▪ Presencia visual y simbólica de los hitos urbanos</li> <li>▪ Elementos del paisaje urbano</li> <li>▪ Relación entre la imagen colectiva y de la imagen individual del entorno</li> </ul>	<p>Perceptiva Cultural</p>	<p>Diseño urbano Geografía</p>
<p><b>6. Proceso de configuración del entorno</b>  <i>La configuración del entorno es un proceso complejo donde intervienen aspectos estéticos, políticos,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proceso de diseño del entorno. Metodología</li> <li>▪ Factores implícitos en la configuración del entorno</li> <li>▪ La participación en el diseño del entorno como forma de ejercicio</li> </ul>	<p>Actitudinal Cultural</p>	<p>Diseño urbano Geografía</p>

<i>económicos, culturales y sociales y en el que deben tomar parte los ciudadanos</i>	de la ciudadanía		
<p><b>7. Significados individuales y sociales</b> <i>Los elementos del entorno poseen distintos significados para las personas, como individuos y como grupo. Es necesario respetar esos distintos significados.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Significados y vivencias personales de los espacios y los lugares</li> <li>▪ Significado de determinados lugares para los grupos o comunidades. Diversidad cultural</li> <li>▪ El patrimonio como elemento simbólico y de identidad individual o colectiva</li> </ul>	Actitudinal Cultural	Estética Geografía Historia Antropología
<p><b>8. La forma del entorno como encarnación de valores sociales</b> <i>La forma y el diseño del entorno es un reflejo de los valores sociales y culturales de una comunidad</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valores sociales en el diseño del espacio público</li> <li>▪ Variaciones culturales en el uso del espacio. Relaciones entre lo local y lo global</li> <li>▪ Valores del arte público</li> </ul>	Cultural Actitudinal	Estética Geografía Historia Antropología
<p><b>9. Respeto y protección del entorno</b> <i>En el entorno construido existen elementos que constituyen el patrimonio cultural de la comunidad y merecen ser protegidos y conservados ya que forman parte de la memoria colectiva.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actitudes de respeto, cuidado y valoración del entorno y del patrimonio</li> <li>▪ Comprensión del patrimonio como legado cultural de la comunidad</li> </ul>	Cultural Actitudinal	Estética Medio Ambiente
<p><b>10. Interdependencia del entorno natural y el entorno construido</b> <i>Existe una relación de interdependencia entre el entorno natural y el entorno construido</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La sostenibilidad en el diseño urbano y la arquitectura</li> <li>▪ Integración de la arquitectura en la naturaleza</li> <li>▪ La integración de la naturaleza en la ciudad</li> </ul>	Cultural Actitudinal	Estética Medio Ambiente

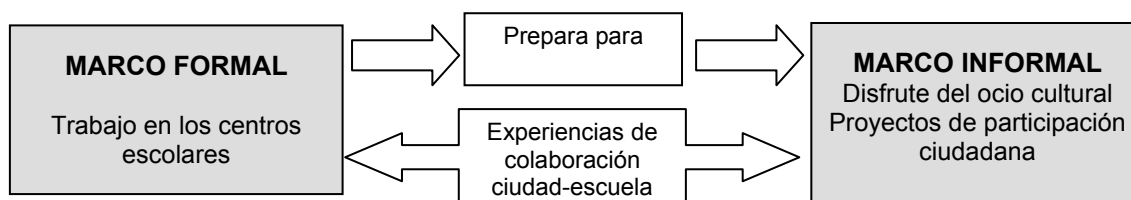
## 5. CONTEXTOS DE APLICACIÓN

### 5.1 Marcos formal e informal para los proyectos en el entorno

En el capítulo anterior, al referirnos a las experiencias educativas, hemos diferenciado las características que poseen los proyectos educativos puestos en práctica en marcos de educación formal respecto a las experiencias en marcos no formales. En el primer lugar se trata de experiencias que se encuadran dentro de los currículos educativos de los centros escolares y que se relacionan con una o varias áreas de aprendizaje. En el segundo caso se trata de un rango de experiencias, derivadas de las autoridades locales, museos, instituciones privadas o asociaciones ciudadanas, y que podríamos encuadrar en dos bloques:

- Iniciativas para la difusión, la apreciación y la comprensión del Patrimonio cultural presente en el espacio urbano (relacionadas con el ocio cultural)
- Procesos participativos ciudadanos derivados de iniciativas que se promueven desde los ayuntamientos en la mayoría de los casos y que pretenden el diseño, la reforma, o la regeneración de un espacio a través de una colaboración real entre los distintos agentes: urbanistas, arquitectos, artistas, etc. y residentes en ese barrio o ciudad (relacionadas con la planificación de la ciudad)

La relación que se puede establecer entre esos dos ámbitos, tendría dos vertientes, por un lado existe la necesidad de promover una comprensión estética del entorno desde el ámbito escolar para preparar a los ciudadanos para apreciar el Patrimonio Cultural y para participar en los procesos de configuración de su entorno con una mayor capacidad crítica y creativa. Por otro lado nos encontramos con aquellas experiencias que relacionan ambos contextos, como los procesos surgidos de iniciativas ciudadanas o de las autoridades locales que implican a los centros educativos como partes activas del proceso. Esta relación nos configura lo que sería, en un sentido global, una dimensión importante de la educación para la ciudadanía, la que tiene que ver con el ejercicio de la responsabilidad social que supone el respeto, la valoración y la implicación en la configuración del entorno y con el disfrute en la apreciación de su dimensión estética.



## 5.2 La apertura de los centros a la comunidad

La interrelación entre el marco formal y el informal se torna un hecho y una posibilidad educativa real en aquellos centros que hacen de la apertura a la comunidad uno de sus principios educativos. Ya nos hemos referido en el capítulo 1 a la importancia del concepto de comunidad en la educación artística en relación con el entorno. El desarrollo del enfoque comunidad-escuela está cobrando un gran impulso en países como Estados Unidos, Gran Bretaña o países de América del Sur como Brasil.

Según Martín Moreno, enfoque escuela-comunidad está siendo impulsado en la actualidad debido a cuatro factores (Minzey, 1981: 273; citado por Martín -Moreno, 1996):

- Las necesidades de la compleja sociedad moderna
- El énfasis de la participación democrática
- El deseo de devolver a los centros escolares el rol que venían desempeñando en la sociedad
- La incrementada demanda comunitaria de instalaciones y equipamientos

Según Martín-Moreno, en los últimos años cinco líneas de análisis vienen enfatizando la necesidad de desarrollar la autonomía de las instituciones escolares y su contextualización en la comunidad:

- El análisis psicopedagógico, que al entender el aprendizaje como un proceso tanto individual como social, reconoce que el medio social representa un papel muy importante en el cambio cognitivo, por lo que se hace preciso el examen de ambientes de aprendizaje formales e informales.
- El análisis de los comportamientos del alumnado, concretamente desde este ámbito se reclama una respuesta del centro educativo a los denominados alumnos desafectos ya que *“el porcentaje de alumnos desafectos se incrementa cuando la organización escolar no tiene en cuenta las ecologías del contexto educativo”* (1996:43)
- Desde las organizaciones internacionales educativas, que enfatizan la necesidad de abrir los centros educativos a su entorno.
- Desde las administraciones educativas que establecen recomendaciones más o menos generales de inserción de los centros educativos en su entorno.
- Desde la ciencia de la organización ya que en el ámbito organizativo se ha observado una evolución de las instituciones desde un enfoque burocrático a un enfoque culturalista y en ese contexto hay que tener en cuenta que en la cultura escolar interna tiene una influencia decisiva la cultura del contexto del centro, integrada por: la cultura individual de cada alumno y la cultura colectiva.

Sin embargo, como señala Martín-Moreno (1996), el entorno físico y social de cada centro no suele ser aprovechado por los educadores en la medida de todas las posibilidades que ofrecen debido, fundamentalmente al poco conocimiento del profesorado sobre las vías para su inclusión en la organización escolar.

En nuestro ámbito el desarrollo de centros educativos abiertos a la comunidad está todavía en una fase muy primaria. El Ministerio de Educación elaboró un documento (MEC 1994) en el que hace referencia a este objetivo pero con una propuesta poco ambiciosa ya que se limita a la utilización extraescolar de los establecimientos escolares.

El elemento clave para un desarrollo de los centros educativos basados en la comunidad radica en la expertía profesional y el grado de motivación de los docentes, que son quienes llevan a cabo la toma de decisiones a nivel de centro y de aula (Martín- Moreno 1996:47). Una de las mayores dificultades radica en establecer un marco de organización que posibilite esta relación centro-comunidad.

Martín-Moreno en su análisis del desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad, establece 11 modelos de centros según respondan a una tipología de organización escuela - comunidad. El modelo 2 "*Investigación en el entorno*", es el que nos interesa de cara a nuestra investigación ya que caracteriza a aquellos centros que utilizan el entorno y todo lo que este ofrece (entorno físico, museos, patrimonio, oferta cultural, etc.) como objeto y recurso del aprendizaje escolar. Se trata de un modelo infrautilizado a juicio de esta autora, que cuenta con las siguientes ventajas e inconvenientes:

Ventajas	Inconvenientes
Incrementa la motivación del alumnado y contribuye a una elaboración significativa de los aprendizajes.	Tiene el riesgo de "excursionismo", porque puede no articularse suficientemente esta fórmula organizativa con el diseño y el desarrollo del currículo.
Impulsa la innovación escolar, al interrelacionar al profesor con especialistas de diversos ámbitos y facilita su acceso a recursos especializados.	El desconocimiento de los objetivos y del funcionamiento de este enfoque da lugar a críticas de los padres.
Se presta al trabajo por proyectos.	La motivación del profesorado hacia este modelo es baja debido los riesgos que se asumen en las salidas.

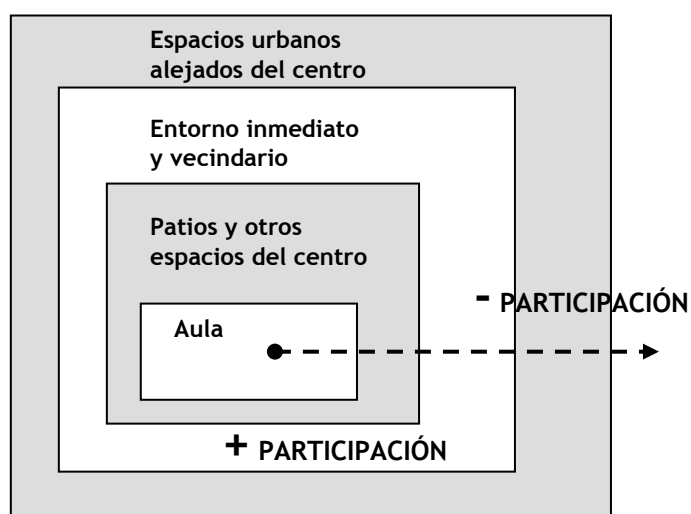
Se percibe un mayor interés de la inspección técnica de educación por una mayor aplicación de este modelo.	Si se abusa de este modelo pueden quedar lagunas en el desarrollo del currículo por falta de tiempo.
--	--

Tomado de Martín-Moreno (1996:294)

Si bien este modelo de relación centro educativo-comunidad, se relaciona más con las salidas a lugares como museos y otros espacios de oferta cultural, las características que describe esta tabla se pueden aplicar a lo que supone el uso del espacio urbano en el sentido que estamos describiendo. Así, vemos que la mayoría de las ventajas tienen que ver con aspectos metodológicos y de calidad del aprendizaje mientras que los inconvenientes están relacionados sobre todo con aspectos de tipo organizativo.

### 5.3 Los espacios escolares y urbanos como contexto de los aprendizajes en el marco formal

Un centro abierto a su entorno utilizaría sistemáticamente las posibilidades que ofrecen los espacios urbanos para promover nuevas experiencias de aprendizaje. A lo largo de esta investigación hemos defendido desde diversos enfoques la necesidad de la experiencia directa del entorno para conseguir una mayor comprensión a la vez que una mayor implicación y motivación del alumnado. Aunque la arquitectura y los espacios, pueden ser trabajados desde el punto de vista estético a través de imágenes, siempre que sea posible, se debe promover un contacto y una experiencia de primera mano para poder experimentar y vivenciar las dimensiones espaciales y sensoriales en toda su plenitud. Según esto podríamos establecer una serie de contextos espaciales en los cuales se pueden llevar a cabo actividades o proyectos basados en el entorno.



El primer contexto espacial es, indudablemente, el propio centro educativo. Utilizar el centro como objeto de estudio tiene varias ventajas, entre las más importantes se encuentran las de su inmediatez y accesibilidad, el control de las muchas variables organizativas que implica una salida al exterior y sobre todo una muy importante, las posibilidades que ofrece para una participación real de los alumnos en la transformación de su entorno. Así, partiendo del entorno más inmediato, que es el aula y ampliando el marco de referencia al resto de los espacios escolares podemos explorar las posibilidades de que los alumnos analicen y evalúen los lugares en los que pasan la mayor parte del tiempo estudiando, trabajando en grupo o jugando y que desarrollen propuestas de mejora. Los estudiantes pueden investigar como se adecua el espacio a las diferentes actividades escolares que se llevan a cabo a lo largo del día, cómo es la decoración, los materiales y los objetos que les rodean, cómo se distribuyen los espacios del centro o cómo están señalizados por poner algunos ejemplos que pueden dar pie a investigaciones que concluyan en soluciones que mejoren algunos de estos aspectos. En el capítulo 4 hemos hablado del gran número de experiencias que han surgido en otros países a partir de los patios escolares. Éste sería sin duda uno de los espacios más idóneos para desarrollar estos proyectos participativos.

Este contexto de actuación enlaza con un ámbito de investigación muy amplio que es aquel que se centra en el diseño y la arquitectura de los espacios escolares y su relación con el aprendizaje escolar (Cabanellas, 2005). Los ambientes escolares pueden tener un alto potencial educativo. La arquitectura de los centros podría estimular y facilitar el aprendizaje de sus alumnos, sin embargo la mayoría de las ocasiones los colegios no suelen ser diseñados teniendo en cuenta las interacciones que, como un elemento clave del aprendizaje, se pueden establecer entre el espacio, los objetos y los propios niños.

Si extendemos ese radio de acción a los espacios urbanos que rodean al centro nos encontramos también con un punto de partida interesante que es aquello que se ve a diario y que quizás por esa familiaridad pasa ante nuestros ojos sin recibir la atención requerida. El entorno inmediato del centro escolar puede ser un objeto de estudio muy adecuado, no importando si ese entorno carece de obras arquitectónicas o de espacios urbanos relevantes. Los espacios y los lugares cotidianos pueden proporcionar excelentes oportunidades para investigar la comprensión del entorno, poseyendo además una significación emocional que pueden no tener otros lugares, hay que tener en cuenta que ese entorno inmediato es precisamente el barrio de muchos de los estudiantes del centro, de tal forma que su experiencia del mismo es una experiencia unida a circunstancias vitales personales. Ahora bien, tal y como señala Martín-Moreno, el uso sistemático del entorno como un recurso educativo implica tanto una concepción del aprendizaje y del modelo educativo como un trabajo a nivel organizativo que a menudo no existe. Por otra parte, dentro del marco formal,

las posibilidades de participación y de implicación en la transformación del entorno que ofrece el espacio interior del centro disminuyen en cuanto se sale al exterior, siendo este ámbito de participación más propio del marco no formal.

## 6. LÍNEAS METODOLÓGICAS

### 6.1 Las características del aprendizaje informal

Pensamos que por sus características, las líneas metodológicas más adecuadas para los proyectos basados en el entorno construido son aquellas que se encuadran en los aprendizajes que se producen en contextos informales: aprovechamiento del entorno urbano como espacio de aprendizaje, insistencia en los procesos de interpretación, explicación y atribución, la investigación en profundidad, el trabajo sobre proyectos y en la realización de productos finales comunicables (Asensio, 2000). En esto coincidimos con la aplicación que hace Fontal (2003) de la metodología del aprendizaje informal al estudio del patrimonio. La relación entre el aprendizaje formal y el informal, está generando un gran número de investigaciones relacionadas con la forma en la que aprenden las personas y consecuentemente con esto, las mejores formas de enseñar. Muchas de estas investigaciones tienen que ver con el tema de la comprensión, y de hecho, autores como Gardner (1993) investigan en esa línea que una ambas cuestiones, planteando cómo el resultado del aprendizaje formal, el que se da dentro de las instituciones escolares, es mucho menos efectivo que el que se produce en contextos informales como por ejemplo los museos.

Esta situación se ejemplifica en lo que se ha denominado la “paradoja del aprendizaje informal”:

	Aprendizaje Formal	Aprendizaje Informal
Objetivo explícito del aprendizaje	Generalmente FUERTE	Generalmente DÉBIL
Eficacia del aprendizaje	Muchas veces DÉBIL	Muchas veces FUERTE

Tomado de Asensio (2000:21)

Partiendo de ahí las líneas de investigación actuales pretenden trasladar aquellas características del aprendizaje informal que favorecen el aprendizaje, a los contextos formales. En palabras de Asensio: *“El aprendizaje informal es hoy un fenómeno de extrema importancia social que puede variar nuestra concepción de todo lo que es aprender. Levantemos pues la vista y aprendamos”* (Asensio, 2000:38). En los últimos años se ha

producido un notable acercamiento entre las posiciones del aprendizaje formal e informal. En primer lugar se ha desligado cada uno de esos modelos de aprendizaje del contexto físico, y se han relacionado con la concepción del proceso de aprendizaje y la manipulación de las variables durante el mismo (Asensio 2000). Es decir que se podría hablar de aprendizaje informal dentro del aula y de aprendizaje formal en el espacio del museo. Siguiendo con Asensio, las características del aprendizaje informal, con relación a la planificación del proceso de enseñanza serían las siguientes:

		Aprendizaje formal	Aprendizaje informal
Planificación del proceso de enseñanza	Objetivos	curriculares cerrados	extracurriculares abiertos
	Contenidos	*** Conceptuales * Procedimentales * Actitudinales	*Conceptuales ***Procedimentales ***Actitudinales
	Tipo de conocimiento	+ teórico acabado	+ aplicado por hacer
	Secuenciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disciplinar</li> <li>▪ Lineal</li> <li>▪ Exógena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Multidisciplinar</li> <li>▪ No lineal</li> <li>▪ endógena</li> </ul>
	Tipo de actividad/ Presentación	Estáticas homogéneas	Cambiantes diversificadas
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos del producto</li> <li>▪ Metodología cuantitativa</li> <li>▪ Evaluación sumativa</li> <li>▪ Sólo individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos del proceso</li> <li>▪ Metodología cualitativa</li> <li>▪ Evaluación formativa</li> <li>▪ Individual, grupal y social</li> </ul>

Tomado de Asensio (2000:25)

Respecto a la planificación del proceso de aprendizaje:

		<b>Aprendizaje formal</b>	<b>Aprendizaje informal</b>
<b>Planificación del proceso de aprendizaje</b>	<b>Activación del conocimiento</b>	Escasa conexión con el conocimiento previo Concepciones personales implícitas Conocimiento estanco e inerte	Mayor conexión con el conocimiento previo Concepciones personales explícitas Conocimiento relacionable y aplicable
	<b>Contextualización</b>	Descontextualizado de la vida cotidiana y conocimientos sociales significativos	Contextualizado en la vida cotidiana y conocimientos sociales significativos
	<b>Motivación</b>	Extrínseca no contingente No explota la curiosidad ni los intereses previos	Intrínseca y extrínseca contingente Se basa en la curiosidad e intereses previos
	<b>Regulación</b>	Externa Dirige el profesor	Interna, dirigen los alumnos por consenso
	<b>Interacción</b>	Se prima un aprendizaje individual	Se priman aprendizajes individuales, gregarios y sociales
	<b>Implicación emocional</b>	Contenidos fríos Escaso manejo de la carga emocional	Contenidos calientes Alto manejo de la carga afectiva-emocional
	<b>Toma de conciencia</b>	No provocada y escasa	Buscada de modo directo
	<b>Comunicación</b>	Escasos productos comunicables	Diversificación de productos comunicables

Tomado de Asensio (2000:29)

Ésta ha sido la base didáctica de un proyecto como “Vivir en las ciudades históricas” al que ya nos hemos referido en el capítulo 4 y que tiene muchos puntos en común con el tipo de experiencias educativas que estamos definiendo a lo largo de esta investigación.

Sintetizando los principales rasgos que caracterizan el tipo de aprendizaje informal y que se podrían aplicar a los proyectos para la comprensión del entorno, podríamos destacar los siguientes:

1. Trabajar a partir del contacto directo con el entorno y con las vivencias y experiencias del mismo favorece que, al igual que en los programas informales, las actividades se perciban como vitalmente significativas, relacionadas con la vida cotidiana.
2. El conocimiento no se presenta como algo acabado sino que se va construyendo a lo largo del proceso. Como señala Asensio, trabajar sobre la realidad conlleva necesariamente manejar conocimiento inacabado y parcial, un conocimiento por otra parte, menos teórico y más aplicable.
3. Las actividades son abiertas, ligadas a la lógica del desarrollo del proyecto y al problema concreto. Cuando se comienza una actividad se puede acabar por varios sitios y varias maneras, los alumnos adquieren así un mayor protagonismo en su aprendizaje y obtienen una mayor sensación de control sobre el proceso.
4. La importancia de los aspectos motivacionales y emocionales. En contraposición a la falta de motivación para el aprendizaje escolar tradicional, en los marcos informales adquieren una revalorización los aspectos emotivos y afectivos, éstos “enganchan” al estudiante y lo implican de manera más eficaz en el proceso.
5. La construcción grupal del conocimiento. Sobre todo relacionada con las actividades de crítica y diseño, en las que los alumnos deben contrastar sus ideas, justificar sus opiniones, argumentar sus juicios, exponer a los demás sus propuestas y conclusiones, etc.

Ahondando en la definición metodológica ideal para facilitar el aprendizaje, estamos de acuerdo con las claves dadas por Csikszentmihalyi y Hernanson (1995, citados por Asensio 2000:32), que se basan en:

1. Partir de aspectos motivacionales y emocionales.
2. Programar tres tipos posibles de implicación en las tareas: sensorial y motora, intelectual y emocional, cuya importancia variará según el tipo de contenidos.
3. Trabajar los tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.
4. Diversificar las actividades de tal manera que den lugar al trabajo tanto individual como grupal y social.

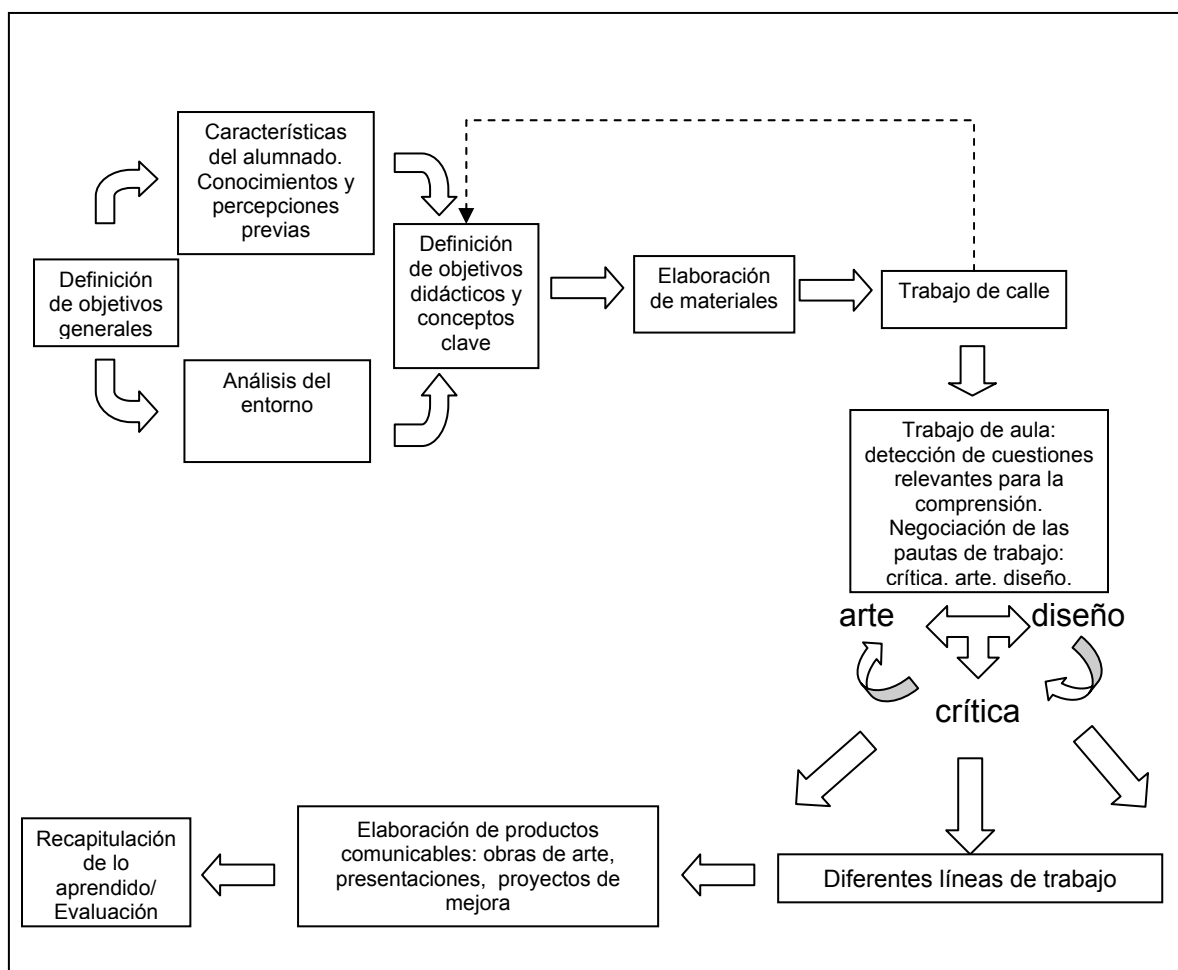
5. Facilitar las interacciones de los estudiantes con otros agentes externos.
6. Incluir acciones que faciliten la toma de conciencia de las estrategias de trabajo y de los conocimientos adquiridos.
7. Materializarse el aprendizaje en la creación de productos en diversos medios y formatos. Deberán ser productos comunicables, que puedan ser dirigidos a varios públicos, no sólo de la comunidad escolar, sino familiar y social.

El marco organizativo general más adecuado, que diese cabida a estas características sería el del trabajo por proyectos y el currículo centrado en problemas. Considerados como un instrumento de revisión del sentido del saber escolar y destacando la importancia de la comprensión de la realidad cultural por parte de profesores y alumnos, los proyectos, tal y como señala Henry (1994, citado por Hernández, 1996), pueden favorecer en los estudiantes las siguientes capacidades:

- La autodirección en las iniciativas que lleva a cabo, por sí mismo y con otros para realizar tareas de investigación
- La inventiva, mediante la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a los problemas que investiga.
- La formulación y resolución de problemas, a partir del diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas y evaluativas.
- La integración, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas.
- La toma de decisiones, ya que ha de decidir lo que es relevante y lo que se ha de incluir en el proyecto.
- La comunicación interpersonal, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros.

## **6.2 Planificación de un proyecto para la comprensión del entorno construido**

Los aspectos seleccionados anteriormente como claves metodológicas implicarían una planificación y un diseño de enseñanza y aprendizaje que podría encuadrarse en el siguiente esquema:



Esquema metodológico básico para el diseño de un proyecto a partir del entorno

Proponemos un esquema básico. Éste puede variarse en función del diseño didáctico que, por ejemplo, puede situar la salida en distintos momentos o variar el protagonismo de los estudiantes en la negociación del trabajo que hay que realizar. Definiendo un poco más los pasos mostrados en el esquema, podríamos detenernos en lo siguiente:

1. Definición de **objetivos generales**: donde situamos el proyecto dentro de unas intenciones generales de aprendizaje, en relación con el currículo y con otras materias si consideramos un punto de vista globalizador.
2. Consideración de las **características del alumnado**: edad, experiencia previa en trabajo sobre el entorno, conocimientos previos, percepción del entorno etc.
3. **Análisis del entorno**: donde determinamos el área de trabajo y analizamos los elementos (espacios, arquitecturas, paisajes urbanos...) más significativos para ser estudiados, dentro del enfoque marcado por los conceptos clave.

4. **Objetivos didácticos y conceptos clave:** De los dos puntos anteriores surgen, por un lado, la concreción de los objetivos generales en objetivos didácticos que determinen qué tipo de habilidades y capacidades pretendemos trabajar en base a los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). Por otro en qué concepto o conceptos claves nos centraremos para la orientación general del proyecto. Así debemos determinar si la intención general va a ir centrada más en habilidades analíticas, interpretativas, evaluativas, o quizás en habilidades expresivas, creativas,...etc.
5. La elaboración de **materiales** es una parte importante en el trabajo sobre el entorno, y ha sido la base de proyectos como ABE. Normalmente estos materiales pueden ser necesarios como información introductoria, como ampliación de referencias o para estructurar y dirigir el aprendizaje en las salidas. En este sentido consideramos que pueden tener un papel clave en el aprendizaje directo del entorno, tal y como ha señalado Benejeam a propósito de la observación del entorno en las salidas escolares: *“El niño cuando observa, ve lo que ya sabe, lo que quiere ver, o lo que para él tiene sentido. Si queremos conseguir nuevos aprendizajes, hay que guiar la mirada del alumno para que vea “ (Benejeam, 2003:9)*
6. La planificación de las **salidas**. Las salidas son un momento clave en los proyectos centrados en el entorno. Según Vilarasa (2003), las salidas sirven para establecer la conexión entre el conocimiento formal y la experiencia vivida, suponen recuperar la experiencia como contexto de aprendizaje al mismo tiempo que son una actividad fundamental de la educación para la ciudadanía y la democracia. Desde el punto de vista metodológico, el “trabajo de calle” (*streetwork*, según la denominación utilizada en Gran Bretaña) requiere una planificación rigurosa para aprovechar al máximo sus potencialidades, los objetivos deben estar bien definidos desde el principio para evitar un “excursionismo” fácil y superficial. El recorrido, la duración, los materiales, las actividades, etc. son aspectos que hay que valorar en función de los planteamientos del proyecto. También el momento para realizar la salida. Benejeam (2003) señala tres momentos para plantear las salidas:
  - fase de presentación, como punto de partida o motivación
  - fase de transmisión, adecuada para desarrollar una metodología de investigación, buscar lo que interesa ver, contrastar y comprobar una información
  - fase de aplicación, para confirmar o reforzar el conocimiento, es decir, adecuar, redituar o practicar lo aprendido.

Es conveniente, dado el carácter que deben tener las salidas desde el sentido de la educación artística para la comprensión, tener en cuenta las palabras de Benejeam: *“No basta con observar los fenómenos y los elementos del paisaje, la observación da un conocimiento superficial, no llega a descubrir las razones profundas de las cosas, las razones ni se ven ni se tocan, son fruto del pensamiento hay que llevar a cabo “operaciones superiores” como la interpretación y la valoración, que guían en la adopción de actitudes y conducen a una acción crítica y alternativa”* (Benejeam, 2003:10). Es decir que es importante mantener un equilibrio entre el aprendizaje por descubrimiento y la intervención del docente, de tal manera que *“el maestro tiene que intervenir en el proceso para guiar la experiencia, corregir la percepción, estructurar el conocimiento, completarlo y aplicarlo”* (Benejeam, 2003:11)

7. **Trabajo de aula: construir la comprensión.** En la planificación del trabajo de aula hay que tener en cuenta cómo se engarzan éstas actividades con la salida, así que podríamos establecer unas actividades previas (siempre y cuando la salida no sea la actividad inicial) y unas actividades posteriores. Desde el punto de vista de la comprensión es importante detectar aquellas cuestiones iniciales erróneas que poseen los alumnos, estas ideas pueden surgir en la primera fase del proyecto pero también pueden hacerlo durante las discusiones en grupo y las puestas en común tras las salidas. En estas experiencias de construcción compartida del conocimiento es donde podemos plantear el recorrido posterior del proyecto como una negociación con los alumnos a partir de aquellas ideas que posean el potencial necesario para sugerir líneas de trabajo provechosas.

El carácter abierto de este tipo de proyectos puede dar lugar a que el protagonismo del trabajo se comparta entre los aspectos artísticos, críticos o de diseño, o bien se centre en alguna de estas dimensiones con mayor intensidad que en los demás, dependiendo de los problemas detectados y de aquellas cuestiones que más han interesado a la clase.

8. Durante y al final del proceso de trabajo los alumnos deberían poder **presentar sus ideas** y sus obras ante los demás, defenderlas y justificarlas en diferentes formatos y medios.
9. Finalmente se deben planificar actividades de **recapitulación** así como de **evaluación** que sirvan para revisar todo el recorrido seguido y lo que se ha aprendido.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, E. (1989): "Learning to see". *Journal of Art & Design Education*, 8 (2), 183-186.
- ADAMS, E. (1997): "Conexiones between Public Art and Art and Design Education in schools". *Journal of Art & Design Education*, 16 (3), 231-242
- ADAMS, E. (2002): *Breaking Boundaries*. Kent, The Kent Architecture Centre
- AGUIRRE, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra
- AGUIRRE, I. (2004): "Beyond the understanding of visual culture: a pragmatist approach to art education". *Journal of Art and Design Education*, 23, (3), 256-269
- ASENSIO, M. (2001): "El marco teórico del aprendizaje informal". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40
- BENEJEAM, P. (2003): "Los objetivos de las salidas". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 7-12
- BENTLEY, I. et al. (1999): *Entornos vitales*. Madrid. Gustavo Gili
- EFLAND, A. (1997): "El Currículo en Red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje". *Kikirí, Cooperación Educativa*, 42-43, 96-109
- GARDNER, H. (1993a): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. (1993b): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós
- HART, R. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona. UNICEF
- HERNÁNDEZ, F. (1996): "Para comprender mejor la realidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 48-53
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996): *Desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad*. Madrid. Sanz y Torres.
- NEPERUD (1978): "The What and Why of Environmental Design Education". *Art Education*, 31 (4), 4-7.
- PARSONS, M. J. (2002): *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona. Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". En PÉREZ GÓMEZ, A; GIMENO SACRISTÁN.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

PERKINS, D. (1999): *La escuela inteligente*. Barcelona. Gedisa

POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata

PRAWAT, R. (1997): “Aprender como forma de acceder al conocimiento”. En *Kikiriki, Cooperación Educativa*, 42-43, 63-89

TAYLOR, A. (1978): “A Philosophical Frame of Reference for the art Educator Turned Environmental Design Educator”. *Art Education*, 31(5), 9-13

VILARASA, A (2003): “Salir del aula. Reapropiarse del contexto”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25

WOLF, D. P., (1991): “El aprendizaje artístico como conversación”. En Hargreaves, D.J. *Infancia y educación artística*, Madrid, M.E.C. y Morata.

## CAPÍTULO 6 DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO CONSTRUIDO EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

### Introducción

Hasta ahora hemos desarrollado en la fundamentación teórica de esta tesis las bases conceptuales y el marco de actuación de una línea de trabajo dentro de la educación artística: aquella que propone como objeto de estudio el entorno construido y que persigue el desarrollo de la comprensión crítica del mismo. Hemos visto cómo este modelo se ha desarrollado desde finales de los años setenta en distintos países de Europa y Estados Unidos fundamentalmente, teniendo a Gran Bretaña como uno de los principales focos, relacionado con lo que allí se denomina *Built Environment Education*. Las casi tres décadas de historia que poseen estos estudios en Gran Bretaña y el modelo de trabajo que se ha seguido para su desarrollo han calado en el currículo oficial de este país dentro del área de Arte y Diseño. Por lo que respecta a nuestro país, con una nueva ley de educación en ciernes, los dos últimos currículos de Educación Artística en primaria han hecho referencia de distinta forma al entorno construido. La LOGSE, a través de un bloque de contenido común a Plástica, Música y Dramatización: “Artes y Cultura”, se refería de manera genérica a la apreciación y valoración de las manifestaciones artísticas presentes en el entorno. La LOCE introduce una mención al entorno urbano como objeto de estudio de una manera más explícita. Así encontramos que en el Real Decreto de enseñanzas mínimas (2003), aparece, como objetivo general del área de Educación Artística: “Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno”, haciéndose también referencia en los objetivos de plástica a “la comprensión crítica de los significados de la cultura visual” y a “fomentar actitudes de respeto, valoración y disfrute del patrimonio cultural”, en cuanto a los contenidos se plantea la “valoración estética del entorno natural y urbano”. Creemos por tanto que son necesarias aportaciones prácticas en esta línea de investigación que contribuyan a consolidar vías de trabajo hasta ahora poco exploradas.

## 1 PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS GENERALES

### 1.1 Objetivos generales y marco de aplicación

Queremos presentar el diseño de **una experiencia educativa** que recoge algunas de las directrices básicas del trabajo a partir del entorno construido en la línea que estamos investigando, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico. La motivación para llevar a cabo esta experiencia ha sido la misma que nos ha guiado para la elección del tema de esta tesis doctoral: la consideración de que éste es un enfoque que en nuestro país no ha recibido por el momento la suficiente atención dentro de nuestra área, a excepción de las propuestas a las que nos hemos referido en el análisis del estado de la cuestión. Todavía el objeto de estudio en nuestro ámbito sigue siendo, con mucha diferencia, la imagen visual y el entorno de los centros no suele ser utilizado para el desarrollo de aprendizajes artísticos, por eso pensamos que el análisis de experiencias didácticas que **apliquen en nuestro contexto**, algunas de las ideas que se vienen trabajando con éxito en otros países desde hace algunas décadas, pueden ser de gran interés para los docentes e investigadores del área.

El marco elegido para su puesta en práctica ha sido el de la **formación inicial del profesorado de educación primaria** pero incluyendo como contexto de actuación las **prácticas de enseñanza** en los centros escolares. De esta manera hemos querido situar nuestra experiencia en el que es el punto clave de la formación del profesorado: aquel que une la teoría con la práctica, los contenidos formativos recibidos en la universidad con la aplicación de esos contenidos en el aula de primaria. La relación que el alumnado establece entre lo aprendido en la Universidad y lo aprendido en el aula de prácticas ha sido considerada por muchos autores como clave para entender la formación del pensamiento docente (Pérez Gómez, 2000; Zeichner, 1987). Por eso mismo la experiencia se ha desarrollado en este marco, y hemos pretendido que el aprendizaje de nuestros alumnos en la asignatura universitaria se ponga en juego en el contexto real de enseñanza: el del aula de primaria. Al mismo tiempo esto supone un incremento notable de la motivación para el aprendizaje en el alumnado de Magisterio, ya que los contenidos estudiados van a ser aplicados posteriormente en el centro escolar.

A través de la puesta en práctica y la posterior evaluación y valoración de esta experiencia pretendemos, como objetivo general, obtener algunas conclusiones que contribuyan al **desarrollo del enfoque de la educación artística para la comprensión del entorno construido dentro de los programas de formación del profesorado de educación primaria**, obteniendo al mismo tiempo, una visión global de lo que supone el trabajo de estos contenidos de aprendizaje en educación primaria.

En el planteamiento global de esta experiencia didáctica creemos necesario destacar los siguientes puntos:

- Lo que presentamos aquí es una experiencia educativa, la valoración y evaluación de esta experiencia, enfocadas desde una metodología cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, nos permitirá obtener ciertos datos cuyo análisis puede llevar a unos resultados que, sin buscar la representatividad estadística, pueden sugerir pautas de actuación en el desarrollo de futuras investigaciones.
- Hemos dejado para trabajos posteriores el análisis pormenorizado de las creaciones de los alumnos de primaria, centrándonos en el análisis de las opiniones de los alumnos de magisterio y de los tutores acerca de la experiencia. Esto es así en primer lugar porque nuestro interés principal se centra en el marco de la formación inicial. Por otra parte, la intención de mantener el carácter abierto en el diseño de la experiencia, de tal manera que pudiese ser aplicada en cualquier curso de primaria, cualquier tipo de entorno y teniendo en cuenta además, el hecho de que cada tutor podría modificar aspectos de la experiencia en función de la situación concreta del aula, ha introducido un gran número de variables difíciles de cuantificar.
- El interés por el marco de aplicación de esta experiencia (la formación inicial) hace que hayamos introducido cuestiones en la valoración de la actividad que van más allá de los contenidos concretos de educación artística que estamos investigando para incluir aspectos relacionados con la metodología general del trabajo en las prácticas de enseñanza y la relación Universidad- Escuela: dificultades en la puesta en marcha de una experiencia de este tipo, recepción de la propuesta por parte de los maestros, etc. Consideramos este planteamiento inevitable si queremos estudiar esta experiencia de aprendizaje en toda su complejidad.

## 1.2 Preguntas iniciales en el diseño de la experiencia y esquema de desarrollo

Para el diseño de una experiencia didáctica en Magisterio consideramos que la mejor manera sería poder contar con las prácticas de enseñanza ya que así se conseguían dos objetivos primordiales:

1. Comprobar la aplicación del conocimiento del alumnado de magisterio en un contexto real de enseñanza y aprendizaje

2. Obtener información sobre cuestiones relevantes relacionadas con la puesta en marcha de una experiencia de este tipo en un centro escolar y con los aprendizajes del alumnado de primaria.

A partir de aquí, las preguntas iniciales que guiaron el diseño de la experiencia fueron las siguientes:

1. ¿Es posible trabajar a partir del entorno de cualquier centro escolar?
2. ¿Qué valor puede tener para el aprendizaje la experiencia directa del entorno?
3. ¿Qué contenidos surgen del análisis de los entornos escolares que permitan profundizar en la comprensión?
4. ¿Qué tipo de materiales se pueden diseñar para trabajar esos contenidos?
5. ¿Cómo contextualizar y secuenciar en la intervención didáctica el uso de esos materiales?

Estas preguntas indicaron la secuencia que se debería seguir en el diseño de la experiencia: En primer lugar establecer los contenidos prioritarios de aprendizaje, en segundo lugar buscar la aplicación de esos contenidos al análisis de los entornos de los centros de prácticas, teniendo en cuenta la premisa de que se debía de trabajar con cualquier centro independientemente del contexto urbano en el que estuviese situado. En tercer lugar se decidió que el punto central de la experiencia sería una **salida alrededor del centro** en la que se trabajaría con un **material** elaborado expresamente para ello y finalmente que esa salida debía ser contextualizada en unas actividades previas y posteriores.

De aquí surgieron otras preguntas que estaban relacionadas con la segunda parte de la experiencia, el trabajo en los centros de prácticas:

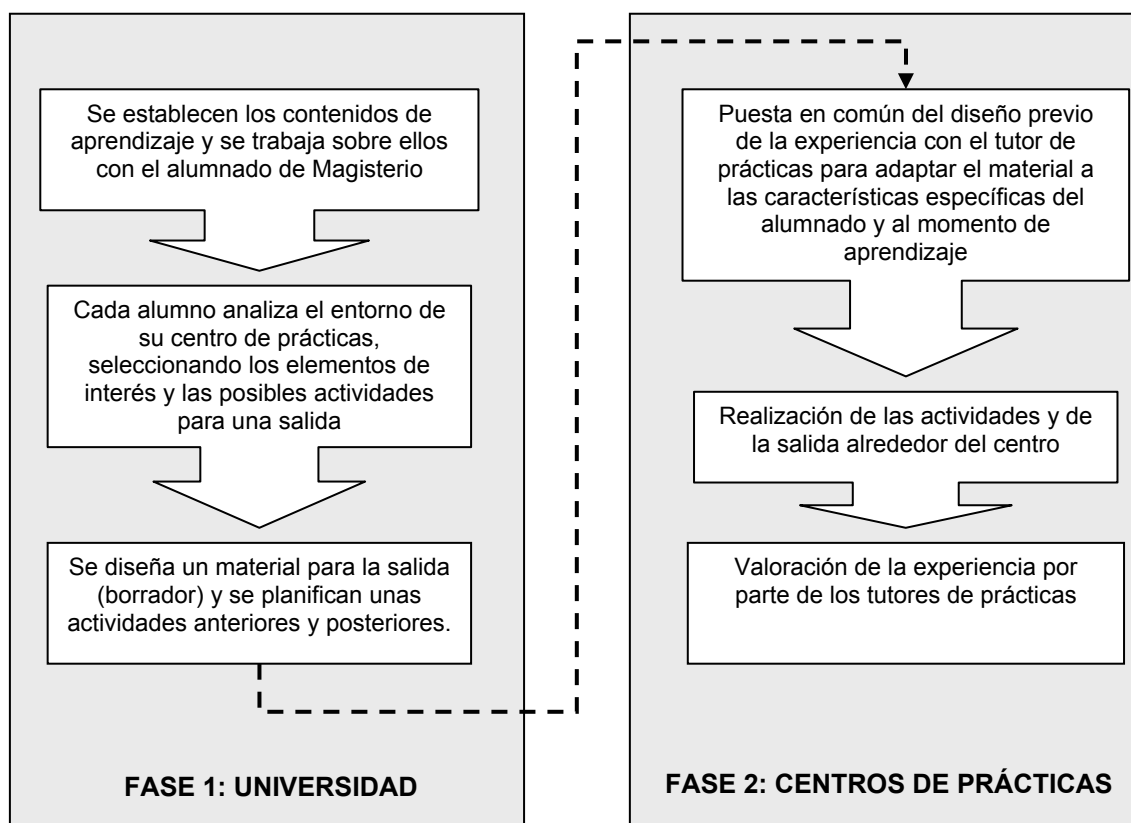
1. ¿Cómo aceptan e integran la experiencia los tutores de prácticas?
2. ¿Cómo valoran el resultado de esta iniciativa?
3. ¿Qué piensan que les puede aportar a su labor docente?
4. ¿Qué tal han funcionado en general el material y las actividades con los alumnos de primaria?

## 2 FASES Y CONTEXTOS DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La experiencia se ha desarrollado en dos fases y también en dos contextos diferenciados tal y como hemos señalado. La primera fase ha tenido lugar en la Escuela Universitaria Cardenal

Cisneros (Universidad de Alcalá) durante los meses de octubre a diciembre de 2003, en la asignatura de “Educación Artística y su Didáctica”. En el desarrollo del programa de esta asignatura troncal se han trabajado los contenidos necesarios para poder desarrollar posteriormente el trabajo en los centros escolares. La segunda fase se ha desarrollado en los centros escolares durante el periodo de prácticas desde el mes de enero a marzo de 2004.

El trabajo primordial realizado en estas dos fases ha sido el siguiente:



### 2.1 Primera fase: descripción del contexto

La primera fase de la experiencia se ha desarrollado en la Escuela de Magisterio a través del trabajo de la asignatura “Educación Artística y su Didáctica”. Se trata de una asignatura troncal, de 4,5 créditos que se encuentra situada en el 3º curso de la especialidad de Educación Primaria. De esos 4,5 créditos 2,25 corresponden al área de Expresión Musical y 2,25 al área de Expresión Plástica. En esta asignatura estaban matriculados en el curso 2003-2004, 22 alumnos. Es conveniente señalar que existe otra asignatura del área en el plan de estudios de Educación Primaria en la Universidad de Alcalá, se trata de una asignatura obligatoria, denominada *Dibujo y Expresión Infantil*, tiene 6 créditos y se encuentra situada en el 2º curso de la especialidad.

En primer lugar debemos destacar el escaso tiempo disponible para formar a nuestros alumnos y alumnas (22 horas en un cuatrimestre). La problemática de la formación del alumnado de Magisterio en relación al área de Didáctica de la Expresión Plástica es de sobra conocida por los docentes del área. A las carencias que presentan nuestros alumnos y alumnas: destrezas y habilidades artísticas poco desarrolladas, conocimientos disciplinares fragmentarios y desestructurados, escasa motivación, ideas erróneas sobre la creatividad y la educación artística, se debe unir la poca carga lectiva de las asignaturas, que difícilmente permite proporcionar al alumnado la capacitación que se le demandará en un futuro para aplicar el currículo de expresión plástica de primaria. Estas características propias de la formación artística de los maestros de primaria definen una serie de retos educativos en cuya formulación coincidimos la mayoría de los docentes (Calbó, 1997; Palacios, 1999) y que son expuestos reiteradamente en los seminarios y congresos del área.

A pesar de esto durante el tiempo disponible se ha pretendido que el alumnado reciba una formación básica relativa a la Didáctica de la Expresión Plástica para lo cual el programa de la asignatura gira en torno a los siguientes puntos:

- Desarrollo del aprendizaje artístico infantil.
- Análisis de modelos sobre la enseñanza del arte.
- Nociones básicas sobre el currículum de Educación Primaria y sobre la programación de actividades artísticas.
- Puesta en práctica de actividades de enseñanza - aprendizaje en sus distintos niveles: perceptivo, creativo y comprensivo.

En la orientación dada a la asignatura se ha tratado de enfatizar la importancia que posee en la formación artística el desarrollo de las habilidades perceptivas y críticas para, de esta manera, ampliar la concepción de la asignatura más allá de los aspectos expresivos y productivos. Así mismo se ha propuesto como eje didáctico el trabajo a partir del entorno, relacionando gran parte de los contenidos con esta cuestión.

## **2.2 Objetivos**

Los objetivos de esta primera fase son los siguientes:

- Contribuir al desarrollo del enfoque que relaciona educación artística y entorno construido dentro de los programas de formación del profesorado, proponiendo un modelo metodológico y un marco conceptual.

- Preparar al alumnado de Magisterio para que sea capaz de elaborar un material didáctico que analice el entorno urbano del centro de prácticas y sepa cómo introducirlo dentro de una intervención didáctica más amplia en el aula de primaria.

### 2.3 Descripción del trabajo realizado

Como trabajo central de la asignatura en el curso 2003-2004, se propuso al alumnado la elaboración de un **material didáctico** para trabajar la comprensión del entorno de los centros en los que fuesen a realizar las prácticas. Este planteamiento enlazaba con un trabajo realizado en el curso 2002-2003 en el que se realizó un recorrido por el centro de la ciudad de Alcalá de Henares basado en el descubrimiento de aspectos sensoriales y visuales. A raíz de este trabajo los alumnos expusieron sus percepciones y reflexiones basadas en la dimensión visual del entorno.

La realización de este proyecto siguió los siguientes pasos:

1. Discusión y valoración inicial de la propuesta. Relación con el trabajo realizado en el curso pasado.
2. Exposición de objetivos didácticos principales y de contenidos que se pueden trabajar a partir del entorno construido.
3. Realización de ejercicios prácticos en el contexto exterior de la Escuela Universitaria y sus alrededores: recorridos sensoriales, dibujos del natural de la arquitectura, ejercicios de crítica y análisis de algunos espacios y edificios seleccionados, ejercicios de cambio o transformación de elementos urbanos.
4. Propuesta de recorrido y análisis del entorno del centro de prácticas según unos criterios dados.
5. Discusión y trabajo en el aula a partir de los recorridos: cada alumno expone su recorrido a la clase mediante imágenes fotográficas, entre todos se discute y se seleccionan los contenidos más apropiados para trabajar en primaria.
6. Análisis de materiales didácticos ya publicados para el análisis visual del entorno urbano.
7. Elaboración del material didáctico en fase de borrador: selección de actividades más apropiadas, características de formato, secuenciación de las actividades, tipo de encuadernación, etc.

La idea de **comprensión** se ha trabajado sobre el concepto al que nos hemos referido en el capítulo 5: una integración de lo cognitivo y lo emotivo, de lo sensorial, lo analítico y lo creativo. El protagonismo en el diseño de la experiencia lo ha tenido el **desarrollo de habilidades perceptivas y críticas**, y esto ha sido así debido a que se trata de un aspecto

central en el desarrollo de la comprensión y a que en este ámbito todavía queda bastante trabajo por hacer, sobre todo con relación a la arquitectura y los espacios urbanos.

Para la elaboración del material, se analizaron en el aula ejemplos tomados de ABE (Adams y Ward, 1982) de actividades y materiales para la percepción y crítica del entorno y también del libro SPACE PLACE, (Adams, 2000). Después de discutir las ventajas e inconvenientes de diferentes tipos de materiales para ser utilizados en una salida alrededor del centro, se decidió que el material tendría forma de pequeño libro o cuaderno y que se plantearían tres tipos de actividades:

- **Actividades sensoriales:** destinadas a implicar el mayor número de sentidos en la experiencia del entorno y a promover una percepción del mismo más rica y profunda.
- **Actividades de observación y de crítica:** destinadas a potenciar la observación y el análisis visual de determinados aspectos. En este rango de actividades se debería incluir alguna tabla de valoración o evaluación.
- **Actividades de dibujo:** consistentes en la realización de dibujos de determinados elementos del recorrido.

A la hora de elaborar el material, además de idear actividades dentro de los tres tipos citados, se tuvo que tener en cuenta lo siguiente:

- El recorrido debía ser por las calles adyacentes al centro, eligiendo trayectos que, en la medida de lo posible no implicasen calles con demasiado tráfico o que pudiesen suponer algún tipo de peligro.
- Los lugares elegidos para realizar las distintas actividades deberían de ser espacios donde niños y las niñas pudiesen trabajar seguros y cómodos.

De esta manera se reducían las posibilidades de que los centros rechazasen las salidas por razones de seguridad.

Otro aspecto importante es que el material se elaboró con antelación a que cada alumno conociese el curso en el que se desarrollarían finalmente sus prácticas. Por esta razón se consideró como pauta general destinado al segundo ciclo de primaria, teniendo en cuenta que algunas de las actividades propuestas quizás deberían sufrir alguna adaptación.

#### 2.4 Segunda Fase: descripción del contexto

El alumnado de Primaria de la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros tiene que cursar en su tercer año, según el programa de la Universidad de Alcalá, los 32 créditos correspondientes al *Practicum*. Durante seis semanas que van de mitad de enero a principios de marzo el estudiante permanece en un centro escolar normalmente de la Comunidad de Madrid o de la provincia de Guadalajara. Durante este periodo su principal cometido es desarrollar una *intervención didáctica*. La descripción y la reflexión de esa intervención se recogen posteriormente en una memoria. La experiencia que estamos describiendo se desarrolla en su segunda fase como parte de esa intervención educativa en el aula de primaria.

Un aspecto importante es que las características de la organización de las prácticas en la Universidad de Alcalá hacen que sea casi imposible que el trabajo de los alumnos pueda ser discutido y elaborado con anterioridad al periodo de prácticas con el tutor del centro escolar. Normalmente los directores de los centros que admiten alumnado de prácticas se ocupan de distribuirlo entre los tutores que lo han solicitado apenas una semana antes de que lleguen los alumnos, esto es, ya en el mes de enero. Esto implica que los tutores de nuestros alumnos han solicitado previamente tener alumnos de prácticas pero no saben a qué alumnos van a recibir. De la misma manera los alumnos y alumnas solicitan hacer las prácticas en un centro de su elección pero todo el trámite necesario para que los centros concedan las plazas solicitadas hace que el resultado de este proceso no se conozca hasta final del mes de noviembre o principios de diciembre en algunos casos. Por todo esto los alumnos no conocen el curso con el que van estar hasta aproximadamente una semana antes del inicio de las prácticas.

Tal como lo estamos describiendo, el marco en el que se desarrollan estas prácticas no es el más idóneo para trabajar en consonancia con los tutores de primaria, lo ideal sería disponer de más tiempo previo para desarrollar un trabajo conjunto entre el tutor universitario y el tutor de primaria que preparase mejor la inclusión del alumno de magisterio en el aula de primaria.

Por toda esta serie de circunstancias la segunda parte de la experiencia se desarrolla en un contexto complejo en el que influyen gran cantidad de variables que hacen que una intervención cuyo esquema se diseña en común para todos los alumnos implicados, pueda evolucionar de formas muy diferentes en su desarrollo práctico en cada uno de los centros implicados.

## 2.5 Objetivos

Los objetivos que guiaron la segunda parte de la experiencia fueron los siguientes:

1. Comprobar la **utilidad de los materiales** elaborados en la primera parte de la experiencia como herramientas para mejorar la comprensión del entorno construido.
2. Comprobar la aplicación de la experiencia en **distintas tipologías de entornos**.
3. Conocer el **grado de aceptación y comprensión del proyecto** por parte de los tutores de los colegios y su intención de asimilarlo como parte de actuaciones futuras. También las posibles repercusiones del proyecto en el centro.
4. Conocer la **capacidad del alumnado de Magisterio** para llevar a la práctica el proyecto, detectando las carencias las dificultades y los aciertos y relacionarlo con la formación recibida en la Universidad con el fin de mejorarla.
5. Detectar **cuestiones relevantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje** del alumnado de primaria dentro de los planteamientos del proyecto.

## 2.6 Criterios para la selección de centros

Si bien la idea inicial fue que todo el alumnado de la clase de 3º de primaria pusiese en práctica el material elaborado, la necesidad de realizar un seguimiento detallado del proceso haciendo varias visitas a los centros de prácticas durante las seis semanas de duración de las mismas fue la razón de que se redujesen finalmente a siete los alumnos y alumnas implicadas. De entre todos los centros de prácticas se seleccionaron siete colegios. Estos siete quedaron reducidos finalmente a seis debido a que en el último momento uno de los centros decidió no dar su consentimiento a la salida con los alumnos. Los centros fueron los siguientes: C.P. Peñas Albas, C.P. Antonio de Nebrija, C.P. Pablo Neruda, Colegio Santa María de la Providencia, Colegio San Felipe Neri y Colegio Maristas Champagnat.

Cuatro de los seis centros seleccionados pertenecen a la ciudad de Alcalá de Henares, municipio histórico de la Comunidad de Madrid de unos 200.000 habitantes. De los otros dos uno se encuentra situado en una urbanización situada a unos 15 kilómetros de Alcalá y el otro en la ciudad de Guadalajara.

La selección de centros se realizó según los siguientes criterios:

1. Que cada uno de los centros pudiese servir como muestra representativa de una **tipología de entorno urbano**. Esta es una condición importante puesto que parte del objetivo de esta experiencia es comprobar las posibilidades de cualquier tipo de entorno para ser objeto de estudio. Pensamos que en este sentido la ciudad de Alcalá de Henares, recientemente declarada Patrimonio de la Humanidad, junto con sus alrededores y la cercana ciudad de Guadalajara, ofrecen la suficiente variedad de espacios urbanos como para poder encontrar representados en ella un gran número de tipologías que pueden servir como muestra representativa de centros escolares situados en un entorno urbano. Así, se realizó una selección que suponía la elección de un centro por cada una de estas tipologías:

- a) *Centros históricos de carácter monumental*. Nos referimos a aquellos entornos caracterizados por poseer un rico patrimonio arquitectónico y que mantienen en buen estado la estructura histórica original de la ciudad antigua. Poseen unas características de homogeneidad arquitectónica y encontramos un alto grado de protección y conservación del patrimonio.



- b) *Centros históricos arquitectónicamente heterogéneos*. En este caso hablamos de centros históricos que conservan elementos importantes de patrimonio junto a nuevas construcciones o diferentes tipologías de viviendas. Se trata de zonas cuyo grado de protección es menor y que han perdido el carácter de unidad visual y espacial que poseen los centros de la tipología anterior



- c) *Centros urbanos convencionales*. Enmarcamos en esta categoría aquellos espacios urbanos que no se encuentran en el perímetro de la ciudad antigua, caracterizado por la posibilidad de descubrir elementos y tipologías arquitectónicas muy heterogéneas.



- d) *Barrios periféricos*. Los barrios periféricos de las ciudades formados por grandes bloques de viviendas y a menudo por amplias superficies de edificaciones que se caracterizan en general por escasas referencias de calidad arquitectónica o de elementos de patrimonio artístico.



- e) *Urbanización de viviendas unifamiliares.* Se trata de una tipología urbana en expansión hoy en día. Se prioriza el espacio privado por encima del contacto con el espacio público. Este nuevo modelo de crecimiento urbano está transformando la idea de ciudad tradicional, de espacio público y de convivencia social.



2. También se trató de que hubiera igual cantidad de **centros públicos y privados concertados** en la muestra, de esta manera nos encontramos con tres colegios públicos y tres privados.
3. El otro criterio fue la **calidad del material elaborado** por el alumnado y las posibilidades que, a juicio del profesor, presentaba para el trabajo requerido.

Estos son algunos de los datos relativos a las siete clases (de seis centros) en las que se realizó la experiencia:

Colegio	Titularidad	Curso	Nº de alumnos	Alumnos con n.e.e.	Profesor que imparte plástica	Horas de plástica semanales
Nº1	Concert.	4º	19	no	especialista	2
Nº2	Concert.	5º	31	1	Tutor	2
Nº3	Concert.	5º	22	1	Tutor	2
Nº4	Público	3º	26	1	Tutora	3
Nº5	Público	3º	25	1	Tutora	3
Nº6	Público	2º (A)	16	no	Tutora	3
Nº6	Público	2º (B)	16	1	Tutora	3

Para tener acceso a los centros se contactó con los directores telefónicamente y posteriormente se tuvo una entrevista con cada uno de ellos. En esta entrevista se expusieron

las líneas del proyecto y se relacionaron con la tarea de prácticas que el alumnado debe realizar. En este primer encuentro ninguno de los directores manifestó su oposición a la idea, más bien al contrario, mostraron una actitud de colaboración. Tampoco pusieron trabas a la salida del centro. A cada director se le entregaron dos copias, una para él y otra para el tutor o tutora, de un texto informativo en el que se explicaba de manera resumida los objetivos de la experiencia, las fases de la misma y las implicaciones para el centro. En esta primera serie de visitas fue posible únicamente hablar con una de las tutoras implicadas. El contacto con los tutores y tutoras se realizó en la segunda semana de prácticas.

### **3 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN LAS AULAS DE PRIMARIA**

#### **3.1 Visión global de la experiencia**

La idea de trabajar con los centros de prácticas, teniendo en cuenta los aspectos específicos del Plan de prácticas de la Universidad que se han descrito en el contexto de la experiencia, ha supuesto algunos condicionantes importantes a la realización de este proyecto que ya se han señalado, como que la concepción global del proyecto se haya planificado de forma unilateral, desde la Escuela Universitaria. De esta forma el alumnado ha llegado al centro con el proceso bastante definido de antemano, cuando lo deseable en esta experiencia habría sido poder mantener alguna charla previa con los tutores para tener en cuenta sus observaciones.

La experiencia se ha desarrollado mediante una intervención del alumnado de Magisterio en el aula de Primaria a través de una serie de actividades previamente definidas. La intención ha sido que esta experiencia sirviese para **ejemplificar una metodología** que pueda servir como referencia para el trabajo con el entorno tal y como hemos defendido en la fundamentación de esta tesis. En esta metodología se han recogido las tres dimensiones: la perceptiva, la crítica y la creativa, si bien, como hemos señalado previamente, han sido los aspectos perceptivos y críticos los que han tenido una mayor relevancia en el diseño de la experiencia.

El enfoque de la experiencia puede entenderse como un primer paso en lo que sería un trabajo más profundo sobre los aspectos implicados en la comprensión del entorno. Al centrarnos en los aspectos perceptivos, nos estamos situando en un primer nivel, aquel que conduce a la sensibilización del alumnado ante su entorno inmediato y a la detección de ideas o contenidos que pudieran generar posteriormente una profundización en la comprensión.

La actividad más importante ha sido una salida alrededor del centro, donde los niños y las niñas debían utilizar el material didáctico elaborado para tal efecto por el alumnado de Magisterio. El resto de actividades se han diseñado como actividades previas y posteriores a la salida.

La experiencia se ha diseñado a partir de diez actividades, incluyendo la salida alrededor del centro, estructuradas de la siguiente manera:

<b>Actividades previas</b> Objetivos generales:	<b>Salida alrededor del centro</b> Objetivo generales:	<b>Actividades posteriores</b> Objetivos generales:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivar al alumnado,</li> <li>▪ Conocer sus percepciones</li> <li>▪ Introducir contenidos necesarios para las actividades posteriores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajar la comprensión del entorno a través de una experiencia directa</li> <li>▪ Recoger información con la que trabajar posteriormente en el aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poner en común las experiencias del trabajo de la salida</li> <li>▪ Promover reflexiones y propuestas sobre cambios y mejoras</li> </ul>

Es importante destacar que se ha tenido en cuenta en todo momento la posibilidad de que los tutores de los centros de prácticas pudiesen modificar este esquema, teniendo en cuenta la inserción de esta experiencia en la programación de aula que en ese momento estuviesen desarrollando. De hecho, esto fue lo que sucedió sobre todo en uno de los casos en el que se estaba tratando la unidad didáctica “mi localidad” y las actividades se integraron y modificaron para adaptarlas a la programación establecida.

En principio se propuso a los tutores que el tiempo dedicado al desarrollo de estas actividades fuese el correspondiente a las horas de expresión plástica. Si bien, para algunas de ellas se utilizaron otras horas como las correspondientes a lengua y conocimiento del medio.

### 3.2 Características metodológicas de las actividades

Las líneas metodológicas que se definieron para las actividades, se acercan aquellas que vienen definidas por el **marco del aprendizaje informal** (Asensio, 2001), que hemos considerado el más idóneo en el trabajo directo con el entorno urbano. En líneas generales podemos definir las siguientes características metodológicas:

- a) **Carácter abierto** de las actividades. Sobre todo en el grupo de las actividades posteriores a la salida. Éstas fueron definidas previamente tan sólo de una forma muy global. El tipo de actividad dependería de aquellos aspectos que el propio alumnado

de primaria pusiese de relieve tras la realización de la salida. Así se definió que hubiese puestas en común y discusiones destinadas a reflexionar sobre lo aprendido, a detectar problemas en el entorno y a proponer soluciones, pero el tipo de problema detectado, así como las soluciones propuestas y su materialización gráfica, surgió de los debates realizados y de las interacciones y criterios compartidos entre alumnos, profesores y alumnado de Magisterio.

- b) Importancia de los **aspectos motivacionales y emocionales**. Basado en el hecho de trabajar a partir de una salida, la variedad de las actividades, el atractivo del material didáctico y el uso de los aspectos sensoriales, afectivos y creativos, así como de la consideración de las experiencias personales del entorno.
- c) El conocimiento como **construcción grupal**. Así en todo momento se mantuvo el criterio de la puesta en común de las diferentes actividades y sobre todo en la parte posterior a la salida, se plantearon debates para discutir los problemas detectados en el entorno, aquellos aspectos que más habían gustado y los que menos y una discusión conjunta de las posibles soluciones.
- d) Énfasis en los aspectos de **construcción del conocimiento**. Los contenidos no se presentaron como algo terminado y presentado de forma acabada y cerrada por parte del alumno en prácticas, sino que algunos se fueron decidiendo a medida que se desarrollaba la experiencia. Así en algunos casos a partir de los mapas iniciales, se decidió profundizar en ese tipo de representación mientras que en otros, debido a la falta de interés del alumnado se decidió no dedicar más tiempo a ello. En el caso de las actividades de propuesta de mejoras, en algunos casos se eligió como tema problemático el arte público, en otros fueron aspectos de cuidado y conservación del espacio.
- e) Actividades de **recapitulación**. De manera que los alumnos tomen conciencia de su propio aprendizaje. El nivel de autoconciencia sobre el propio conocimiento es uno de los factores implicados en la comprensión. Cuando los estudiantes son más conscientes de lo que saben y lo que no acerca de un tema, se facilita la transferencia, (Prawat, 1996). Así se propusieron directrices como la verbalización de los contenidos, que las actividades realizadas y sus conclusiones fuesen quedando recogidas por escrito en las paredes del aula y que al finalizar la experiencia, se hiciese una recapitulación global para reconsiderar todo lo aprendido.

Respecto a la salida como parte central de la experiencia se planteó como una **salida de experimentación**, frente a lo que serían las salidas vivenciales o las de participación social, de acuerdo con los modelos de salidas propuestos por Vilarasa (2003). En este tipo de salida, el profesor (en este caso el alumno de prácticas) tiene el mayor peso en el diseño y control

de las actividades de la salida. En este sentido coincidiría también con lo que Benejean (2003) denomina salidas en la fase de transmisión.

### **3.3 Descripción de las actividades de aprendizaje**

A continuación describimos una por una las diferentes actividades desarrolladas en el aula. No pretendemos hacer un análisis pormenorizado de los resultados de cada actividad, tan sólo de plantear los objetivos esenciales y las directrices metodológicas. Como hemos señalado al principio de este capítulo, el análisis de los resultados de la experiencia se centra en las entrevistas y encuestas realizadas posteriormente a los tutores y a los alumnos y no a los trabajos individuales realizados por cada niño o niña:

**Actividad 1º- Conocimiento de la percepción del entorno: “dibujo del mapa de casa a la escuela”.**

---

#### **Objetivos:**

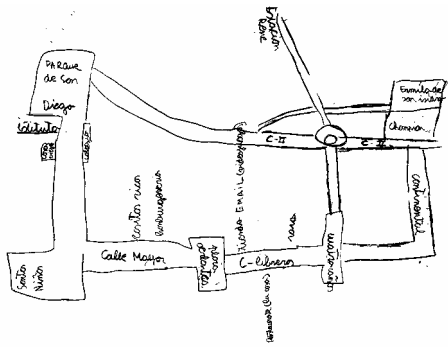
- Tener una primera referencia del mapa cognitivo del alumnado y de sus percepciones del entorno.

**Sesiones propuestas: 1**

#### **Metodología y desarrollo de la actividad**

Se propuso a los alumnos dibujar un mapa del recorrido de su casa a la escuela como primera actividad. Se motivó a los niños para que visualizaran el recorrido e intentasen recordar aquellos aspectos que les llamaban más la atención. En algunos casos este ejercicio de visualización se acompañó con una música para facilitar la visualización.

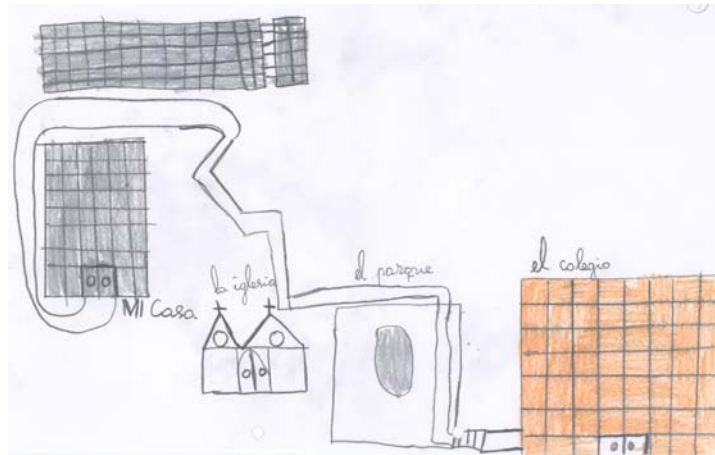
Es una actividad que puede proporcionar información de una manera sencilla acerca de los elementos más destacados del entorno para el alumno, así como del grado de estructuración de la imagen de ese entorno. No obstante hay que tener en cuenta las diferencias que se pueden dar en función de las habilidades gráficas individuales. En nuestro caso se trabajó con todos los grupos excepto con el de 2º de primaria y algunos de 3º. En otros dos casos se cambió la propuesta del mapa por un dibujo de “lo que más te ha llamado la atención en el camino a la escuela”.



4º de primaria



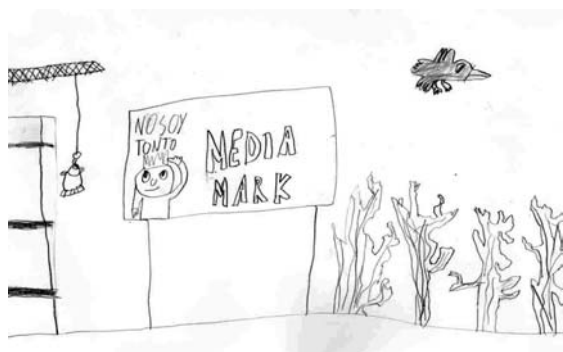
5º de primaria



4º de primaria

El planteamiento de esta actividad inicial varió en las diferentes aulas. En las dos aulas de 5º de primaria y en la de 4º curso se respetó la tarea de realizar el mapa del camino de casa a la escuela. Encontramos en estos casos mapas que se encuadran entre los estadios 2 y 3 de la evolución de los mapas cognitivos definidas por Hart (1979): el sistema diferenciado y coordinado parcialmente en grupos fijos y el sistema coordinado abstractamente e integrado jerárquicamente. La actividad fue llevada a cabo sin mayor problema en los citados cursos.

En otros casos como en un curso de 3º y en el curso de 4º se realizó el dibujo de aquello que más les había llamado la atención. En el curso de 2º no se realizó ninguna de estas dos propuestas.



3º de primaria



4º de primaria

Un dato destacable es que en tres de los centros, ante la propuesta del dibujo del mapa, los alumnos manifestasen que “les aburría dibujar” o que “preferían hacer plástica”. Esta predisposición negativa ante el dibujo se mostró en algunos casos más ante actividades que implicasen dibujar. En palabras de una de las alumnas implicadas, tomada de su memoria de prácticas: *“La razón de esa desmotivación es que durante cualquier clase, no es necesario que sea de plástica, si han acabado los deberes correspondientes la profesora les dice que dibujen algo y a mi juicio, los niños están ya muy cansados de dibujar”*

#### Actividad 2º- Conocimiento de la percepción del entorno: “dibujo lo que veo, escucho y huelo cuando voy al cole”

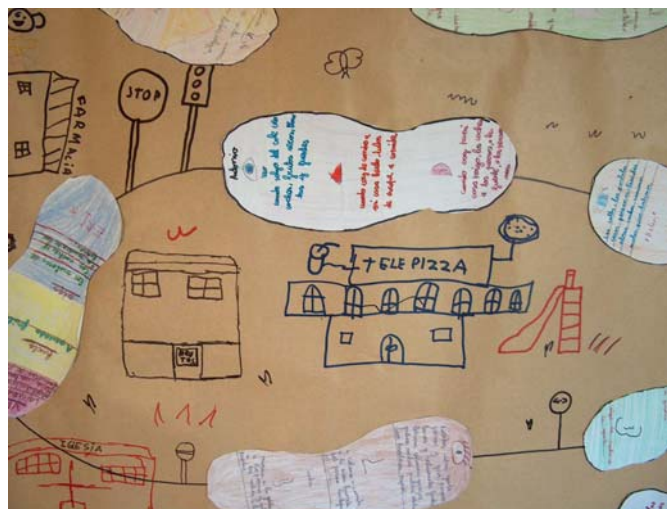
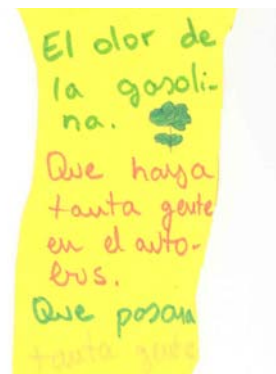
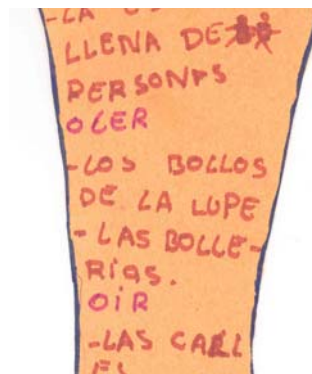
##### Objetivos:

- Motivar hacia la observación del entorno
- Promover la observación del entorno a través de varios sentidos
- Poner en común las diferentes percepciones del conjunto de la clase

##### Sesiones propuestas: 1

##### Metodología y desarrollo de la actividad

Se trataba de estimular la percepción mediante otros sentidos como el olfato o el oído. El día anterior se animó a los alumnos a que pusiesen atención a las cosas que veían, escuchaban u olían cuando iban a la escuela. Al llegar a clase ese día se dibujaron los contornos de sus pies y los recortaron en un papel sobre el que escribieron sus percepciones, posteriormente las huellas se decoraron con dibujos o colores. Con las huellas de todos se creó un “camino” hacia la escuela sobre papel continuo, se realizó una puesta en común y se colocó sobre la pared de la clase como un gran “mapa sensorial” del entorno.





Mapa sensorial

La respuesta a esta actividad fue satisfactoria y se realizó sin mayor problema en todos los centros. En algunas clases se encuentran curiosas coincidencias como las referencias en una de ellas a la pastelería cercana al “cole” con el “olor de los bollos” como constante en la referencia al olfato. Las alusiones mayoritarias son a objetos aunque también se encuentran referencias a las actividades de las personas en la calle. Esta actividad resultó más motivadora que la del mapa para la mayoría de los cursos. El comentario en grupo del recorrido y su posterior colocación en la pared de la clase, creando un “mapa sensorial común”, contribuyeron a ello. En algunos casos se destaca cómo a partir de esta actividad los alumnos comienzan a asociar las actividades de esta experiencia a hacer “algo diferente”.

### Actividad 3º Trabajo con el vocabulario para describir el entorno: “Cómo son los lugares”.

---

#### Objetivos:

- Proporcionar un vocabulario básico para las actividades de crítica
- Facilitar la verbalización de las propias opiniones

#### Sesiones propuestas: 1

#### Metodología y desarrollo de la actividad

Uno de los aspectos básicos para el ejercicio de la crítica es disponer de un vocabulario básico relacionado con el campo en cuestión (Adams y Ward 1982). En esta actividad se pretendía

ampliar el vocabulario y aprender una serie de adjetivos básicos para la descripción de las características de la arquitectura y los espacios. Por sus características, muchos de los tutores la incluyeron en la hora de lengua. Metodológicamente hubo diversas propuestas: en la mayoría de los casos se comenzó a partir del análisis del espacio de la clase, anotando adjetivos que lo describiesen, también se trabajó con imágenes de arquitecturas y espacios del entorno, que, o bien eran proyectadas con el retroproyector, o se iban distribuyendo por el aula en fotocopias en color para que se anotasen sobre ellas los adjetivos. En todos los casos se hacía una puesta en común posterior y el resultado de la actividad pasaba a formar parte de la pared del aula. En el caso de que no surgiesen demasiados adjetivos el alumno en prácticas debía proponer algunos más para ampliar el vocabulario (Anexo). Estos adjetivos pasarían a formar parte de un vocabulario presente en el cuaderno para la salida, anotándose en unas hojas del final preparadas para ello.



#### Actividad 4º Trabajo con el vocabulario para describir las sensaciones: “Cómo me siento en los lugares”.

##### Objetivos:

- Proporcionar un vocabulario básico para las actividades críticas
- Facilitar la verbalización de las emociones

Sesiones propuestas: 1



## Actividad 5º Trabajo con los contenidos necesarios para la comprensión de las actividades de la salida

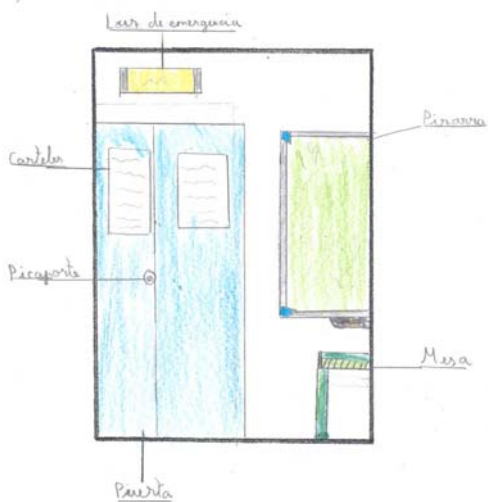
### Objetivos:

- Aprender y ejercitarse en los contenidos necesarios para la realización de las actividades del cuaderno.

Sesiones propuestas: Variable

### Metodología y desarrollo de la actividad

Variable según el tipo de contenido y el caso concreto, dependiendo del diseño del cuaderno para la salida. En alguna de las clases se practicaron procedimientos como los frotados para sacar texturas o el dibujo con visor para poder aplicarlo posteriormente a la salida. También se trabajaron conceptos como “mobiliario urbano” o “límites y barreras en el entorno”. En otros casos se profundizó en la realización de mapas y planos del entorno.



Dibujo con visor en el aula 4º de primaria



Ficha para trabajar las texturas 3º Primaria

## Actividad 6º Explicación del cuaderno y de las actividades a los alumnos

---

### Objetivos:

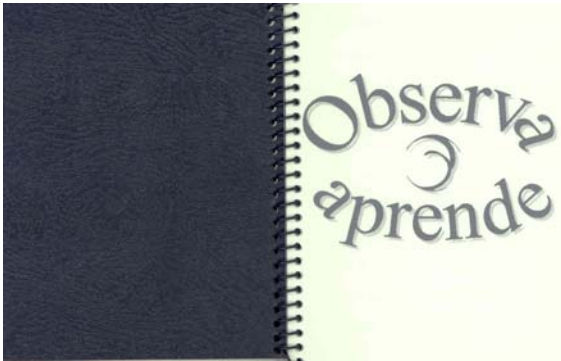
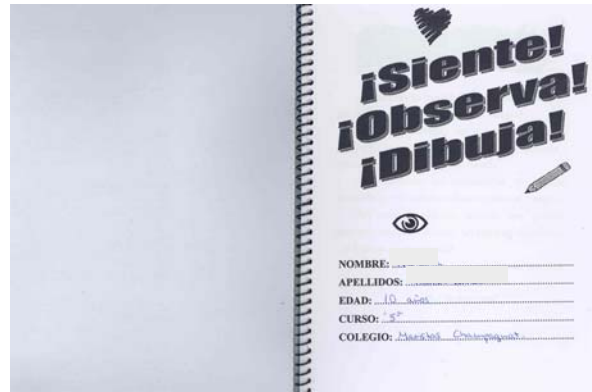
- Conocer el material didáctico antes de su utilización

### Sesiones propuestas: 1

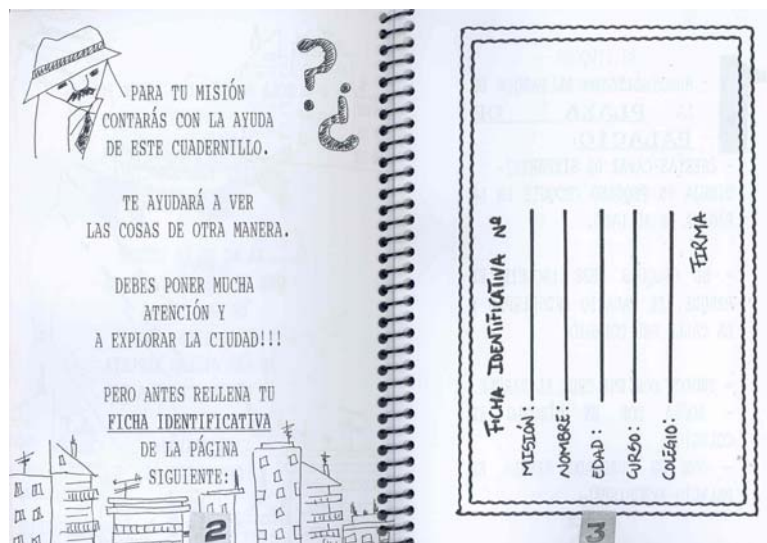
### Metodología y desarrollo de la actividad:

La intención era presentar el material y el recorrido en el que se debería utilizar. En cada caso se fueron revisando las distintas actividades y aclarando los aspectos relativos a la puesta en práctica de las mismas en cada uno de los espacios elegidos. Finalmente la estructura común de todos los cuadernos para la salida quedó de la siguiente manera:

- Una introducción en la que se explica de forma atractiva y en pocas palabras la utilidad y el uso del cuaderno.
- Una página identificativa con el nombre del alumno, el curso y el centro, (algunos también añadieron una foto del alumno a esta primera página),
- Las diferentes actividades ordenadas según el recorrido planificado, todos los cuadernos debían recoger de manera obligada tres tipos de actividades:
  - Actividades sensoriales: destinadas a experimentar el entorno con diferentes sentidos. En ellas se invitaba a tocar, escuchar, mirar, oler, etc.
  - Actividades emocionales: destinadas a reconocer las sensaciones que produce un lugar determinado y a registrar esas sensaciones.
  - Actividades de observación y crítica: destinadas a promover la observación, el análisis visual y la valoración crítica de los lugares.
  - Actividades de dibujo.
- Unas páginas finales que recogían el vocabulario trabajado previamente en el aula,
- Una página final de autoevaluación.



Portadas de los diferentes cuadernos



Páginas de introducción

En uno de los casos, la alumna motivó a su grupo mediante la idea de hacer un trabajo de “detectives” que implicaba una “misión”: “*descubrir las cualidades de nuestra ciudad*”, esta idea conductora está presente en el diseño de todo el material a través de la presencia de un personaje dibujado, el detective, que aparece en los cuadernos y en los murales de puesta en común de las diferentes actividades. Esta motivación contribuyó muy positivamente a la implicación de los alumnos en la experiencia



### Actividad 7º Salida alrededor del centro

---

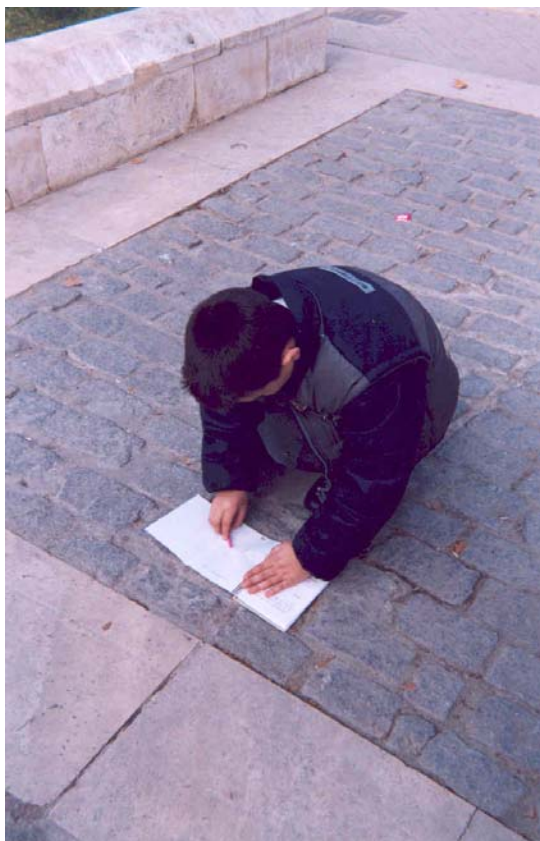
#### Objetivos:

- Tener una experiencia directa del entorno
- Experimentar sensorialmente el entorno
- Observar y analizar el entorno según unos criterios dados y a través de diferentes estrategias
- Recoger las emociones y sensaciones que nos produce el entorno

Sesiones propuestas: 1

**Metodología y desarrollo de la actividad:**

Esta era la actividad más importante de toda la experiencia: una salida alrededor del centro según un recorrido preestablecido de antemano y con el material en forma de cuaderno diseñado expresamente para ese recorrido. La salida duró entre una y dos horas dependiendo de los centros. En uno de ellos se dividió en dos partes realizadas a lo largo de la mañana.



Los elementos espaciales y arquitectónicos elegidos en cada una de las salidas y los contenidos trabajados fueron los siguientes:

Colegio1. Centro histórico monumental (4º de primaria)

Se eligieron dos plazas y la fachada y el entorno de un edificio histórico muy representativo. En estos lugares se trabajaron: sensaciones, emociones, dibujo de croquis del espacio, texturas, barreras y límites, pavimentos, esculturas, observación y análisis visual de algunos elementos de esos espacios, juicio estético sobre los lugares trabajados.



Colegio 2. Centro histórico heterogéneo (5º de primaria)

Se eligieron tres plazas y las actividades se realizaron en ellas, atendiendo a los elementos arquitectónicos presentes, a sus espacios y sus vistas. Los contenidos trabajados fueron: relaciones visuales entre los edificios, relación vegetación-arquitectura, cuidado de los espacios y del patrimonio, vistas, mobiliario urbano, materiales, significación del arte urbano y relación con el contexto.



Colegio 3 Centro urbano (5° de primaria)

Se eligió un recorrido por una calle adyacente al colegio y se puso especial atención en las diferentes arquitecturas presentes, con la idea clave de la observación del contraste, ya que se encontraron tipologías de edificios muy diversas. Los contenidos que se trabajaron fueron: sensaciones, relación entre los edificios, análisis visual de elementos arquitectónicos, valoración de edificios, juicio estético, relación vegetación-arquitectura.



Colegio 4 Barrio periférico1 (3° de primaria)

Se eligió para el análisis de una colonia de viviendas cercana al centro. Se trata de una serie de edificios que guardan una unidad visual al estar pintados con unas bandas de distintas tonalidades de verde. La disposición de las viviendas crea espacios públicos comunes pensados para el uso fundamentalmente de los vecinos. En este entorno se trabajó: observación multisensorial, sensaciones, observación de las viviendas, su relación visual con el entorno, relación vegetación-arquitectura, posibilidades de uso de los espacios públicos.



Colegio 5 Barrio periférico 2 (3º de primaria)

En este caso se eligió un espacio residual resultante de la urbanización de grandes bloques de viviendas. Se trata de un pequeño espacio verde que sigue la rivera de un riachuelo. Se trabajaron: observación multisensorial, textura, colores, vistas, límites y barreras del espacio, valoración del espacio, deterioro del mobiliario urbano y conservación general del espacio



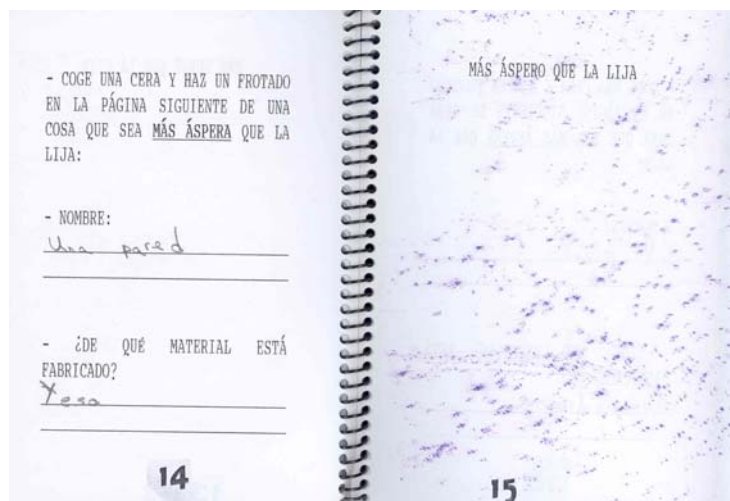
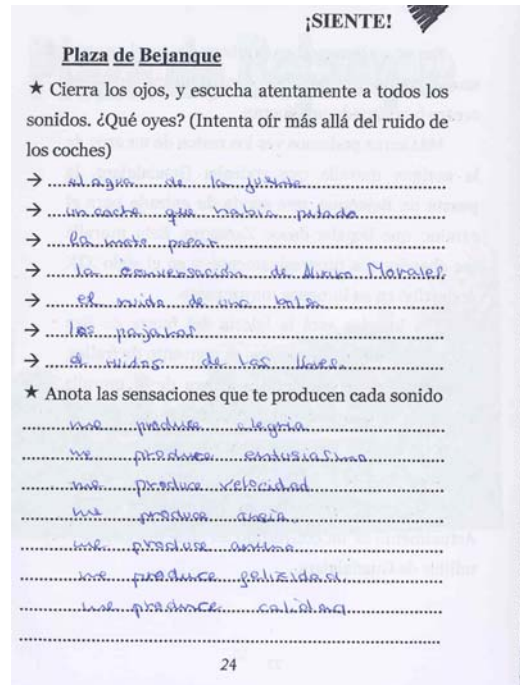
Colegio 6 Urbanización de viviendas unifamiliares (2º de primaria)

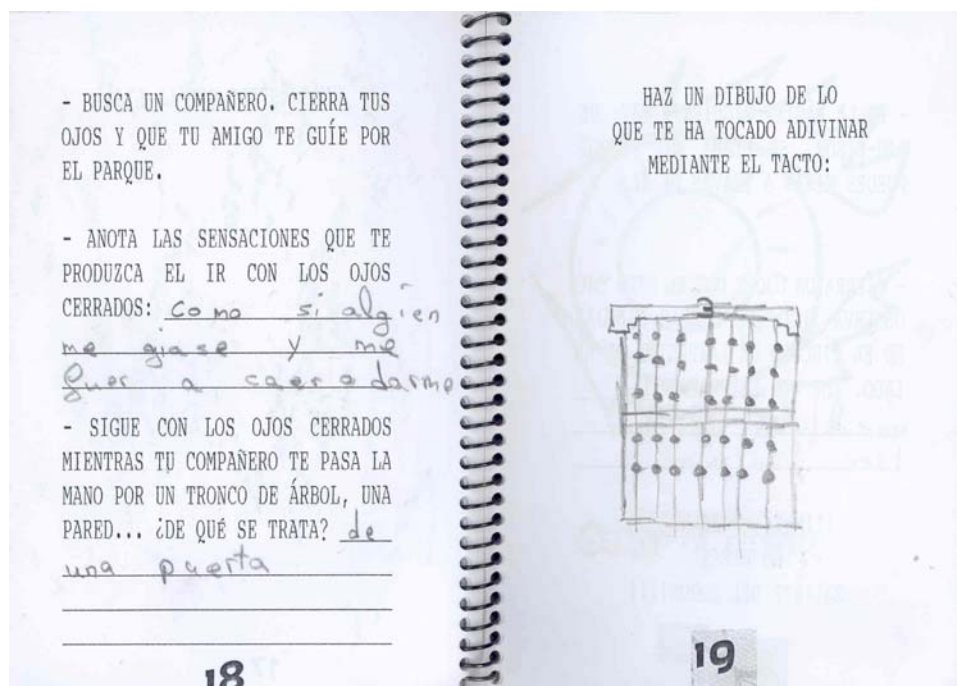
En este caso, se planificó un recorrido por las calles adyacentes al colegio, entre la colonia de viviendas, incluyendo un pequeño espacio verde. Los contenidos trabajados fueron: observación multisensorial, análisis visual de la fachada del edificio del colegio, relación elementos naturales-elementos arquitectónicos, reconocimiento de formas geométricas y texturas.



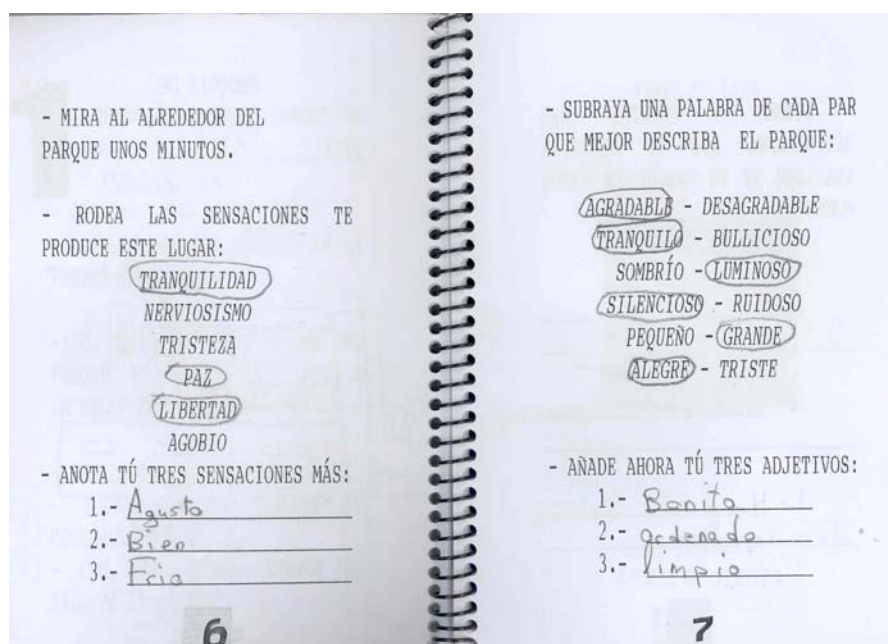
Estos son ejemplos de las actividades de los diferentes cuadernos:

Actividades sensoriales:

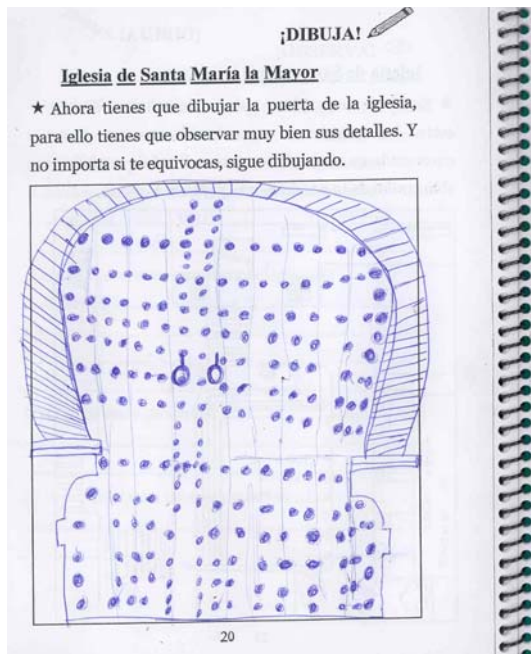




Emociones:



Actividades de dibujo:



6. Ahora fíjate en los detalles del edificio.

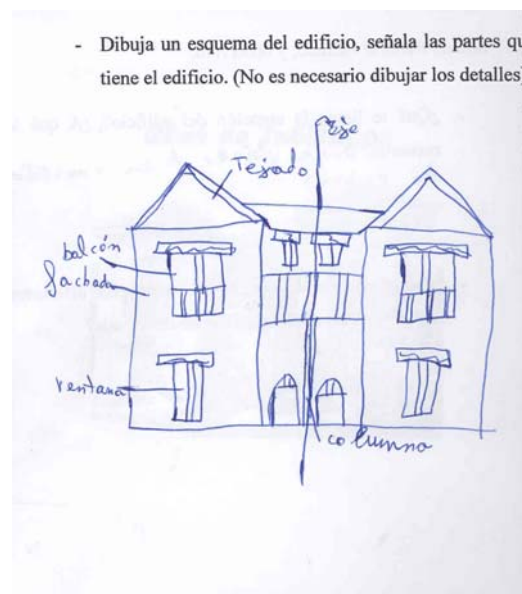
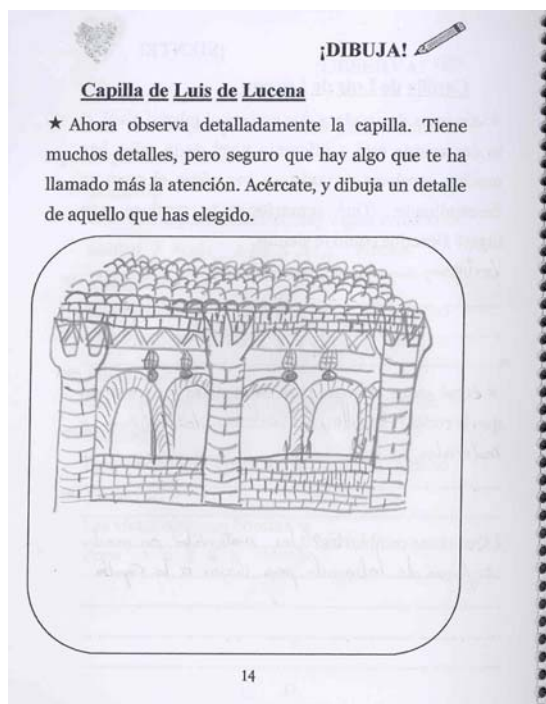
- Dibuja una parte del edificio que te guste, (anota cosas como los materiales o los colores para poder terminarlo mejor en clase).



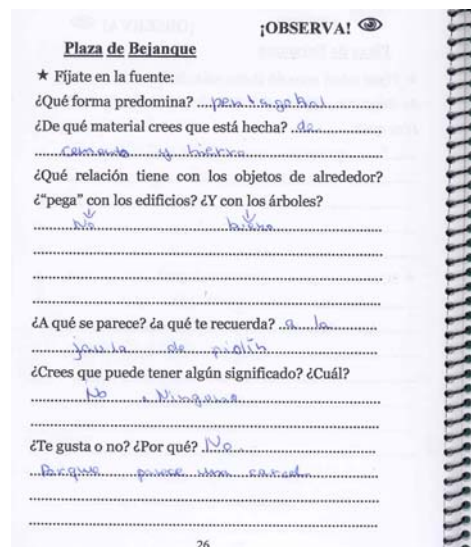
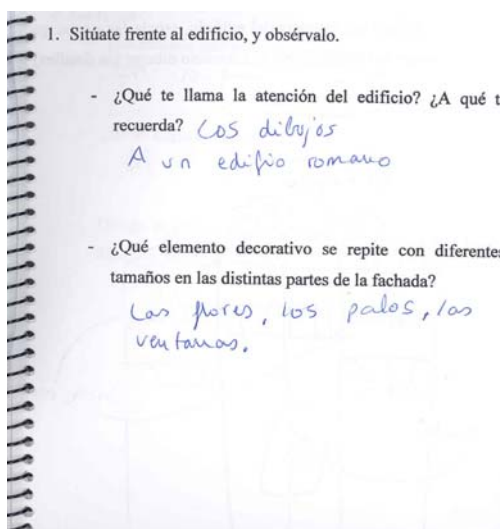
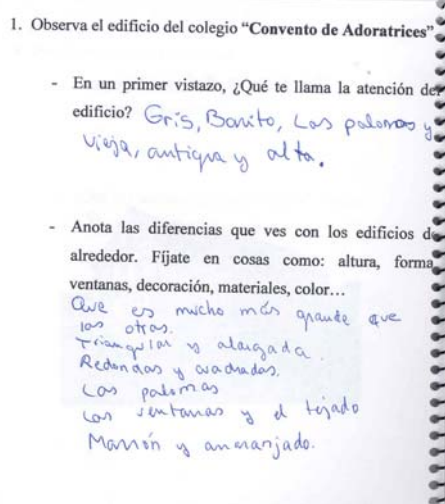
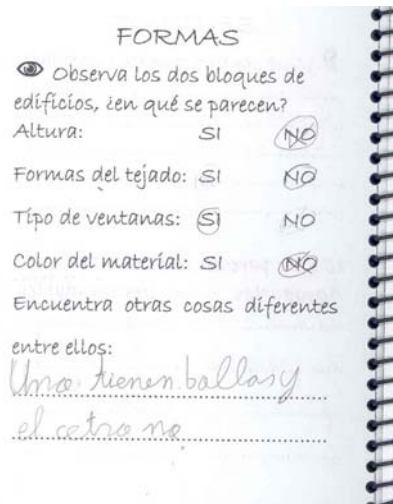
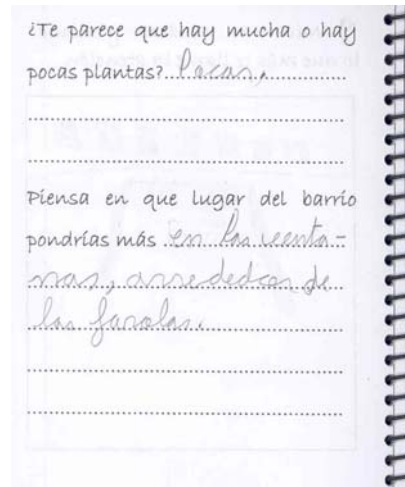
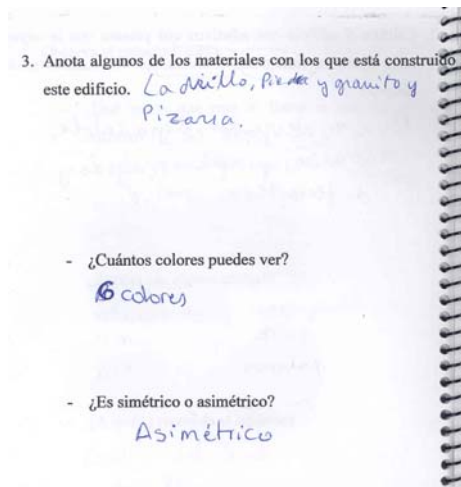
6. Ahora fíjate en los detalles del edificio.

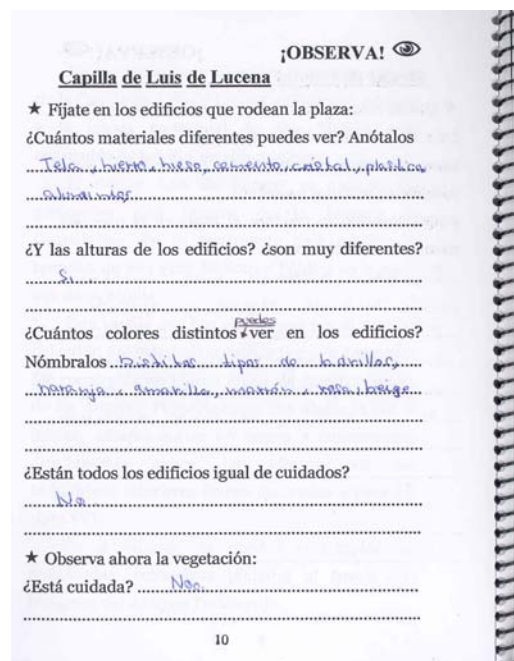
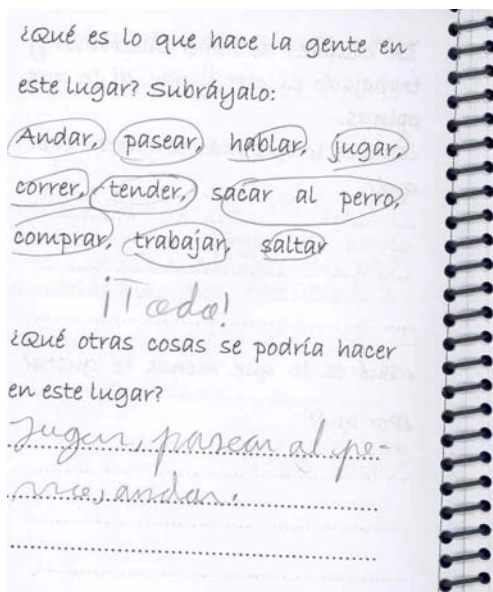
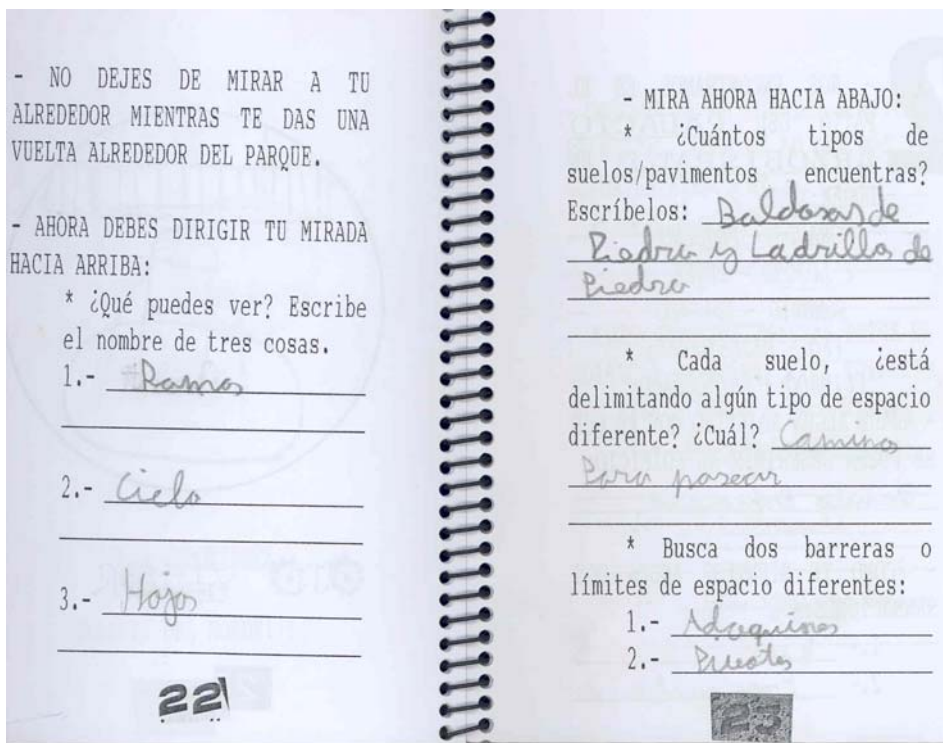
- Dibuja una parte del edificio que te guste, (anota cosas como los materiales o los colores para poder terminarlo mejor en clase).





Actividades de observación y análisis visual:





Actividades de valoración y crítica

**2** - NOS ENCONTRAMOS EN EL PATIO DEL PALACIO ARZOBISPAL. ES UN LUGAR:

GRANDE - PEQUEÑO  
LÚJOSO - CUTRE  
SOMBRÍO - SOLEADO  
FEO - MAJESTUOSO  
CUIDADO - ESTROPEADO

- AÑADE ALGÚN ADJETIVO CON EL QUE SE PUEDA DESCRIBIR AL EDIFICIO:  
Bonito Espacioso

- ¿CÓMO TE SIENTES? ANOTA DOS SENSACIONES:  
1.- Bien  
2.- tranquila

24

**¡OBSERVA!**

Capilla de Luis de Lucena

★ Ahora tienes que puntuar esta plaza según los aspectos que has observado:

↳ **Edificios:**  
Guardan alguna relación, hay algún criterio de unidad → Nada 1 2 **3** 4 5 Mucho

↳ **Vegetación:**  
Es suficiente → Poco 1 2 **3** 4 5 Mucho  
Está cuidada → Poco 1 2 **3** 4 5 Mucho

↳ **Limpieza:**  
Está limpia → Poco 1 2 **3** 4 5 Mucho

↳ **Pavimento:**  
Está cuidado → Poco 1 2 **3** 4 5 Mucho

↳ **Vistas:**  
Las vistas son muy bonitas →  
Poco 1 2 3 **4** 5 Mucho

12

3. Para terminar, anota:

- Las cosas que te hayan gustado de este edificio.  
El decorado, los puentes y las ventanas
- Las cosas que no te hayan gustado de este edificio.  
Los puentes y los puentes y vacío y sin pintar
- ¿Cómo lo mejorarías?  
Pintándolo, reformándolo mejor y haciéndolo más grande.

¿Se parece a otros barrios que conoces? ¿A cuál?  
Sí, a uno del ensamble.

¿Qué harías para mejorar este lugar?  
haría un parque, bancas, muchos árboles, unas tiendas, tenderías de ropa.

### Actividad 8º Puesta en común de las actividades realizadas en la salida. Discusión sobre algunos aspectos relacionados con las actividades de crítica y valoración

---

---

#### Objetivos:

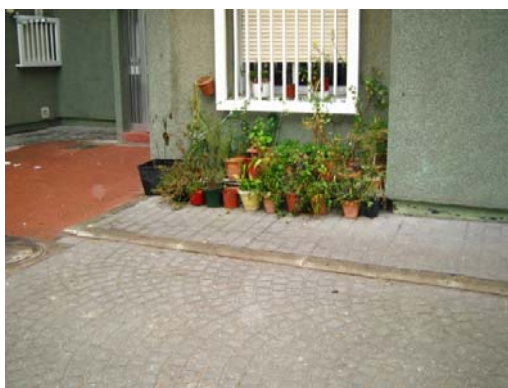
- Reflexionar en común sobre lo que se ha observado en la salida
- Expresar y argumentar opiniones acerca de los aspectos que nos han gustado o nos han desagradado en el recorrido y por qué.
- Discutir las posibilidades de mejora de algunos de los aspectos tratados

Sesiones propuestas: 1 ó 2

#### Metodología:

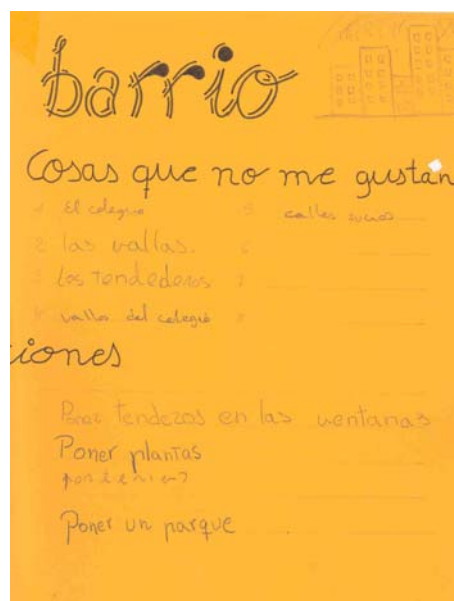
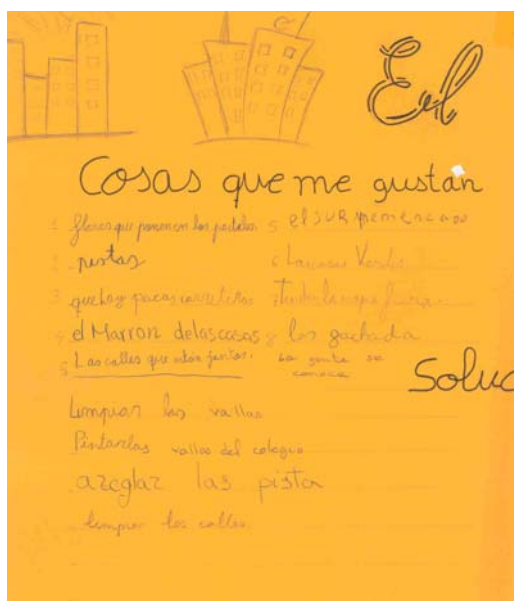
Esta actividad consistió en la puesta en común y discusión con la totalidad de la clase de los aspectos trabajados en la salida. Una primera parte de la actividad debía dirigirse a comentar las actividades realizadas y una segunda parte iba destinada a ver qué espacios o lugares del recorrido habían gustado más y cuáles menos. Para eso se ponían en común las preguntas del cuaderno relativa a esos lugares y las distintas escalas de valoración puestas en práctica. En este caso se debía argumentar la opinión personal. Posteriormente, en el caso de que hubieran sido valorados negativamente, se sugerían posibilidades de mejora. Las distintas respuestas de la clase se iban escribiendo en una cartulina o papel continuo. Pensamos que es interesante destacar más detalladamente algunos aspectos de esta actividad, ya que aquí es donde surgen algunas de las claves de comprensión, que abrirían posibilidades de trabajos futuros. Veamos dos ejemplos concretos:

El curso de 3º de primaria que trabajó sobre una colonia de viviendas, destacan, como cosas que han gustado más: *Las flores que los vecinos ponen en los portales, las pistas de juego, los colores de las fachadas de las casas, que hay pocas carreteras y las calles peatonales, que la gente se conoce y el hecho de que la gente tienda en la calle.*



Según la alumna escribe en la memoria de prácticas:

*“Destacaron del barrio que hay pocas carreteras, con lo que pueden jugar con toda tranquilidad, que hay mucho sitio libre para jugar, y algo en lo que insistieron es la tranquilidad con la que juegan ya que todos los vecinos se conocen” Alumno1*



Entre las cosas que menos gustaron de los espacios analizados: *Las vallas del colegio, los tendederos de ropa (esto fue dicho por algunos alumnos como positivo y por otros como negativo) y las calles sucias.*

Como ideas para mejoras: *Limpiar y pintar las vallas del colegio, arreglar las pistas deportivas, poner un parque, plantar plantas o poner en el barrio un sistema mejor para tender y que la gente no tienda en la calle.*



**Actividad 9º Propuestas de cambio o mejora de aquellos aspectos seleccionados en la actividad anterior.**

---

---

**Objetivos:**

- Aplicar la creatividad a la propuesta de cambios o de mejoras en el entorno
- Utilizar la imagen y los medios artísticos para hacer visibles cambios en el entorno
- Fomentar una actitud de implicación respecto a los problemas del entorno

**Sesiones propuestas: 1**

**Metodología y desarrollo de la actividad**

Entre el conjunto de la clase y con la ayuda del alumno en prácticas y del tutor se decide qué aspecto será el que se intente mejorar. En general se ha trabajado ha partir de imágenes fotocopiadas tomadas de los lugares del recorrido, mediante varias técnicas: collage, papel vegetal sobre la imagen o pintando directamente sobre la imagen.



¿Cómo mejoraríamos este espacio?



Propuesta de cambio (3º de primaria)





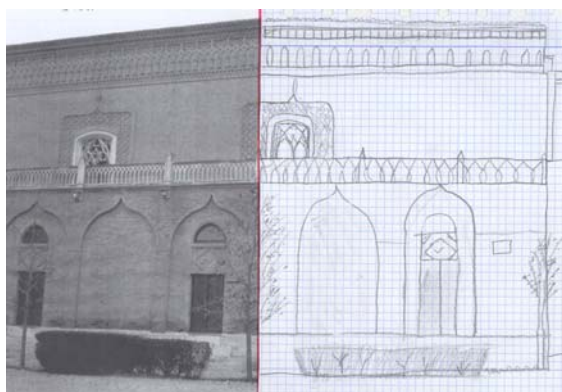
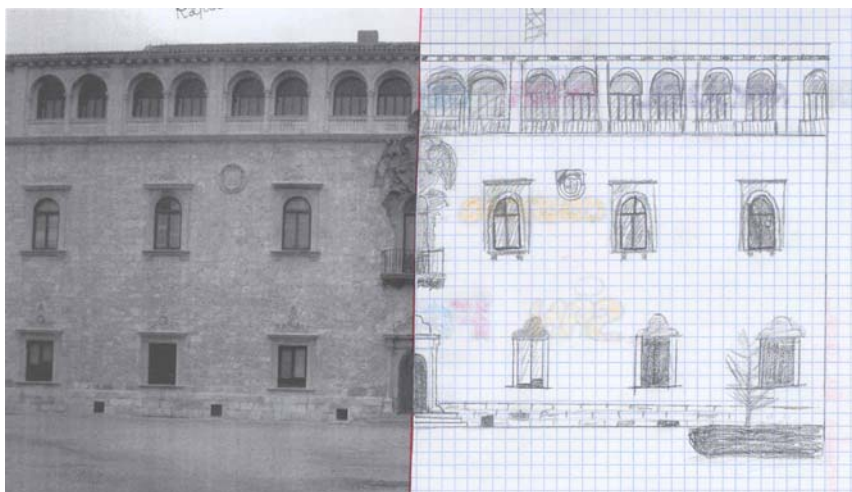
Propuesta de cambio consistente en pintar un edificio  
(5° de primaria)



Propuesta de cambio sobre una escultura urbana  
(5° de primaria)



En uno de los centros, observando en el comentario posterior a la salida las dificultades que los alumnos habían tenido para realizar los dibujos de observación y la frustración general que se había creado, se decidió, en vez de hacer la propuesta de cambio, reforzar el dibujo mediante una actividad específica que fue la continuación de una imagen simétrica.



#### Actividad 10º Recapitulación de la experiencia: *¿Qué hemos aprendido?*

---

---

##### Objetivos:

- Tomar conciencia del propio aprendizaje.
- Tener una visión de conjunto de las actividades realizadas y realizar una valoración global de la experiencia.

Sesiones propuestas: 1

### Metodología y desarrollo de la actividad

Las diversas actividades realizadas se han ido incorporando a la pared del aula. Esto ha facilitado que, no sólo al final, sino durante toda la experiencia los alumnos hayan tenido presente el recorrido que iban realizando. La actividad de recapitulación supone una nueva puesta en común y un intento por facilitar la construcción grupal del conocimiento. Los alumnos guiados por el alumno en prácticas van repasando todo lo realizado y apuntando aquellas cosas que consideran que han aprendido. En algunos cursos se realizó una autoevaluación individual previa por escrito. Al ser la parte final de la experiencia, hubo cursos en los que no dio tiempo o el tutor no consideró necesario hacer esta evaluación.

Vemos como ejemplo algunas de las respuestas dadas por los alumnos en uno de los centros ante la pregunta de ¿qué hemos aprendido?:

- Lo que conmemoran las esculturas,
- Lo que representa el escudo del palacio arzobispal
- A oír /a ver mejor
- A descubrir detalles
- A fijarte más y mejor en las cosas,
- A sacar texturas,
- A realizar croquis,
- A utilizar el visor,
- Etc

## 4 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

### 4.1 Metodología de la evaluación de la experiencia

La evaluación de la experiencia se ha llevado a cabo a través de una **metodología cualitativa**. Pretendemos con ella, una **comprensión global** de la situación que vamos a analizar (Rodríguez, Gil y García, 1996). La evaluación de la experiencia posee un carácter **exploratorio** y no busca la representatividad estadística sino el análisis de los aspectos más significativos y la detección de hechos y circunstancias que puedan sugerir pautas de actuación en el desarrollo de futuras investigaciones. No pretendemos por lo tanto llegar a conclusiones basándonos en una muestra cuantitativamente representativa, sino en el reconocimiento de datos significativos. Se trata así mismo de un enfoque **descriptivo** y no comparativo. Por consiguiente, se ha seguido la lógica del descubrimiento (cualitativa) en

lugar de la lógica de la prueba (cuantitativa) (Hamel, 1991: 231, citado por Martín-Moreno, 1996).

#### 4.2 Recogida de datos para la evaluación

Se consideró importante utilizar diversas técnicas de recogida de datos (los instrumentos de recogida de datos se encuentran en el anexo) ya que, siendo la muestra pequeña, se veía necesario obtener la mayor cantidad de información posible.

Para recoger las **opiniones de los tutores** de prácticas se utilizaron dos técnicas:

1. Un **cuestionario estandarizado** de preguntas cerradas con una escala tipo Lickert de cinco grados. Este cuestionario recogía los siguientes puntos:
  - a. valoración del trabajo del alumno o alumna
  - b. valoración del material y las actividades del proyecto
  - c. importancia dada a los objetivos y contenidos del proyecto
  - d. recepción del proyecto

El cuestionario se pasó a los tutores justo al finalizar las prácticas.

2. Una **entrevista semiestructurada** realizada por el investigador al tutor en su centro de trabajo. La entrevista recogía las opiniones de los tutores sobre las siguientes cuestiones:
  - a. Aportación del proyecto a la formación del alumnado en prácticas.
  - b. Aportación del proyecto a su propio trabajo en primaria
  - c. Aportación del proyecto al aprendizaje de los alumnos de primaria
  - d. Posibilidades de trabajo del entorno cercano al colegio
  - e. Relación de la Expresión plástica con el conocimiento del entorno
  - f. Dificultades en el aprendizaje de los alumnos

Para recoger las **opiniones y observaciones de los alumnos y alumnas** implicadas en el proyecto se utilizaron las dos mismas técnicas que en el caso de los tutores así como la información incluida en sus memorias de prácticas, en total:

1. Un **cuestionario estandarizado** de preguntas cerradas con una escala tipo Lickert de cinco grados. Este cuestionario, similar al que se pasó a los tutores recogía los siguientes puntos:
  - a. Autoevaluación del trabajo realizado
  - b. Valoración del material y las actividades del proyecto

- c. Importancia dada a los objetivos y contenidos del proyecto
  - d. Recepción del proyecto por parte del tutor y del centro
2. Una **entrevista semiestructurada**, realizada por el investigador al alumno en la Universidad, una vez finalizadas las prácticas.
- a. Visión de la aportación del proyecto al propio aprendizaje
  - b. Evaluación del aprendizaje de los alumnos de primaria
  - c. Evaluación del material y las actividades
  - d. Valoración de la recepción del proyecto por parte del tutor y del centro
3. **Observaciones de la experiencia y reflexiones recogidas en la memoria de prácticas**. Para estructurar la información de la experiencia en la memoria, se pidió al alumnado que hiciese una descripción detallada de cada una de las actividades y luego redactase unas conclusiones finales, en función una serie de preguntas iniciales relativas a las capacidades demostradas por los alumnos de primaria y a la utilidad del cuadernillo.

#### 4.3 Tipos de datos obtenidos

Los datos obtenidos se agrupan dentro de las siguientes dimensiones:

1. Opiniones de los tutores de prácticas referidas a: a) el trabajo del alumno en prácticas, b) la validez del material y del proyecto, c) el aprendizaje resultante de sus alumnos y d) las dificultades observadas
2. Opiniones de los alumnos de Magisterio referidas a: a) su propio trabajo y lo que ha supuesto para su formación, b) el aprendizaje de los alumnos de primaria, c) las dificultades observadas, d) la validez del material y del proyecto.
3. Observaciones y reflexiones de los alumnos de Magisterio acerca del desarrollo de la experiencia, recogidas en las memorias de prácticas.

#### 4.4 Análisis de datos

Según Miles y Huberman (1984, citados por Martín -Moreno, 1996), en el análisis de datos cualitativos concurren las siguientes tareas: reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. La reducción se entiende como un proceso de categorización y de codificación. En nuestro caso ya se produjo una categorización previa en el momento de elaborar las preguntas de las entrevistas y de los cuestionarios.

En el caso de las **entrevistas** podemos hablar de las preguntas como categorías y del análisis de contenido de las respuestas de una serie de *subcategorías*. Así en el análisis de las

entrevistas tendríamos un esquema como el siguiente: p1:5c, p2:3c, donde p es pregunta y c =subcategoría de respuesta.

Por ejemplo, en el caso de las entrevistas a los profesores, con respecto a la primera categoría, encontramos 6 subcategorías de respuestas, que se derivan del análisis del contenido de las respuestas dadas por los profesores. Así en cada tabla de resultados tendremos, en primer lugar la subcategoría y al lado el número de respuestas que se pueden englobar en la misma:

Categoría 1 APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO	Nº de respuestas
a) Ha supuesto un mayor trabajo, esfuerzo e implicación para el alumno	6
b) Ha proporcionado más recursos, más capacidad de adaptación a las diferentes situaciones de aprendizaje y a los diferentes alumnos	4
c) Mayor aprendizaje que con la unidad didáctica	4
d) Enfoque interdisciplinar	3
e) Motivación e implicación	3
f) Inseguridad inicial de la alumna	2

Somos conscientes de que en un enfoque cualitativo, categorizar datos implica en último extremo un juicio de valoración subjetiva por parte del investigador, pero también de que esto forma parte de una metodología de esta naturaleza. Hemos intentado mantener la corrección lógica de los sistemas de categorías que, como señalan Rodríguez, Gil y García, (1996:211) se consigue con el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- Exhaustividad: cualquier unidad debe poder ser ubicada en alguna de las categorías
- Exclusión mutua: cada unidad se incluye en una sola categoría
- Único principio clasificatorio: Las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación

Si bien estos requisitos van encaminados a la transformación de los datos en datos susceptibles de medición y tratamiento cuantitativo. En el contexto del análisis cualitativo se contempla que algunos de estos criterios no se cumplan sin que eso invalide el diseño de análisis (Rodríguez, Gil y García, 1996)

Las **categorías** según las cuales se organizaron los datos obtenidos tanto del profesorado como del alumnado, fueron las siguientes:

1. Aprendizaje del alumnado de Magisterio.
2. Recepción del proyecto y aportación de la experiencia al trabajo docente del profesorado.
3. Aprendizaje de los alumnos de primaria.
4. Dificultades encontradas en el desarrollo de la experiencia.

Respecto a los cuestionarios de preguntas cerradas, se ha realizado la media aritmética de las respuestas y estos resultados se presentan junto con el análisis de las entrevistas en aquellas categorías en las que pueden aportar datos de interés o completar alguna de las cuestiones tratadas.

## 5 ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

### 5.1 Categoría primera: Aprendizaje del alumnado de magisterio

#### 5.1.1 *Tutores de prácticas*

Categoría 1 APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO (entrevistas a los tutores)	Nº de respuestas
a) Ha supuesto un mayor trabajo, esfuerzo e implicación para el alumno	6
b) Ha proporcionado más recursos, más capacidad de adaptación a las diferentes situaciones de aprendizaje y a los diferentes alumnos	4
c) Mayor aprendizaje que con la unidad didáctica	4
d) Enfoque interdisciplinar	3
e) Motivación e implicación	3
f) Inseguridad inicial de la alumna	2

En esta categoría hemos pretendido recoger la opinión de los tutores acerca de lo que han aprendido los estudiantes de magisterio con la realización de este proyecto. La respuesta más común (seis de los siete encuestados) ha sido la que ha destacado lo que ha supuesto de **trabajo y esfuerzo** para el alumnado la realización del proyecto. En parte este consenso casi unánime podemos relacionarlo con la tendencia de los tutores de prácticas a favorecer en lo posible la evaluación que la Escuela haga de las prácticas, pudiendo leerse este dato en clave de la intención por parte del tutor o tutora de dejar constancia de que el alumno se ha

esforzado mucho y merece una evaluación muy positiva. Sin embargo esta observación ha sido también señalada por el alumnado en las diferentes reuniones mantenidas durante la realización del proyecto. Sobre todo la elaboración del material didáctico ha sido algo que les ha llevado bastante tiempo.

Pero, de manera más concluyente, leyendo este dato con relación a las categorías b) y c) podemos llegar a una lectura de la aportación del proyecto *en comparación* con el trabajo más habitual que los estudiantes en prácticas deben realizar en las aulas que suele ser el desarrollo de una unidad didáctica. Normalmente el alumnado imparte las clases correspondientes a alguna de las unidades didácticas que el tutor está llevando en ese momento. Desde el punto de vista de los tutores, algunos de ellos personas con muchos años en la docencia, este proyecto como trabajo de prácticas mejora el aprendizaje del alumnado comparado con la unidad didáctica y esto es así por que (y aquí podemos recurrir a la categoría tres) proporciona **más recursos** y una mayor capacidad para adaptarse a las **diferentes situaciones** del aula. Hemos de tener en cuenta que metodológicamente, las diferentes actividades del proyecto eran bastante variadas, incluyendo: exposición de contenidos, debates, puestas en común, trabajos de creatividad, una salida por el entorno, etc.

Esta idea conjunta queda muy bien descrita en esta argumentación de una de las tutoras:

*“Mejor que la unidad didáctica, tienen que implicarse más, poner más de su parte, con la unidad didáctica todo les viene dado, los objetivos, los contenidos,... tienden a repetir lo que hace el profesor, es algo más rutinario, luego es difícil de evaluar, todo está definido en el libro y el alumno se limita a aplicarlo, con el proyecto ha tenido que pensar la mejor manera para plantear las actividades, sobre todo cómo adaptarlo a la clase, y en este caso también ha debido adaptarlo a una niña con n.e.e. lo que ha sido muy interesante para su formación.” Tutor 1*

Tres tutores se han referido a la importancia del **enfoque globalizador** o interdisciplinar para el aprendizaje del alumno, ya que la mayoría ha trabajado el proyecto uniendo plástica con conocimiento del medio y con lengua.

Tres tutores han señalado expresamente el alto grado de **motivación** e implicación de los alumnos en el proyecto, un dato a tener en cuenta relacionándolo con el esfuerzo que ha supuesto para los alumnos y que, sin un alto grado de motivación, habría sido una tarea mucho más difícil de realizar. Esta motivación ha sido también constatada por el investigador en las diferentes reuniones a lo largo del proceso de trabajo.

Por último, en dos casos se señala la **inseguridad** inicial de la alumna. Este dato puede interpretarse debido al enfoque abierto del proyecto, ya que, a pesar de que en la Escuela Universitaria se trabajó la metodología y la elaboración del material, posteriormente cada alumno tuvo que adaptarlo a cada centro, a cada aula. Además también es posible que, dada la amplia variedad de entornos y las diferentes edades en las que se tenía que aplicar, el alumnado percibiese el carácter experimental del proyecto transmitiéndole en este caso cierta sensación de inseguridad.

Presentamos a continuación la valoración realizada por los profesores del trabajo de los alumnos como un dato que puede completar esta visión del aprendizaje obtenido:

Valoración del trabajo realizado por el alumnado (cuestionario a los tutores)	Media
1. Ha sabido conducir convenientemente las actividades anteriores a la salida,	4,83
2. Ha sabido conducir convenientemente las actividades posteriores a la salida	4,83
3. En la salida he sabido orientar y ayudar a los alumnos y alumnas	5
4. Poseía la suficiente formación como para realizar adecuadamente este proyecto en su conjunto	4,83
5. Se ha mostrado motivado e implicado en la realización del proyecto	4,83
6. El/la alumno/a me ha consultado sobre las actividades del proyecto y ha aceptado mis recomendaciones	4,83
<b>TOTAL</b>	<b>4,85</b>

Como vemos la valoración es muy positiva, el alumnado ha mostrado una motivación muy alta por el proyecto y ha sabido, a juicio de los tutores, resolver con éxito su tarea en los diferentes momentos del proceso. Destacamos el *item* en el que se señala que la formación del alumnado resulta suficiente para llevar a cabo la experiencia, es decir que no se han visto carencias en algún aspecto a la hora de conducir las diferentes situaciones.

### 5.1.2 Alumnado de magisterio

Categoría 1 APORTACIÓN DEL PROYECTO A LA PROPIA FORMACIÓN (entrevista al alumnado)	Nº de respuestas
a) Nueva manera de mirar el entorno	5

b) Aspectos metodológicos	3
c) Conocimiento de la propia capacidad de trabajo	2
d) Comprensión del alumnado de primaria	2

Se trataba con esta categoría también de que los alumnos valorasen su propio aprendizaje, completando de esta manera, la visión del tutor de prácticas. Ante la pregunta realizada, ¿Qué te ha aportado la realización de este proyecto? ¿Qué has aprendido? Y a la posterior ¿Consideras que ha cambiado este proyecto tu manera de mirar el entorno? Encontramos las siguientes respuestas:

Cinco alumnos de los seis responden que el proyecto en su conjunto **ha cambiado su manera de mirar el entorno**. En tres de los casos sus respuestas evidencian una mayor **sensibilización ante los aspectos visuales** del entorno:

*Me fijo más en todo, en los colores, las líneas, los contrastes, lo que es antiguo y lo que es nuevo, etc.* Alumno 1

*Ahora me fijo mucho más en las cosas que me rodean, en los edificios, en los contrastes, hay cosas que me llaman mucho la atención de lo que veo a mi alrededor Cuando voy andando por la calle, me voy fijando todo el rato.* Alumno 2

*Vas mucho más atento a los aspectos visuales de la ciudad, a los materiales, los colores de los edificios, las texturas del suelo, etc.* Alumno 3

Esta misma alumna, destaca esa idea de cómo el cambio en la forma de mirar, nos descubre una nueva ciudad:

*De hecho la ciudad cambia, ya no es la ciudad que estábamos acostumbrados a ver, porque si empezamos a percibir, a sentir, a mirar de otra manera, veremos la ciudad de otra manera.* Alumno 3

En uno de los casos se pone de manifiesto el desarrollo de una **mirada crítica**:

*Sí que ha cambiado, incluso en casa en el jardín, cómo miro ahora ese espacio, dónde están situadas las flores o dónde nos sentamos, creo que ahora tengo una mirada más crítica, si bien esta mirada es a un nivel más personal que público, no me atrevería a criticar un espacio públicamente....* Alumno 4

Una de las alumnas destaca que, en el enfoque del estudio del entorno se haya dado importancia a los **elementos de relación y contextuales**, mostrando una comprensión de ese carácter relacional que hemos pretendido enfatizar en el conocimiento del entorno:

*Sí y no, ya estaba acostumbrada de antes, desde pequeña mi padre me ha llevado a ver monumentos y ya tenía en eso un interés, un hábito. El cambio ha sido intentar comprender también todo lo que está alrededor del monumento, eso no lo había considerado nunca, siempre lo había estudiado aisladamente, he aprendido a considerarlo todo en su conjunto. . Alumno 5*

En segundo lugar el aspecto más destacado en las respuestas de los alumnos ha sido el aprendizaje que han desarrollado en cuanto a una **metodología de trabajo**, una manera de enseñar que les ha resultado especialmente provechosa, y en esto se establece una coincidencia con la apreciación de los tutores de prácticas de los centros:

*He aprendido todo lo que implica desarrollar una programación de este tipo, todo lo que tienes que tener en cuenta, cómo se debe organizar y secuenciar las actividades, cómo organizar el trabajo con los niños, la importancia de seguir una serie de pasos. Alumno 4*

*Ampliar la manera de enseñar, a hacerlo de una forma distinta. Alumno 6*

*Me ha aportado conocimientos relativos a cómo se comportan los alumnos, a cómo plantear las actividades, cómo explicar los contenidos. Sobre todo cuestiones relacionadas con la metodología y con el trato con los alumnos. . Alumno 3*

*Me he visto capacitada para plantear una actividad y elaborar un material con cuestiones diferentes a las que vienen en los libros. Alumno 5*

En relación con esta idea en una de las memorias de prácticas, una de las alumnas reflexiona de la siguiente manera:

*También hay que reflexionar durante la intervención. Esto me llevaba a pensar cómo ser capaz de hacerlo mejor. De ahí que me ha servido para entender cómo este proceso se convierte en un proceso de investigación sobre la práctica y sobre la vida en el aula. Alumno 3*

A nuestro juicio la afirmación de esta alumna está denotando una **comprensión de la tarea docente como tarea reflexiva**, y del profesor como un profesional que debe investigar y reflexionar sobre su práctica.

En dos de los casos se hace referencia al **conocimiento del alumnado** de primaria:

*Con respecto a los niños, me ha ayudado a conocerlos mejor, te ayuda a ponerte en la visión de un niño de ocho años y a pensar que el material fuera accesible e interesante para ellos. Alumno 1*

Y también dos de las alumnas destacan que el proyecto les ha ayudado a saber cuánto pueden dar de sí, enlazando con la cuestión del esfuerzo y del trabajo que ha supuesto para ellos/as y que ya habían destacado los tutores:

*En general pienso que he trabajado mucho y me ha dado cuenta de mi capacidad de trabajo, de cuanto puedo dar de mí misma, con lo que me he sentido muy satisfecha. Alumno 4*

En este punto también durante la entrevista se pidió al alumnado que valorase lo que este proyecto les ha aportado con relación a su idea sobre la educación artística. Es decir, en qué manera ha cambiado o ampliado esta idea. En este sentido la mayoría de los alumnos se refieren a la importancia de la educación perceptiva y visual aplicada al entorno. Esta idea la consideramos importante teniendo en cuenta que en los alumnos de magisterio predomina inicialmente una concepción de la asignatura más relacionada con el aprender a hacer que con el aprender a mirar. Algunos defienden la importancia que tiene la educación artística en la educación de la capacidad de observación:

*Creo que es muy importante porque la observación no se va a trabajar así desde ninguna otra área. Alumno 1*

*Creo que este proyecto también se relaciona bastante con conocimiento del medio. La tutora también lo decía, aunque yo pienso que en conocimiento del medio estudias más lo que es el medio en sí y en plástica aprendes a mirar, a observar, las sensaciones,... Alumno 6*

*Veo la observación como una capacidad previa. Si no tienes capacidad para fijarte en los aspectos visuales luego es más difícil la parte creativa. Alumno 3*

Una alumna destaca expresamente el cambio que para ella ha supuesto el trabajo a partir del entorno con respecto a la concepción que tenía de la asignatura:

*Me ha sorprendido mucho la relación entre la plástica y el entorno. Al principio, cuando empezamos a trabajar estos temas en clase no le veía el sentido, para nada. Sí lo veía más relacionado con la Historia del Arte, pero ahora veo que puede aplicarse todo el tema de las formas, colores, texturas, que normalmente trabajamos en dibujos o pinturas, también a los edificios, por eso creo que sí que son dos cosas muy relacionadas. Me he dado cuenta de que el entorno es un recurso muy*

*importante y de que todo entorno puede ser aprovechado, de que de todo se puede sacar algo.* Alumno 2

Otra alumna destaca el aspecto globalizador de la experiencia:

*El aspecto globalizador con el que se ha tratado este proyecto integrando varias áreas desde la plástica.* Alumno 4

Dos alumnas establecen una comparación entre esta forma de entender la asignatura con la forma “tradicional” que conocen por su experiencia previa, enfatizando los aprendizajes que se pueden desarrollar y la utilidad educativa de este enfoque en contraste con la idea de las manualidades y los cuadernos de plástica:

*Es interesante, la costumbre de siempre es hacer manualidades y creo que esto son cosas nuevas, las manualidades que suelen hacer en plástica son cosas que luego se llevan a casa y al final pueden acabar tirando a la basura, esto es algo que van a aprender y que no pueden “tirar a la basura”, pienso que les puede quedar y cuando vayan por la calle se fijarán y lo verán con otro punto de vista.* Alumno 5

*Desde siempre mi educación artística ha sido lo típico de dibujar, etc. Hasta tus clases no pensaba que se pudiese trabajar de esta manera, creo que es importante para los niños trabajar esto desde pequeños. Se pueden enseñar valores y otras muchas cosas. Los niños se aburren en las clases de plástica con el cuaderno. Es un área que de por sí los motiva mucho y no lo aprovechamos. Nosotros mismos creamos esos prejuicios en ellos de pequeños.* Alumno 1

## 5.2 Categoría segunda: Recepción del proyecto por parte de los tutores y de la comunidad educativa

### 5.2.1 Tutores de prácticas

Categoría 2 RECEPCIÓN DEL PROYECTO POR EL/LA TUTOR/A Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA (Entrevistas a los tutores)	Nº de respuestas
a) Aprovechamiento del material para futuras experiencias	4
b) Difícil de encajar en la programación	2
c) Interesante el contacto con la Universidad	2
d) Conocimiento de la experiencia por parte de los padres	2
e) Descubrimiento de las posibilidades del entorno para la expresión	1

plástica	
f) Una nueva manera de mirar el entorno	1

Recepción del proyecto (Cuestionario a los tutores)	Media
1. Este planteamiento didáctico es novedoso	4,1
2. Me ha resultado fácil incluir este proyecto dentro de mi programación	4,57
3. El proyecto ha ampliado mis ideas sobre las posibilidades educativas del entorno cercano	4,57
4. Este proyecto me ha aportado ideas interesantes para posibles actividades o programaciones futuras	4,85
5. Considero que necesitaría más formación sobre este tipo de actividades para poder desarrollar propuestas similares	4,14
TOTAL	4,44

El sentido de esta categoría es detectar cómo ha sido recibido el proyecto por los tutores, como ha sido entendido, adaptado, encajado en su programación y la influencia que haya podido tener en su futura labor docente. También si el conocimiento del proyecto ha trascendido el ámbito del aula, alcanzando otros agentes de la comunidad educativa. Corresponde con las preguntas de la entrevista ¿Qué le ha aportado esta experiencia? ¿Le ha costado encajarla dentro de su programación?

En primer lugar podemos decir que en el transcurso de las entrevistas, **todos los tutores han manifestado una opinión general muy favorable al proyecto y se han mostrado muy satisfechos con el resultado**, podemos decir que ha gustado bastante al conjunto de los siete docentes.

Una de las primeras dudas que se planteó ante el desarrollo del proyecto fue cómo encajaría dentro de la programación de aula de los tutores. Contábamos con las horas de expresión plástica ya que en esta área se suele ser más permisivo con el programa, pero éramos conscientes de que se podían necesitar más horas de las dedicadas a esta asignatura (y de hecho así ha sido, en la mayoría de los casos con horas de conocimiento del medio y de lengua). Siendo algo que venía como una propuesta desde fuera, podríamos habernos encontrado con una oposición a interrumpir la programación para permitir al alumno realizar todas las actividades. A la vista de los datos podemos afirmar que no ha sido así. Tan sólo dos tutoras señalaron en la entrevista que un proyecto de este tipo supone un problema o un

riesgo porque es difícil romper con la programación, pero en los dos casos se referían no tanto a su caso concreto como a la viabilidad en general de una propuesta de este tipo:

*“El planteamiento de este proyecto lo veo arriesgado para llevarlo a cabo en otros cursos o centros ya que ten en cuenta que tienen que ceñirse a una programación, a un libro. La complicación del proyecto no es tanto por la salida como por el hecho de que te trastoca bastante el programa.” Tutor 2*

*“Se podrían encajar dentro de la programación pero es un poco arriesgado por que tienes que seguir el libro y si no lo haces los padres pueden reclamarte ese hecho, se han gastado un dinero y quieren ver que se utiliza.” Tutor 1*

En realidad, en los siete casos estudiados todos los tutores han señalado que, aunque han tenido que adaptar o retrasar su programación, ha merecido la pena:

*“He tenido que dejar el temario a un lado pero no importa porque los niños han aprendido mucho.” Tutor 3*

*“Aplicar este proyecto me ha ocupado el tiempo de plástica y algunas horas de lengua (la actividad de los adjetivos). He tenido que modificar un poco la programación pero no me ha importado.” Tutor 1*

Los datos del cuestionario también redundan en la idea de que no ha sido difícil incluir el proyecto en su programación.

En dos clases, pertenecientes al mismo centro, las tutoras aplicaron el proyecto a la unidad didáctica que estaban trabajando en ese momento:

*“...Como sabes, ha coincidido con la unidad didáctica sobre “mi localidad” con lo que ha venido muy bien, hemos situado todas las actividades en ese contexto y además hemos ampliado con otras que yo ya tenía planificadas.” Tutor 4*

Este hecho hizo que se ampliasen algunas de las actividades propuestas pero también que se modificasen otras en función de la programación de las tutoras.

Otro dato de interés es que la salida, que en principio podría haber sido una cuestión problemática por el riesgo que puede implicar una salida del centro con niños en algunos casos de corta edad (2º de primaria) no ha sido nombrada por ninguno de los tutores como un factor de dificultad o riesgo, aunque sí lo ha sido con referencias a otros posibles profesores:

*“... pero esta idea tan novedosa no todo el mundo está dispuesto a aceptarla, ten en cuenta que una salida de este tipo puede tener algunos peligros y hay mucha gente, más clásica en su manera de enseñar, que no quiere correr esos riesgos. Los peligros del tráfico o incluso que a un niño lo muerda un perro, que también puede pasar. Además hay que pedir autorizaciones a los padres. Normalmente te las dan pero al fin y al cabo es un trámite que hay que pasar.” Tutor 5*

Dos de las tutoras destacaron en la entrevista que les ha resultado interesante el contacto con la universidad porque les proporciona ideas nuevas:

*“He de decir que el planteamiento me ha sorprendido. Normalmente estas acostumbrada a otras cosas, creo que el tener un mayor contacto con la universidad ha sido muy enriquecedor.” Tutor 4*

*“...siempre los alumnos de prácticas te aportan ideas nuevas, esto es necesario para no quedarse anquilosada, a mi me gusta tenerlos y aprender de ellos.” Tutor 2*

Según esto podemos concluir que **los maestros y maestras en los colegios se encuentran en una buena disposición para colaborar con la Universidad** en el desarrollo de este tipo de experiencias, al menos en el marco de las prácticas de enseñanza, es decir, contando con la ayuda del alumno en prácticas.

Con relación a la **influencia** que el proyecto haya podido tener en los tutores, destacamos lo siguiente:

Del cuestionario se desprende que el proyecto **ha ampliado las ideas de los tutores sobre las posibilidades educativas que ofrece el entorno cercano en un grado muy alto (4,57)**. En las encuestas realizadas todos han afirmado no haber hecho nunca ninguna salida de este tipo. Es cierto que las salidas son frecuentes en la mayoría de los colegios pero, como indicaba una de las tutoras en la entrevista, son salidas a museos, granjas escuelas, teatros, pero nunca recorridos por el barrio. El enfoque del proyecto ha sido calificado como novedoso en un grado de 4,1. Dos de las tutoras en las entrevistas han señalado de manera explícita lo novedoso que les ha resultado el proyecto, curiosamente son, respectivamente, la persona con más años de docencia y la de menos años, con lo cual no encontramos un correlato entre años de docencia y percepción de la novedad. El resto de los docentes han hecho referencia de diferentes maneras al factor de novedad como característica del proyecto. El único tutor especializado en plástica destaca las posibilidades que ofrece al área trabajar a partir del entorno:

*“...no había trabajado nunca con el entorno. A pesar de tenerlo tan cerca (yo he nacido en este barrio), nunca antes lo había aprovechado. Alguna vez hemos dibujado*

*lo que se ve desde la ventana pero nunca hemos salido. Es algo muy dinámico, muy motivador...He descubierto las posibilidades que ofrece el entorno que me parece que para la expresión plástica son enormes.” Tutor 3*

Otro de los tutores ha sido más receptivo al aspecto crítico del proyecto y es ahí donde encuentra que reside la novedad del mismo. Ante la pregunta de qué le ha aportado el proyecto responde:

*“Una nueva manera de mirar el entorno, la idea de dar la opinión sobre los edificios y monumentos del entorno me ha hecho plantearme ¿por qué no se tiene en cuenta la opinión de los niños o del resto de las personas que viven en la ciudad cuando se llevan cabo reformas o se proponen nuevas esculturas urbanas?, creo que esta idea de que los niños se acostumbren a opinar sobre estos temas y a imaginar cómo mejorar el entorno es muy interesante. Por ejemplo la escultura de la plaza de Bejanque no le gusta a nadie y hasta se me ocurrió la idea de escribirle una carta al Alcalde de parte de los alumnos de la clase.” Tutor 6*

Este caso, que consideramos especialmente interesante, es el mejor ejemplo de cómo la intención final del proyecto ha sido recogida por el tutor y ha propiciado unas reflexiones cuyas implicaciones pueden ir más allá del mero espacio del aula y repercutir en diversas propuestas de participación.

Por último, en esta categoría nos preguntamos por la posibilidad de que esta experiencia pudiera ser realizada por los tutores en un futuro dentro de sus programaciones. Vemos en primer lugar que todos han querido quedarse con un ejemplar del cuadernillo para la salida y varios con el archivo informático del mismo. Cuatro de ellos han señalado expresamente en la entrevista su intención de utilizar el material didáctico para futuras experiencias. Si contrastamos estas respuestas con los datos arrojados por el cuestionario vemos que existe un 4,85 en grado de acuerdo en cuanto a que el proyecto ha aportado ideas para actividades o programaciones futuras, lo que podemos considerar un porcentaje muy alto. Podemos concluir en este caso que **el proyecto ha sido lo suficientemente interesante para la gran mayoría de los tutores como para que manifiesten su intención de repetirlo por sí mismos o para adaptar parte del mismo a sus futuras programaciones.** En este sentido el último *item* del cuestionario refleja que el profesorado **se siente capacitado en gran medida para poder llevar adelante una experiencia similar por sí mismos (4,14).** En uno de los casos el tutor manifiesta lo siguiente:

*“...Aunque no ha dado tiempo a profundizar mucho en ninguno de esos aspectos (debate, creatividad, etc.) la verdad es que ha estado muy bien como un comienzo para introducirse en este planteamiento.” Tutor 3*

El proceso desarrollado durante las prácticas ha constituido un aprendizaje tanto para el alumnado como para los tutores:

*“Considero que el proyecto es muy novedoso e innovador y a mi me gustan este tipo de cosas, pero precisamente por eso, al ser algo muy nuevo, me creó cierta incertidumbre al principio, hasta que no he visto cómo se ha ido desarrollando...no lo veía claro, sobre todo la salida, no sabía cómo podría resultar, ahora que ya he visto cómo ha ido me siento más segura para poder repetirla, tal y como te he dicho, no el año que viene que estaré en cuarto con los mismos alumnos pero sí el próximo que volveré a estar en tercero me gustaría repetir la experiencia, quizás ampliando el cuadernillo, a lo mejor, saliendo hasta la iglesia que está un poco más alejada, ya veremos...” Tutor 5*

*“Ella [la alumna] ha trabajado mucho para elaborar el cuadernillo, se ha compenetrado muy bien con los niños...la verdad es que ha transmitido su motivación por el trabajo a los niños y a mi misma (...) siempre los alumnos de prácticas te aportan ideas nuevas, esto es necesario para no quedarse anquilosada, a mi me gusta tenerlos y aprender de ellos.” Tutor 2*

Podemos decir que el desarrollo del proyecto ha supuesto también un aprendizaje para el profesorado de los centros y que tras esta experiencia se declaran capaces para poder desarrollar propuestas similares por sí mismos. Nos resulta eso sí imposible enjuiciar el grado real de asimilación de la propuesta por parte de los tutores y formaría parte de un seguimiento a largo plazo de la investigación que valorase el desarrollo de propuestas similares de manera más autónoma en los colegios.

En esta misma categoría incluimos la valoración que hacen los profesores de la importancia de los objetivos y contenidos de la experiencia y cómo la relacionan con el área de plástica. Ante la pregunta de cómo ven esta experiencia con relación al área de expresión plástica, las respuestas se pueden clasificar en las siguientes subcategorías:

RELACIÓN CON EL ÁREA DE PLÁSTICA (entrevistas a tutores)	Nº de respuestas
a) Más relación con conocimiento del medio	2
b) Importante la observación como trabajo previo a la creación	2
c) Habría sido necesario más actividades creativas	2
d) Necesidad de tener un criterio estético	1

Así mismo el cuestionario relativo a la valoración de la importancia de los objetivos y contenidos de la experiencia, ha dado los siguientes resultados:

Valoración de la importancia de los objetivos y contenidos del proyecto (cuestionario a los tutores)	Media
1. Los contenidos trabajados dentro de esta experiencia son importantes para la formación del alumnado de primaria	4,85
2. Es importante enseñar a mirar y a analizar el entorno cotidiano	5
3. El área de expresión plástica puede aportar aspectos propios a la comprensión del entorno y al desarrollo de valores ambientales positivos	4,71
4. El entorno cercano al colegio ofrece posibilidades educativas para proyectos de este tipo	4,42
5. Normalmente me fijo en los aspectos estéticos de mi entorno cotidiano	3,57
TOTAL	4,51

Contrastando estos dos datos, si intentamos valorar la comprensión de este enfoque de la educación artística vemos que, en primer lugar, dos de los tutores ven esta experiencia con más relación con conocimiento del medio que con expresión plástica, quizás, como manifiesta esta tutora, por el predominio de actividades de observación y percepción sobre las de creación:

*Me ha parecido más de Conocimiento del Medio que de Plástica. Han tenido que observar mucho pero después no han hecho casi nada creativo. Tutor 4*

Nos encontraríamos así ante la idea implícita de la educación artística como desarrollo de habilidades creativas frente a las habilidades perceptivas y críticas. En este sentido también dos tutores han señalado la conveniencia de que hubiera habido más actividades creativas.

Dos tutoras manifiestan la idea de que la observación debe ser un trabajo previo a la creación. Una de ella señala expresamente la necesidad de tener un criterio estético:

*Pienso que es un trabajo previo a las actividades creativas que es muy interesante, es necesario que tengan un gusto o un criterio estético y que sepan observar las cosas que les rodean, Tutor 1*

Si observamos las respuestas del cuestionario podemos ver cómo los objetivos y contenidos trabajados en la experiencia son valorados como muy importantes por los tutores. Así la importancia de estos contenidos para la formación del alumnado de primaria se ratifica con un 4,85 y la importancia general de enseñar a mirar y analizar el entorno cotidiano con un 5.

También se considera que la expresión plástica puede aportar aspectos propios en la comprensión del entorno y en el desarrollo de valores ambientales positivos (4,71). A pesar de la diversidad de entornos en los que se ha realizado la experiencia, los tutores en general consideran que el entorno de su centro se puede aprovechar educativamente. De hecho tan sólo una tutora valora negativamente el entorno del centro:

*Creo que es un entorno con muy pocas posibilidades, no hay nada, realmente es difícil pensar actividades en él. En ese sentido tienes que tener en cuenta que no pueden salir los mismos resultados de un proyecto en este colegio que de otro en el centro de Alcalá. Pienso que eso ha influido en el resultado obtenido. Aquí pensábamos ¿qué se puede hacer en este barrio?, si no hay nada interesante,... Tutor 2*

### 5.2.2 Alumnado de magisterio

CATEGORÍA 2 Recepción del proyecto por parte del tutor del centro (entrevista al alumnado)	Nº de respuestas
a) Lo han incluido en su programación sin poner reparos	6
b) Le gustó y le interesó mucho	5
c) Se quiso quedar con el material	4
d) Manifestó su intención de volverlo a hacer	2
e) Le gusta pero señala la obligación de seguir el temario	2

La intención al preguntar al alumnado de magisterio sobre cómo había recibido el tutor este proyecto era contrastar su visión con la del propio tutor. Podemos decir que en líneas generales lo que nuestros alumnos han podido percibir acerca de la actitud de los tutores coincide con las respuestas dadas por los tutores: Una satisfacción generalizada y un interés alto por el proyecto (5 respuestas).

*Le pareció muy interesante, algo diferente, muy original y me dio todas las facilidades. Se hizo casi siempre en la hora de plástica, también en la hora de estudio, que normalmente utilizaban para leer. Tutor 5*

En uno de los casos la alumna destaca cómo el resultado de la experiencia cambió las expectativas que el tutor tenía acerca de su alumnado:

*Creo que sí, hubo cosas que me dijo que él no había trabajado y que le gustaron como el trabajo de texturas, los dibujos de croquis, que no se le había ocurrido hacerlos en la clase de plástica. Me habló muy bien del cuadernillo, le gustó mucho,*

*me dijo que tenía actividades muy diferentes. Él me dijo al principio que los niños no se iban a fijar en nada que eran muy poco observadores y luego me reconoció que no había sido así. Tutor 3*

La actitud de colaboración de los tutores ha quedado manifiesta en el hecho de que hayan hecho un “hueco” para la experiencia dentro de su programación de aula, tal y como manifiestan los seis alumnos:

*No, nunca le ha importado [introducir la experiencia en su programación], ella quería sobre todo que los niños aprendiesen cosas, aunque fuesen más lentos en el programa. Utilizamos todas las horas de plástica y alguna de conocimiento del medio. Tutor 1*

También el hecho de que cuatro de los tutores quisieran quedarse con el material y dos manifestasen expresamente al alumno su intención de volver a repetir la experiencia más adelante corrobora lo manifestado en prime lugar por los tutores.

Por último, dentro de esta categoría consideramos interesante el testimonio de una alumna que se refiere a cómo la idea del proyecto, rebasó los límites del aula donde se estaba llevando a cabo e influyó en el resto del centro, provocando una reflexión acerca del carácter de los espacios interiores del mismo y de su posible mejora.

*Pienso que haciendo algo así influyes en el resto de la gente. La idea la conocieron varios profesores del centro, se lo enseñé a dos profesoras de infantil y a raíz de eso vinieron a preguntarme qué podían hacer para decorar las aulas con un nuevo proyecto que iban a hacer. Se han tomado con bastante interés el proyecto en el centro, han agradecido la novedad y comentaban cosas como: venís con ideas frescas de la Universidad...*

*A la directora le gustó mucho y también a la profesora de inglés. A partir de la charla que tuve con ellas para la idea de modificar la valla del exterior del “cole”, aunque al final no quisieron que se hiciera, estuvimos hablando de los espacios de dentro del colegio, que son muy fríos, y en concreto de la biblioteca. Hablamos de que era un espacio poco cuidado y de que se podría hacer algo por mejorarlo. Algún tiempo después me avisaron de que habían comprado unos sillones de colores y quisieron que fuera a verlos y me dijeron: mira, como hablamos...y siguieron pidiéndome consejo sobre otros asuntos de este tipo ¿cómo debemos colocar esto...? También hubo un rincón del centro que se decoró con plantas después de hablar de esto...*

*Me gusta pensar que hemos influido en ese tipo de cosas, que se han replanteado esos espacios gracias a esta experiencia. Tutor 4*

### 5.3 Categoría tercera: Aprendizaje de los alumnos de primaria

#### 5.3.1 Tutores de prácticas

Categoría 3 (Entrevista a los tutores) APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA	Nº de respuestas
a) Observación	6
b) Alta motivación	4
c) Mejora de otros aprendizajes-habilidades (poner atención, trabajar en grupo, concentrarse, guardar turnos de palabra)	4
d) Disfrute	2
e) Refuerzo de conocimientos previos	1

Valoración del material y actividades del proyecto (Cuestionario a los tutores)	Media
1. El cuaderno para la salida ha resultado motivador para los/as niños/as	5
2. Las actividades del cuaderno han resultado comprensibles para los/as niños/as	4,28
3. El cuaderno ha servido a los/as niños/as para realizar una observación más profunda del entorno	5
4. El cuaderno ha servido a los/as niños/as para experimentar más profundamente el entorno (aspectos sensoriales)	5
5. El cuaderno ha servido a los/as niños/as para aumentar su conocimiento del entorno (aspectos conceptuales)	5
6. El cuaderno y las actividades han servido a los/as niños/as para reflexionar sobre valores ambientales (respeto y valoración del entorno, etc.)	4,57
7. El cuaderno y las actividades se han adaptado convenientemente al nivel de desarrollo de los niños	4,28
8. Las actividades previas y posteriores han estado bien secuenciadas dentro del proyecto	4,57
9. En general la aportación de esta experiencia para los/as niños/as ha sido valiosa	5
<b>TOTAL</b>	<b>4,74</b>

En esta categoría nos referimos a cómo valoran los tutores el aprendizaje de los alumnos de primaria. Utilizaremos para ello los datos obtenidos de las entrevistas y los datos del cuestionario referidos al mismo ítem.

Dos aspectos han sido los que han señalado de manera más clara los tutores de los distintos grupos en las entrevistas. Por un lado **lo motivadora** que ha sido la experiencia para los niños

y las niñas. Por otro que la experiencia ha servido para mejorar la **observación** del entorno. Ambas cuestiones son ratificadas en el cuestionario con la puntuación más alta; **5** en los dos casos. En lo referente a la motivación resultaba predecible que una salida del aula motivase a los niños, esto ha sido así en todos los casos. Más interesante parece el hecho de que el material elaborado les haya gustado y se sintiesen motivados durante la salida también en el uso del mismo y en la realización de las actividades. El aspecto del disfrute es señalado expresamente en dos entrevistas pero todos los tutores han destacado lo mucho que les ha gustado la experiencia a los niños:

*“...a los niños les ha impactado esta experiencia, les ha gustado mucho, incluso ya al final ha habido clases en las que reclamaban seguir haciendo actividades del proyecto.”* Tutor 3

Que los niños disfrutaron con la salida y el uso del material didáctico también parece algo generalizado. Algunos de los tutores se han referido a cómo **la forma de libro del material para la salida influyó mucho para que les gustase a los niños:**

*“Les gustó muchísimo el material, estaban encantados con la idea de tener su propio librito, con su nombre... ten en cuenta que en esta edad dan mucha importancia a sus cosas, tienen como un sentido de la posesión muy arraigado y eso de que hayan hecho su libro, les ha gustado mucho.”* Tutor 5

*“La salida les encantó, este tipo de experiencias son siempre de su agrado porque suponen salir de la rutina de clase y eso ya les motiva mucho. También ha sido muy gratificante para ellos el hecho de tener su cuadernito, de ver todo su trabajo plasmado en él y que lo puedan conservar...”* Tutor 2

En cuanto a la observación, la gran mayoría de los tutores habla de cómo el proyecto ha servido para que los alumnos se hayan fijado más en el entorno y hayan descubierto nuevos aspectos del mismo, en las entrevistas los tutores citan ejemplos concretos de cómo **ha mejorado su conocimiento del entorno gracias al trabajo de observación llevado a cabo y cómo han realizado “descubrimientos” en su entorno familiar:**

*“Yo pienso que realmente se han fijado mucho en el entorno, en los edificios, creo que todo eso es muy positivo, además tratando diferentes áreas. Los niños nos sorprendieron con las cosas que fueron capaces de observar por ejemplo en la actividad de la comparación de los dos tipos de bloques de viviendas. Se fijaron en muchos detalles: las ventanas, los materiales, los colores, etc.”* Tutor 2

*“Han descubierto que fuera del aula también se puede aprender, se han fijado y han observado muchas cosas, en este sentido diría que sí que les ha ayudado a observar. Una chica comentaba que le había sorprendido algo tan común como el ascensor de su*

*casa al fijarse en todas las texturas que tenía, los materiales...Pienso que se han hecho más observadores, a los niños les ha impactado esta experiencia, les ha gustado mucho, incluso ya al final ha habido clases en las que reclamaban seguir haciendo actividades del proyecto.” Tutor 3*

*“Alguno de ellos ha comentado que ha pasado muchas veces por al lado del Hotel Laredo y que no se habían fijado en lo bonito que es, que les había pasado totalmente desapercibido y que desde entonces cuando pasan por ahí lo miran con más atención y se fijan en las cosas. Este edificio ha sido el gran descubrimiento. Un chico árabe ha estado muy orgulloso porque, de alguna manera lo reconocía como algo suyo, de su herencia cultural y ha presumido ante los compañeros. “Tutor 1*

*“En la salida estaban muy motivados, muy interesados, han descubierto monumentos que no sabían que estaban ahí, les llamó mucho la atención la escultura de las tres culturas, incluso otras cosas, por ejemplo en la actividad primera del dibujo del camino a casa un niño señaló que no se había fijado en que había una zapatería al lado de su casa y cosas así... “Tutor 3*

El consenso de los tutores en este aspecto se refleja en el cuestionario dónde los tres ítems relativos a la mejora de la observación, la experiencia sensorial y los conceptos han obtenido una valoración máxima: 5

Un aspecto interesante con relación al aprendizaje es la referencia que cuatro de los tutores hacen en las entrevistas a cómo el proyecto ha servido para mejorar algunas habilidades cognitivas de los alumnos. En su mayoría los tutores se quejan de cómo a sus grupos les cuesta poner atención, concentrarse, y que este proyecto les ha venido muy bien para mejorar esos aspectos y otros como aprender a organizarse o a realizar un debate.

*“Todo lo que no sea dárselo hecho les supone mucho esfuerzo, por eso creo que esta experiencia, que les ha obligado a poner atención, a observar, (incluso un hecho tan simple como tener que decidir qué fachada quieren dibujar ya les cuesta) a explicar su punto de vista,...les ha venido muy bien.” Tutor 3*

*“Esta clase es un muy dispersa, ponen muy poca atención en todo, creo que tienen muy poca capacidad de observación, por eso creo que les ha venido muy bien observar, por ejemplo los detalles de la puerta de la iglesia de Sta. María, esto les obliga a mantener una concentración, una atención...” Tutor 6*

*“Creo que les ha venido muy bien trabajar todo lo que es la observación y la atención. Todas las actividades del material para la salida han sido muy útiles en ese sentido, es un grupo al que le cuesta bastante pararse a observar y poner atención en lo que hacen, por eso incidir tanto en aspectos de los edificios, partes, colores, materiales, simetrías, etc. las preguntas de ese tipo han estado muy bien. El tener*

*que dibujar los detalles de la fachada del Hotel también les ha venido muy bien en ese sentido porque les ha obligado a mirar más detenidamente.” Tutor 1*

Es interesante comprobar la coincidencia por parte de los tutores en señalar la falta de concentración y de atención de los alumnos de primaria y cómo ven en las actividades de observación una manera de aumentar esa capacidad de atención. Cinco de los tutores entrevistados hacen referencia a esa carencia, los dos tutores de quinto, el de cuarto, uno de tercero y otro de segundo...

Una de las tutoras, la del curso de 2º de primaria señala que no cree que los niños hayan aprendido contenidos nuevos sino que han reforzado los que ya tenían.

El ítem nº 6 del cuestionario muestra una valoración también alta (4,57) en cuanto al aprendizaje de **valores ambientales**. No obstante aún siendo alta es ligeramente más baja que los otros ítems referidos al aprendizaje. Esto concuerda con la ausencia en las entrevistas de comentarios relativos a este aspecto. A pesar de que todos los cuadernos tenían preguntas relativas a introducir cambios o mejoras, a pesar de que el debate realizado posteriormente en clase se centró en cómo podríamos mejorar nuestro entorno y de que se realizaron actividades plásticas de mejoras, tan sólo un tutor de los entrevistados destaca expresamente el sentido **actitudinal** del proyecto. En la interpretación de este dato nos inclinamos por considerar que **los contenidos actitudinales no son percibidos por el profesorado como contenidos de aprendizaje de manera tan clara como los conceptos o los procedimientos** y de ahí la ausencia de mención específica a este hecho en las entrevistas.

El ítem nº 9 del cuestionario es valorado con un 5 en grado de acuerdo, lo que podemos considerar que **la percepción de los tutores sobre el resultado global de la experiencia de aprendizaje es muy satisfactoria**.

Los ítems 7 y 8 están más relacionados con aspectos metodológicos del proyecto, el nº 7 ofrece una puntuación algo más baja que el resto y este dato se comprenderá mejor cuando analicemos las dificultades encontradas. Haremos referencias a estos aspectos metodológicos en el apartado de dificultades.

### 5.3.2 Alumnado de Magisterio

APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA (entrevistas)	Nº de respuestas
a) A observar mejor el entorno	4
b) Valores	3

c) Contenidos concretos	1
d) Valorar la asignatura de otra manera	1
e) No les ha influido en su manera de observar	2

Valoración del material y actividades del proyecto (cuestionario alumnos)	Media
10. El cuaderno para la salida ha resultado motivador para los/as niños/as	4,83
11. Las actividades del cuaderno han resultado comprensibles para los/as niños/as	4,5
12. El cuaderno ha servido a los/as niños/as para realizar una observación más profunda del entorno	4,33
13. El cuaderno ha servido a los/as niños/as para experimentar más profundamente el entorno (aspectos sensoriales)	3,83
14. El cuaderno ha servido a los/as niños/as para aumentar su conocimiento del entorno (aspectos conceptuales)	4,16
15. El cuaderno y las actividades han servido a los/as niños/as para reflexionar sobre valores ambientales (respeto y valoración del entorno, etc.)	4,5
16. El cuaderno y las actividades se han adaptado convenientemente al nivel de desarrollo de los niños	4,83
17. Las actividades previas y posteriores han estado bien secuenciadas dentro del proyecto	4,5
18. En general la aportación de esta experiencia para los/as niños/as ha sido valiosa	4,33
<b>TOTAL</b>	<b>4,41</b>

La valoración que realizan los alumnos del aprendizaje de los niños y las niñas destaca, al igual que en el caso de los tutores, la observación del entorno que la salida y, sobre todo, el uso del material han proporcionado:

*Creo que han aprendido a fijarse más, al final de las prácticas ellos mismos decían que se fijaban más, que lo veían de otra manera, hablaban de “descubrir detalles”.*  
Alumno 3

*El hotel Laredo fue un gran descubrimiento para todos, algún niño me dijo: “yo vivo aquí al lado y paso todos los días y no me había dado cuenta, no lo había visto”.*  
Alumno 2

*Había actividades como las actividades sensoriales que no habían hecho nunca nada parecido y les sorprendió y les gustó el hecho de utilizar otros sentidos, no solamente la vista.* Alumno 5

Aún así, hay dos alumnas que señalan que no piensan que la experiencia les haya servido a los niños para mejorar su observación

*No creo que les haya servido para aprender a observar más...Yo pienso que el cuaderno quedó algo flojo, me hubiera gustado introducir más actividades.* Alumno 4

En estos dos casos las apreciaciones de las alumnas no coinciden con las de sus tutoras, que habían manifestado en la entrevista y en el cuestionario que la experiencia había servido para promover una observación más profunda. Vemos aquí una desacuerdo en la valoración que se manifiesta en una actitud más crítica de las alumnas con su trabajo y el resultado.

Tres de los alumnos entrevistados responden que han aprendido **valores** relacionados con el respeto y cuidado por el entorno.

*Pienso que han aprendido a trabajar en equipo, han aprendido valores...* Alumno 1

*Han aprendido a fijarse más en las cosas que les rodean, han aprendido a valorar y a respetar el entorno, a fijarse en que esté más limpio, más cuidado.* Alumno 5

*Creo que han aprendido a observar, a conocer el medio de una manera más práctica y a ser más críticos con él, valorando lo que les gusta y lo que no les gusta y cómo lo cambiarían.* Alumno 6

Una alumna ha destacado el aprendizaje de diferentes contenidos conceptuales y procedimentales:

*También han aprendido cosas puntuales como el significado de una determinada escultura, el uso del visor, la técnica de los frotados, etc.* Alumno 3

Hay varias referencias al cambio de planteamiento que han supuesto las actividades de esta experiencia frente a lo “habitual” de la clase de plástica. Esto ha generado en primer lugar una cierta “descolocación” para los alumnos de primaria si bien luego se ha traducido en un mayor interés por estas actividades. En ese sentido dos alumnas hablan de cómo esta experiencia ha hecho que la asignatura se valore de forma diferente:

*“Creo que han aprendido y han valorado la asignatura de otra manera. Al principio les costó dejar la rutina del libro pero luego pedían más ¿qué vamos a hacer hoy?”* Alumno 1

*“Ante la propuesta de dibujar el trayecto de su casa al colegio, algunos alumnos decían: “yo prefiero hacer plástica”* Alumno 5

*“La gran mayoría de las veces los alumnos estaban muy motivados a realizar algunas actividades diferentes a las que están acostumbrados a hacer en clase. Siempre que les decía que iba a hacer una actividad, ellos se entusiasmaban mucho y estaban deseando que llegase la hora en la que iba a hacer dicha actividad, ya que casi siempre he realizado mis intervenciones a última hora de la tarde (...) La mayoría sí se han dado cuenta que han aprendido cosas nuevas y están agradecidos por ello.”*  
Alumno 5

#### 5.4 Categoría cuarta: Dificultades observadas en la realización de la experiencia

##### 5.4.1 Tutores de prácticas

Categoría 6 (Entrevista a los tutores) DIFICULTADES	Nº de respuestas
a) Conceptos	4
b) Escala numérica de valoración	4
c) Actividad de vocabulario	3
d) Extensión del cuaderno	2
e) Características del grupo en sí (dispersos, desorganizados, poco imaginativos)	2
f) Los niños no veían algunas de las actividades como de plástica	1
g) El entorno tenía pocas posibilidades	1

Las dificultades observadas en la realización de la experiencia enumeradas por los tutores tienen que ver con los siguientes aspectos: algunos de los **conceptos** trabajado no han quedado lo suficientemente claros (4 respuestas), en algunos casos se sugiere que podrían ser demasiado difíciles para el nivel de los alumnos, algunos de los ejemplos que se indican son: “criterio”, “simetría”, “mobiliario urbano”. Las razones de estas dificultades no quedan del todo claras ya que en otros casos algunos tutores indican que la falta de comprensión pudo ser debida a la falta de atención de algunos alumnos durante la explicación:

*También en el cuaderno algún concepto como el de simetría o el de mobiliario urbano, a pesar de que se trabajaron previamente en clase hubo alumnos que luego no lo supieron aplicar, seguramente porque no estuvieron atentos en la explicación.*  
Tutor 1

Existe uno de los puntos de los cuadernos para la salida que ha sido señalado por cuatro de los tutores como una dificultad y ha sido la escala de valoración numérica. Podríamos concluir en este sentido que ese tipo de escalas deben ser adaptadas para el trabajo en primaria.

La actividad del vocabulario para describir las sensaciones y el entorno se señala como dificultad por tres tutores. Se trata de los dos grupos de segundo y uno de los de tercero.

La extensión excesiva del cuaderno ha sido nombrada en dos ocasiones. También dos veces las características del grupo de alumnos, en el sentido de que tienen poca concentración, son dispersos o poco constantes y esto ha dificultado la realización de la experiencia. En uno de los casos se ha señalado el entorno en sí mismo como dificultad.

Es interesante el hecho de que en algunos casos los alumnos manifestasen que algunas actividades no eran “de plástica”:

*En general no veían las actividades de crítica, de hablar sobre los edificios, como actividades de plástica. Tutor 1*

#### 5.4.2 Alumnado de Magisterio

Categoría 6 (Entrevista al alumnado de Magisterio) DIFICULTADES	Nº de respuestas
a) Vocabulario, expresión de las opiniones	5
b) Aspectos relacionados con el material elaborado para la salida (formato del cuaderno, escala de valoración)	3
c) Dibujo de observación	2
d) Más tiempo	1
e) No disponer de imágenes de apoyo	1

El análisis de las respuestas del alumnado de Magisterio sobre las dificultades de la experiencia, sitúa en primer lugar el aspecto relativo a la expresión verbal (5 respuestas). Por un lado en relación con el trabajo de vocabulario para la descripción del entorno pero, sobre todo con relación a las sensaciones que nos produce:

*“Ha sido todo muy apretado y fue poco tiempo para que ellos pudieran asimilar el vocabulario necesario para luego poder expresarse convenientemente en el debate. La actividad de los adjetivos no salió muy bien. En ese grupo, todo lo relacionado con explicarse verbalmente y buscar las palabras apropiadas costaba bastante trabajo, van mejor en matemáticas que en lectura o escritura y además había varios niños atrasados en la lectura y la escritura.” Alumno 4*

*“A la hora de dar su opinión descriptiva del medio carecían de palabras apropiadas, (...) y tanto la tutora como yo, les tuvimos que echar una mano a la hora de utilizar sinónimos o antónimos”* Alumno 2

Por otro lado, (esto más generalizado), en relación con la expresión de las opiniones en el debate.

*Razonaron, a su manera, pero lo hicieron, justificaron sus opiniones aunque no demasiado, decían lo que les gustaba y lo que no pero no lo llegaban a justificar del todo, ¡sólo tenían ocho años!. Pienso que muchas veces les faltaba vocabulario, no saben cómo expresarse y terminan no diciendo lo que quieren decir.* Alumno 1

*Participaron todos bastante bien, respetaron el turno de palabra y tenían tantas ganas de hablar y dar su opinión que si no les preguntabas a ellos se enfadaban porque tenían mucho interés, fueron muy participativos. Creo que les faltaba vocabulario para poder describir su opinión sobre el entorno.* Alumno 3

Tanto la alumna de 4º, como las dos alumnas que se encontraban en 5º de primaria no manifestaron ninguna dificultad en este aspecto. Ambas coinciden en que los alumnos de sus respectivas clases son capaces de argumentar una opinión, yendo más allá del me gusta o no me gusta, si bien puede haber, dentro de la clase bastantes diferencias según los alumnos:

*“Algunos sí que son capaces de dar una opinión crítica bastante buena, ya que hay algunos alumnos bastante desarrollados mentalmente para la edad que tienen; en cambio también había críticas demasiado sencillas, se dejaban llevar por lo más fácil y evidente de decir, por no pensar en alguna justificación más elaborada”* Alumno 5

*“Me gustó bastante la parte relativa a lo que no les había gustado por que se esforzaron en justificar y argumentar sus afirmaciones y, además, salieron propuestas de mejora y cambio para la pirámide de las tres culturas (era muy sosa, fea y estaba oxidada, por lo que podríamos pintarla de otro color, marrón claro. La forma es la ideal porque representa tres culturas y tiene tres lados) y el suelo del Palacio Arzobispal, que podía ser sustituido por césped, asfalto, suelo con baldosas de forma de puzzle, o también poner una fuente con seis caminitos que partieran de ella). Me parecieron curiosas las mejoras”* Alumno 3

*“Me sorprendió lo mucho que les gustó. Fue a última hora y no querían acabar. En general los niños valoraron bien el entorno, menos el convento de adoratrices y el club de jubilados. Querían que todo se pareciese al hotel Laredo. Algunos argumentaron muy bien sus opiniones, una niña dio una idea muy buena sobre la iglesia, otros sobre el club de jubilados: se pinta, se arregla,...También hubo opiniones muy brutas como tirarlo y hacer un campo de fútbol...pero todos en general*

*dijeron cosas con sentido, como que el ayuntamiento debería de ocuparse más de cuidar el entorno...” Alumno 2*

Otro rango o categoría de dificultades tuvo que ver con el diseño del material y las actividades y en este punto podemos situar dos respuestas relativas al tamaño del librito elaborado para la salida, en un caso un poco grande y en otro, por el contrario, un poco pequeño.

Dos alumnas señalan el dibujo de observación como algo que resultó difícil para los alumnos. También en un caso se hizo referencia a que hubiese sido necesario más tiempo para desarrollar la experiencia y en otro a la necesidad de haber contado con imágenes de apoyo para algunas de las actividades.

## **6 CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA**

A continuación señalamos las principales conclusiones derivadas de la valoración de la experiencia didáctica. Antes querríamos hacer un juicio global del resultado de la misma.

Globalmente la experiencia ha sido muy bien valorada por el alumnado de Magisterio y los tutores de prácticas. El profesorado ha recibido muy positivamente la propuesta de trabajo, han colaborado activamente en su realización, todos han manifestado opiniones muy favorables y en su mayoría han declarado su intención de volver a repetir la experiencia por sí mismos. La salida no ha constituido un problema a pesar de que no es un tipo de salida habitual en los colegios, en la mayoría de los centros la organización para una salida de este tipo requiere el visto bueno de los padres que ha sido otorgado sin problemas. En cuanto a la planificación, se ha seguido el esquema establecido en la secuenciación de actividades sin muchas variaciones, sin que haya supuesto un problema importante la inclusión del proyecto en la programación de aula de cada centro. No obstante, a pesar de que se ha respetado en gran medida toda la propuesta, ha habido algunos tutores que han decidido variar o eliminar alguna de las actividades por cuestiones de tiempo o de organización. Es importante reconocer que en el marco en el que hemos trabajado resulta difícil controlar todas las variables y que un proyecto de esta extensión puede sufrir alguna alteración metodológica, aspecto con el que es conveniente contar de antemano.

Agrupamos las conclusiones en función de las cuestiones centrales que definimos en las preguntas y objetivos iniciales de la experiencia.

## 1. Con relación a la utilidad del Material

- El material elaborado para la salida ha sido valorado muy positivamente por el profesorado de primaria ya que ha demostrado ser muy eficaz para potenciar la observación y la experiencia del entorno. Todos los tutores han querido quedarse con un ejemplar del cuaderno para repetir la experiencia. El material ha cumplido una doble finalidad: dirigir la observación, y recoger datos para el posterior trabajo en el aula confirmándose su utilidad y necesidad en el aprendizaje directo del entorno. Respecto a la forma del material puede decirse lo siguiente:
  - a. La forma de librito o cuaderno, su carácter de objeto, ha contribuido en gran medida a la motivación del alumnado.
  - b. La introducción de elementos de personalización (foto, nombre, vocabulario trabajado en clase) ha influido también en la motivación y en la identificación con el material.
  - c. Presentar el material y el conjunto de las actividades como un juego o una “aventura” y diseñarlo según esa idea ha favorecido la implicación del alumnado en uno de los centros.
  - d. Contrastando los resultados de los diferentes centros se ha podido ver que algunos criterios formales como el tamaño del cuaderno influyen en el uso del mismo.
- Como dificultad se han señalado las tablas de valoración con diferentes ítems que aparecían en los cuadernos. Es posible que algunas de ellas no estuviesen adecuadas al nivel de primaria pero no se puede concluir, con los datos que tenemos, que su uso sea desaconsejable, más bien un replanteamiento del diseño de las mismas, quizás en función del curso.

## 2. Recepción de la experiencia por parte de los tutores de prácticas

- La experiencia ha supuesto una novedad en cuanto a contenidos y metodología y así lo han manifestado los tutores. Ninguno de ellos había realizado antes una experiencia similar. Las salidas escolares son comunes pero siempre a lugares concretos: teatros, museos, granjas escuelas, etc.
- Los tutores y las tutoras han recibido la propuesta con interés y la han valorado muy positivamente y como novedosa. Aunque el libro de texto sigue marcando bastante la dinámica de enseñanza en las aulas de primaria, en general, la actitud ha sido muy

colaboradora y todos los tutores se han implicado y han respetado en gran medida las actividades planificadas. La satisfacción expresada por esta relación mantenida con la Universidad nos indica que el marco de las prácticas es un espacio idóneo para establecer una colaboración Universidad-Escuela en este tipo de experiencias.

- La experiencia ha supuesto un aprendizaje para los tutores de prácticas. Ha ampliado sus ideas sobre las posibilidades educativas del trabajo sobre en el entorno en un porcentaje muy alto. Algunos han hablado de un “redescubrimiento” del entorno cotidiano. La mayoría ha manifestado su intención de volver a repetir la experiencia y para ello se han quedado con algún ejemplar del material.
- Han valorado muy positivamente la experiencia como trabajo de prácticas para el alumnado de Magisterio frente a otros modelos de trabajo más habituales. Su juicio lo han basado en la mayor implicación y esfuerzo que han observado por parte del alumnado y en la metodología tan diversificada que han tenido que poner en juego.
- Han reconocido en las actividades de observación una manera de mejorar habilidades cognitivas de sus alumnos como la atención y la concentración. También los debates realizados han sido destacados como útiles para aprender a expresar sus opiniones y a respetar las de los demás.

### **3. Aprendizaje de los alumnos de primaria**

- La experiencia ha motivado de manera muy alta a los alumnos de primaria hacia el aprendizaje. Ésta es quizás una de las conclusiones más interesantes. En esta apreciación coinciden tanto los tutores como el alumnado de Magisterio. Los propios niños han manifestado también lo mucho que les ha gustado la experiencia en los debates finales. Pensamos que este grado elevado de motivación es producto de la metodología empleada y pone de relieve la importancia de los aspectos emotivos y afectivos en el aprendizaje. Este hecho concuerda con lo señalado por Asensio (2001) y Asensio y Pol (2003), respecto al carácter motivador de la metodología del aprendizaje informal, que ha sido la que hemos seguido en el desarrollo de la experiencia. En la motivación del alumnado ha habido dos hechos determinantes: la salida y el material. Entendemos que ambos factores han resultado muy bien articulados y tanto el diseño del recorrido como el de las actividades se han complementado para mantener la atención de los niños y para hacerles disfrutar a la vez que aprendían. Un factor clave en el diseño del material ha sido la forma de cuaderno y la personalización. No sólo la salida ha sido motivadora sino que, a medida que se ha ido profundizando en el proyecto, los alumnos de primaria han ido

demandando más actividades del mismo, percibiendo las actividades como “algo diferente” a lo que hacen habitualmente en la hora de plástica.

- La experiencia ha servido para que los alumnos descubran elementos de su entorno en los que hasta ese momento no habían reparado, esto les ha sorprendido e interesado. A juicio de los profesores, durante el tiempo que ha durado la experiencia han estado muy sensibilizados con esta cuestión. Las actividades diseñadas han favorecido que los niños desarrollasen una experimentación multisensorial y una observación más atenta y reflexiva. Han trabajado el vocabulario y la expresión de juicios sobre el entorno y han llevado a cabo una reflexión grupal sobre la necesidad de valorar y respetar el entorno.
- La puesta en común tras la salida ha servido para localizar ideas sobre el entorno que podrían definir líneas de trabajo posterior sobre contenidos clave, por ejemplo:
  - a. Las obras de arte urbano han arrojado preguntas sobre lo que significan las esculturas públicas, la relación entre la forma que tienen y el significado, la relación con el emplazamiento y la opinión de los vecinos sobre una determinada escultura.
  - b. Cuestiones relativas a la personalización de los lugares y al uso de los espacios públicos, como el hecho de que un tipo de calle facilita una serie de actividades y de relaciones sociales o la forma que tienen los vecinos de embellecer el espacio público con las macetas que colocan fuera de sus casas.
  - c. Aspectos relativos al paisaje urbano y a las obras de patrimonio que en él se encuentran: el color o la ausencia de color de la arquitectura, el interés que despierta un edificio singular y hasta entonces no “descubierto” que hace surgir muchas preguntas y la necesidad de saber más cosas, el contraste entre los diferentes edificios de una misma calle, etc.
  - d. Las posibilidades del patrimonio para tratar la diversidad cultural, que han sido puestas de relieve en uno de los debates cuando un chico árabe ha afirmado orgulloso que el edificio que más ha gustado a la clase tiene un estilo de su cultura (mozárabe)
  - e. Cuestiones medioambientales relacionadas con la necesidad de cuidar, respetar y modificar el entorno como una tarea compartida, referida a asuntos como el cuidado de los espacios verdes y del mobiliario urbano, la protección del patrimonio o la necesidad de tener en cuenta las opiniones de los ciudadanos en los cambios que se introducen en el espacio urbano.

- La metodología de trabajo desarrollada se ha mostrado lo suficientemente abierta y flexible como para poder recoger diferentes líneas de trabajo en función de los diferentes contextos de los centros escolares.
- Con respecto al lenguaje, se confirma la importancia del trabajo con el vocabulario para poder expresar la opinión crítica del entorno (Adams y Ward, 1982). La mayoría de los alumnos en prácticas destacaron este hecho con relación al debate, algunos niños querían expresar su opinión sobre algunos de los aspectos tratados pero no encontraban las palabras necesarias.
- Valorando en conjunto el resultado de la experiencia podemos decir que antes de cuarto de primaria las actividades de crítica presentan más dificultades. Los niños pueden decir qué les ha gustado y qué no aunque les cuesta argumentar, por lo que propondríamos éstas a partir de 4º de primaria. Si bien no hemos llevado a cabo una investigación específica sobre estas cuestiones, hemos podido apreciar cómo en las valoraciones de los lugares predominan a menudo las consideraciones experienciales y vivenciales y las asociaciones personales relacionadas con el uso del lugar u otras cuestiones frente a las consideraciones estéticas (Hart 1979)
- Por último, en el conjunto del proyecto se han evidenciado algunos aspectos no directamente relacionadas a las intenciones del mismo pero que consideramos interesante señalar:
  - a. Hemos comprobado las dificultades que suelen tener los alumnos de primaria respecto al dibujo. Existe un problema de habilidades y un problema de motivación. En la mayoría de los centros en los que se ha trabajado a los niños les aburre dibujar porque es lo que les mandan hacer en los ratos libres. Las tareas que se basan en el dibujo cuentan, en un principio, con una mala acogida.
  - b. Los niños tienen una idea de lo que hay que hacer en la clase de plástica y eso les condiciona su actitud ante otras propuestas. Al comienzo del proyecto, utilizar la hora de plástica para actividades que no eran del libro y que eran diferentes a las habituales les produjo extrañeza y cierta resistencia.

#### 4. Alumnado de magisterio

- Han sido capaces de elaborar un material para la observación en el trabajo directo en el entorno que ha cumplido la función a la que estaba destinado. Esto ha supuesto un aprendizaje que ha implicado: análisis visual del espacio urbano, selección de contenidos, diseño del material, uso del material en la salida, actividades previas y actividades posteriores. Han debido tomar decisiones respecto a los procedimientos más adecuados en cada una de las fases del proyecto, según las situaciones que se han ido creando.
- Han estado extraordinariamente motivados durante el desarrollo de la experiencia. La aplicación de los conocimientos trabajados en la Universidad al aula de primaria y el protagonismo llevado en el desarrollo de todo el proyecto, han influido en esta motivación.
- El proyecto ha propiciado una mayor comprensión de la asignatura. En ese sentido consideramos que se ha modificado su pensamiento docente respecto a los objetivos y a los métodos de la educación artística, otorgando una mayor importancia a la dimensión perceptivo-crítica.
- Se ha conseguido una sensibilización general a la dimensión estética y visual del entorno construido y una postura crítica ante sus problemas. Para terminar con esta idea, nos quedamos con esta frase de una de las alumnas implicadas:

*“La ciudad cambia, ya no es la ciudad que estábamos acostumbrados a ver, porque si empezamos a percibir, a sentir, a mirar de otra manera, veremos la ciudad de otra manera”* Alumno 3

#### 5 Con relación a las tipologías de entornos

- Se ha trabajado con cinco tipos de entornos urbanos diferentes, que era lo que en un principio se pretendía, y se ha logrado llevar a cabo en cada uno de ellos una experiencia didáctica satisfactoria aún habiendo estado limitados por un recorrido adyacente a las calles de cada centro.
- De los cinco tipos de entornos, el que mayores dificultades ha ofrecido para encontrar contenidos de trabajo ha sido la urbanización de viviendas unifamiliares. Consideramos este tipo de entorno urbano el que ofrece menos posibilidades como objeto de estudio.

- Los espacios (calles, plazas, jardines, etc.) se presentan como un objeto de estudio que ofrece bastante interés, en determinados entornos, frente a los edificios y obras de arte público.

Con vistas a su aprovechamiento didáctico, se pueden establecer unas consideraciones básicas sobre los contenidos más adecuados para cada tipo de entorno. Es evidente que las diferentes tipologías de entornos facilitarán el trabajo con un tipo de contenidos más que con otro, así como el enfoque de las experiencias de aprendizaje. Así, los entornos monumentales ofrecen mayores oportunidades en cuanto al paisaje urbano, el estudio del patrimonio artístico, el disfrute estético, sin embargo ofrecen poca diversidad, son demasiado homogéneos y no tiene tanto sentido proponer cambios entendidos como mejoras. En el extremo opuesto, los barrios periféricos normalmente tienen menos interés desde el punto de vista del paisaje urbano o del patrimonio, así, mientras no tiene sentido trabajar el disfrute estético, si puede analizarse el uso de los espacios, la personalización del lugar o las ideas para cambio. En el punto medio, la tipología de casco urbano convencional, no histórico pero tampoco periférico, ofrece unas posibilidades menos determinantes y con más opciones de trabajar la variedad y el contraste. Sintetizamos estas ideas en la siguiente tabla, que no implica que no se puedan trabajar muchos otros contenidos en cada una de las tipologías, sino tan sólo, indicar los ejes más adecuados en cada caso.

Tipología	Centro histórico - monumental	Centro urbano no histórico	Barrio periférico
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coherencia estilística.</li> <li>▪ Unidad visual</li> <li>▪ Riqueza perceptiva</li> <li>▪ Riqueza patrimonial</li> <li>▪ Espacios peatonales</li> <li>▪ Poca vida de barrio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contraste</li> <li>▪ Riqueza perceptiva</li> <li>▪ Riqueza patrimonial aislada</li> <li>▪ Pocos espacios peatonales</li> <li>▪ Vida de barrio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pobreza perceptiva</li> <li>▪ Pobreza patrimonial</li> <li>▪ Vida de barrio</li> <li>▪ Fuertes lazos de identificación con el lugar</li> </ul>
<b>Objetivo Global</b>	Disfrute y comprensión del patrimonio y del diseño del ambiente	Disfrute y comprensión del patrimonio y del diseño del ambiente	Comprensión del diseño del ambiente
<b>Contenido clave</b>	Paisaje urbano y Patrimonio	Contraste	Personalización y uso de espacios
<b>Ejes de comprensión</b>	Arte-Sentido del Lugar Percepción - Crítica	Arte- Sentido del Lugar Percepción- Crítica Creatividad-Mejoras	Percepción- Crítica Creatividad-Mejoras

## 7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASENSIO, M. (2001): El marco teórico del aprendizaje informal. En *Íber*, 27, 17-40

HAMEL (1991), La reconstrucción empírica en las ciencias sociales: consideraciones teóricas y críticas. *Revista Internacional de las Ciencias Sociales*, 127, 221-234.

MARTÍN-MORENO, Q. (1996): *Desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad*. Madrid. Sanz y Torres.

PÉREZ GÓMEZ, A.(1993): La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en PÉREZ GÓMEZ, A; GIMENO SACRISTÁN. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata

PÉREZ GÓMEZ, A.(2000): El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información, en Del Carmen, L (ed.): *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona. Universitat de Girona

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe.

VILARASA, A (2003): Salir del aula. Reapropiarse del contexto. En *Íber*, 36 13-25

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de la investigación se han organizado en torno a los núcleos de trabajo definidos por los objetivos de la tesis y cuyo desarrollo se ha presentado en los capítulos anteriores. Con ellas se pretende resumir los principales resultados del trabajo y mostrar las aportaciones más relevantes de la investigación. Para ello hemos realizado una lectura transversal de los capítulos en base a encontrar las relaciones que nos ayuden a sintetizar las ideas clave para obtener una visión global del tema de estudio.

### 1. Con relación al marco epistemológico en el que se sitúa este enfoque educativo

- *Delimitar el papel específico que juega la Educación artística en la comprensión del entorno y en el desarrollo del sentido del lugar, estableciendo lo que el conocimiento artístico puede aportar a la comprensión derivada de otras áreas como la educación ambiental o la didáctica de las ciencias sociales.*
  - Las teorías ecológicas surgidas a raíz de la crisis medioambiental han favorecido la aparición de un nuevo paradigma para entender las relaciones entre el ser humano y el entorno. Este nuevo paradigma, situado en el contexto del pensamiento posmoderno, es un reflejo de la crisis de la epistemología moderna que ha puesto en cuestión el método científico de conocimiento del mundo. Para tratar con la complejidad y la interdependencia que caracterizan a los problemas relacionados con el medio ambiente se reclaman **nuevas formas de conocer**, enfoques más interdisciplinarios y holísticos. El arte aparece como una parte indispensable y complementaria a la ciencia para responder a las demandas de un tipo de **conocimiento integrador** que nos haga comprender nuestra relación con el medio.
  - Desde diferentes disciplinas se está reclamando **la aportación que el conocimiento artístico puede hacer a la comprensión del entorno construido**. Esta aportación recae en la capacidad del arte de dar cabida a lo emocional, a los aspectos cualitativos, a la respuesta subjetiva al entorno. Las repercusiones de esta idea han sido las siguientes:
    - a. Desde el punto de vista de la **investigación disciplinar**: tanto la geografía como la psicología ambiental, están utilizando métodos basados en el arte con el fin de registrar las experiencias sensoriales, emocionales y estéticas de

las personas ante el medio ambiente construido, entendiendo que sólo de esta manera, teniendo en cuenta lo cognitivo y lo emocional, se consigue la imagen completa del ambiente. El concepto de espacio como espacio vivido o la prioridad del concepto de lugar frente al de espacio, son intentos de recuperar desde estas disciplinas la dimensión subjetiva y emocional del ambiente.

- b. Desde el punto de vista de la **educación**: por un lado la educación ambiental propone la consideración de los aspectos estéticos del entorno como un valor ambiental así como el uso de los medios artísticos como una metodología para experimentar cualidades ambientales y para elaborar y producir las respuestas imaginativas y creativas ante los problemas del entorno. De forma similar la didáctica de las ciencias sociales está utilizando métodos artísticos para desarrollar estrategias reinterpretación, análisis y disfrute del patrimonio.
- La principal aportación de la educación artística a la comprensión del entorno construido se fundamenta en la **relevancia de la experiencia estética como parte de la experiencia del ambiente** en su triple vertiente: medio de conocimiento, medio de disfrute y medio de recreación y transformación. Estas tres dimensiones pueden ser trabajadas para potenciar el sentido del lugar, es decir la vinculación emocional y significativa con el lugar, para desarrollar valores y para ayudarnos a comprender mejor el entorno y a través de él, a nosotros y a los demás.
- Por todo lo dicho la educación artística se perfila como un área imprescindible en la educación para elaborar un **conocimiento global, integrador y significativo** del medio ambiente construido.
- *Establecer el marco epistemológico de este enfoque educativo, analizando las aportaciones de las distintas disciplinas a la educación artística en la comprensión del entorno construido.*
- La comprensión del entorno construido es un problema que requiere un **tratamiento interdisciplinar**. Esa interdisciplinariedad está generando múltiples conexiones entre ámbitos de conocimiento. Así, las disciplinas se están influyendo mutuamente y se están desarrollando acercamientos holísticos del problema. La educación artística, al elegir el entorno construido como objeto de estudio, asume ese carácter holístico por lo que es necesario conocer los referentes disciplinares que contribuyen a establecer

el marco teórico y metodológico. Sólo de esta manera se podrá avanzar en la racionalidad de la acción educativa y la investigación. Como resultado de nuestra investigación proponemos un **marco epistemológico** constituido por las siguientes disciplinas:

- a. La psicología ambiental
- b. Las ciencias sociales: geografía, historia del arte y antropología cultural
- c. Las teorías ecológicas
- d. El urbanismo y la arquitectura
- e. El arte y la estética
- f. La didáctica

La aportación de cada una de estas disciplinas a la educación artística quedaría establecida de la siguiente manera:

DISCIPLINA	OBJETO DE ESTUDIO	APORTACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Psicología Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción y cognición aplicada al entorno construido.</li> </ul>	Base psicológica
Geografía (principalmente humanista, de la percepción y radical)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respuesta subjetiva al espacio y concepto de lugar.</li> </ul>	Base humanística y social
Historia del Arte Antropología cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El patrimonio cultural</li> <li>▪ Relaciones de las formas de vida y los elementos construidos</li> </ul>	Base conceptual Modelos metodológicos
Teorías ecológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nuevo paradigma de la relación ser humano-entorno. Valores frente al medio ambiente</li> </ul>	Base ética y axiológica Sincretismo
Urbanismo y Arquitectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El urbanismo y la arquitectura como problema formal y estético</li> </ul>	Base conceptual Modelos metodológicos
Arte y estética	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El arte en el espacio público: procesos creativos, función y significado.</li> </ul>	Base conceptual Modelos de metodológicos Juicio crítico
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La enseñanza del entorno</li> </ul>	Base didáctica

Marco epistemológico de la educación artística para la comprensión del entorno construido

- El objeto de estudio de la educación artística debe ser **el entorno construido en su totalidad**, sin hacer distinciones entre arquitectura alta o baja calidad. El estudio del entorno ordinario o cotidiano se reivindica desde el marco interdisciplinar que hemos descrito, con distintas orientaciones:
  - a. Desde las ciencias sociales, que estudian el paisaje ordinario como fuente de significación para la comprensión de la experiencia y la memoria individual y social (geografía cultural) y que proponen una definición ampliada del Patrimonio al hablar del patrimonio cultural.
  - b. Desde los estudios culturales y de cultura visual, que lo hacen analizando cómo en los entornos cotidianos se hacen visibles cuestiones relacionadas con el género, lo étnico y la clase social.
  - c. Desde la crítica arquitectónica y el urbanismo, donde el *townscape* y sus ramificaciones han elogiado la estética de lo casual, del paisaje urbano cotidiano y la importancia de la iconología y del simbolismo comercial en el entorno arquitectónico.
  - d. Desde la estética, con la definición de una “estética cotidiana”, que se ocupa del disfrute estético y de la forma de conocimiento que supone la apreciación del entorno ordinario.
  - e. Desde el arte, que ha propuesto un redescubrimiento de los lugares comunes a través de la experiencia estética del *flaneur*, del juego surrealista y situacionista en la ciudad y de la experiencia estética de los no-lugares.
  
- La **cotidianidad** se vislumbra así como un concepto clave que está atrayendo la atención de diversos campos del saber: la antropología, la estética, la psicología, los estudios culturales, la sociología y la educación entre otros, que buscan entender cómo este espacio de la interacción entre el ser humano y el medio genera sentido a través de las experiencias del día a día.
  
- La **participación** y la acción del ciudadano sobre su entorno se plantea de forma transversal como un objetivo común en muchas de estas disciplinas: desde la educación ambiental crítica entendiendo como fin educativo la acción para el entorno, desde el arte público con la puesta en marcha de procesos creativos colectivos que impliquen a la comunidad, desde el urbanismo con el desarrollo de mecanismos de participación ciudadana en la creación y transformación del espacio urbano, desde la geografía radical con la puesta en práctica de metodologías que integren las percepciones subjetivas de los ciudadanos. La consideración de base a

estos planteamientos es la valoración del conocimiento del entorno que procede, no de los especialistas, sino de las vivencias y experiencias de los ciudadanos.

- *Analizar el papel que han jugado el arte y el urbanismo moderno en la consideración de la experiencia estética del entorno construido y cómo estas aportaciones han influido en la educación artística.*
  - Tanto el urbanismo como el arte público nos llevan a una idea común: existe una dimensión de la **ciudadanía** a la que se accede mediante la comprensión y experiencia del paisaje urbano, de sus formas, sus objetos y sus significados, tanto individuales como sociales. Es por lo tanto una dimensión educadora de la ciudad y la estética se convierte así en un contenido ético desde el momento en que es un eje para la integración social, para la identificación de las personas con sus comunidades y para el pleno desarrollo de las potencialidades del individuo en su entorno.
  - En este sentido el **arte moderno** ha proporcionado a lo largo del siglo XX nuevas formas de experiencia de la ciudad mediante dos tipos de prácticas artísticas: el paseo entendido como práctica estética y la obra de arte público. En el primer caso ha procurado un redescubrimiento de los espacios y lugares urbanos basado en la experiencia estética de lo casual y lo cotidiano, con el juego y la infancia como metáforas subyacentes. En el segundo caso, el llamado “nuevo arte público” está contribuyendo al desarrollo de un concepto de lugar que va más allá del concepto físico de emplazamiento para recoger la carga simbólica y cultural que el ser humano otorga al espacio que habita.
  - Por su parte el urbanismo ha elaborado, desde la segunda mitad del siglo XX, un **discurso crítico con la ciudad** surgida de los principios de la modernidad arquitectónica. Ese discurso crítico se ha centrado en dos ejes: la pérdida de la dimensión estética y simbólica del espacio urbano y la pérdida del espacio público como espacio de integración, identificación y socialización.
  - La corriente formalista y estética del urbanismo en el siglo XX (*townscape*, semiología del espacio, diseño urbano, etc.) ha contribuido a clarificar **el sentido que tiene la experiencia estética dentro de la experiencia de la ciudad** y cómo esta experiencia estética influye en el sentimiento de identificación y pertenencia a un lugar determinado. Esta función de la experiencia estética tiene que ver con dos aspectos:

- a. La comprensión de la forma urbana, que trae consigo la creación de la imagen de la ciudad sobre la que se estructuran las percepciones y los significados del ambiente.
- b. La idea de *paisaje urbano* como sistema de relaciones visuales entre los elementos del entorno que influyen en la respuesta emocional y en la construcción del carácter simbólico del mismo.

Los planificadores urbanos deben tener en cuenta estas dos facetas para crear ciudades con las cuales las personas puedan sentirse identificadas física y simbólicamente.

- El **espacio público** es actualmente el concepto clave sobre el que gira el debate interdisciplinar acerca de la ciudad actual y futura. La crítica del diseño del espacio público en la arquitectura moderna ha dado lugar a una profunda reflexión sobre las características que éste debe poseer como eje de la convivencia, la socialización y, en definitiva, la vida pública, sobre todo teniendo en cuenta el reto de la diversidad social y cultural de las ciudades modernas. Pero lo más importante consiste en la puesta en marcha de procesos participativos que puedan integrar la diversidad de voces de los habitantes en la construcción de la ciudad. El arte público actual está ocupando un papel muy importante en esos procesos de participación ciudadana. Los artistas están trabajando en colaboración con arquitectos, diseñadores, expertos en medio ambiente, sociólogos y los propios residentes para la mejora de los espacios urbanos. Estas prácticas suponen una redefinición del rol del artista y del espectador así como de la idea de creatividad o de la función social del arte.
- La **creatividad** ha pasado de ser un atributo asociado al genio individual a ser considerada en el marco descrito, como un potencial social.
- Urbanistas, arquitectos, artistas y sociólogos, que trabajan en la relación entre el diseño de la ciudad, el arte público y la participación ciudadana, han identificado la **falta de educación visual y estética** aplicada a la comprensión del paisaje urbano como una de las razones de la escasa implicación y participación de las personas en la configuración del espacio público. Desde esos ámbitos se reclama una mayor educación en esa dirección que favorezca la sensibilidad estética así como la capacidad crítica para comprender y valorar los espacios urbanos y desarrollar de esa manera una conciencia de responsabilidad social que mueva a la implicación de las personas en la configuración de su entorno.

- En relación con lo anterior podemos decir que lo que el urbanismo y el arte público han aportado al marco epistemológico de la **educación artística** tiene que ver con lo siguiente:
  - a. Un corpus de conceptos que conforman las relaciones visuales y de significado del paisaje urbano.
  - b. Una nueva forma de descubrir la ciudad basada en el diseño de recorridos urbanos que inciten a la experimentación, la búsqueda y el desarrollo de una mirada nueva sobre los lugares cotidianos.
  - c. Un nuevo concepto de lugar que, unido a las aportaciones de las teorías ecológicas, ha desarrollado un enfoque educativo que busca desarrollar modelos para la comprensión de la relación entre las personas, el arte y la comunidad.
  - d. Una visión del arte público que reconoce su potencial como factor implicado en el sentido del lugar y como elemento de cambio y transformación del entorno construido.

## 2. Con relación al estado de la cuestión

- *Revisar las aportaciones y las experiencias más importantes que se han realizado hasta la fecha tanto en nuestro país como en el extranjero de este enfoque educativo dentro de la educación primaria y en la formación inicial del profesorado.*
- Las distintas prácticas y propuestas de educación artística para la comprensión del entorno construido se pueden agrupar en dos grandes líneas de trabajo según el objeto de estudio: el **Diseño Ambiental** y el **Patrimonio**. En el primer caso el objeto de estudio se focaliza en la forma del entorno y el diseño y uso de los espacios, desde las calles y las plazas de la ciudad hasta los patios escolares, en el segundo hace referencia preferentemente al arte público y la arquitectura en su más amplio sentido.
- Existen un tipo de prácticas, basadas en la comunidad y más cercanas al marco informal que trabajan la **regeneración** y mejora de espacios a través del arte. Estas prácticas poseen un marcado carácter de transformación social y cumplen muchas veces una función de integración social de jóvenes con diversas problemáticas y de renovación de áreas urbanas degradadas.

- En **nuestro país** se están desarrollando actualmente varias líneas de investigación centradas fundamentalmente en la interpretación del patrimonio. Las propuestas didácticas más relevantes para abordar los significados estéticos y simbólicos del patrimonio están surgiendo casi simultáneamente desde la educación artística y desde la didáctica de las ciencias sociales y se enfocan a la interpretación y comprensión del patrimonio cultural en su relación con el sentido del lugar, con la diversidad social y cultural que representa y al desarrollo de todo un rango de actitudes como la crítica, la valoración, la protección o la tolerancia. Estas propuestas se realizan dentro de un marco común al de la educación ambiental.
- Fuera de nuestras fronteras Estados Unidos, los países nórdicos y el Reino Unido han sido los lugares donde más se ha desarrollado este enfoque en los currículos de educación formal. El **Reino Unido** es el país que más ha hecho para sistematizar y expandir estas propuestas curriculares, debido fundamentalmente a:
  - a. El debate urbanístico y arquitectónico de gran tradición en este país durante el siglo XX.
  - b. La sensibilidad existente desde mitad de siglo por los mecanismos para integrar a los ciudadanos en los procesos de construcción de la ciudad. Esta sensibilidad provocó, a partir de los años setenta, iniciativas para tratar esta cuestión desde la educación.
  - c. La importancia y la tradición que en este país ha tenido la educación ambiental que pronto se relacionó con los entornos urbanos y la protección del legado patrimonial.
  - d. El apoyo institucional y privado a los programas educativos basados en el entorno construido a través de un gran número de entidades y organismos para el estudio de la arquitectura, el entorno construido y el paisaje. Este apoyo ha aportado recursos y ha favorecido la colaboración interprofesional entre arquitectos, urbanistas, educadores ambientales y educadores artísticos, que, de otra forma, difícilmente se hubiera producido.
- El proyecto *Art and Built Environment* ha sido sin duda, uno de los proyectos educativos más importantes que han unido entorno construido y educación artística. Con los *Estudios Críticos* como referencia teórica y curricular en el ámbito de la educación artística, pero con una importante participación de profesionales del mundo de la arquitectura y el urbanismo, definió los principales objetivos y métodos de trabajo y se constituyó como una referencia tanto dentro como fuera del país. Uno

de los aspectos más importantes de este proyecto es que creó un modelo de trabajo que se extendió por un gran número de escuelas británicas.

- *Analizar los conceptos clave que en la actualidad orientan las experiencias educativas que integran la educación artística y el entorno construido y la relación de estas experiencias con los modelos de educación artística más recientes.*
- Los **conceptos clave** que rigen actualmente el trabajo de la educación artística a partir del entorno construido, tienen que ver con las cuestiones más importantes que han quedado definidas por los referentes epistemológicos delimitados con anterioridad y con las tendencias educativas en el marco de los movimientos reconstruccionistas, la pedagogía crítica y el pensamiento posmoderno, tal como los hemos descrito en el primer capítulo. Son conceptos que trascienden las fronteras de la disciplina para abarcar, de forma genérica el acercamiento actual al medio. Estos conceptos son los siguientes:
  - a. La aproximación de la Educación artística al entorno construido no puede ser únicamente formal o visual. La interpretación de los aspectos formales debe contemplar la diversidad de significados individuales y culturales que esa forma encarna. La experiencia estética del paisaje urbano debe ser contextualizada en los **significados culturales y sociales**.
  - b. El **contexto**, desde un punto de vista formal y simbólico, aparece como un elemento clave para la comprensión de los elementos del entorno. La prioridad no es el estudio del objeto en sí mismo, sino el conjunto de las relaciones que se establecen entre ese objeto y el contexto en el que se inserta.
  - c. Los significados sociales y culturales del entorno construido están muy relacionados con las **identidades individuales y colectivas**, de tal manera que su comprensión supone una comprensión de nosotros mismos y de los demás.
  - d. La **sostenibilidad** ambiental marca las consideraciones sobre el modelo de diseño del entorno y de la protección del patrimonio. Esta idea implica una consideración holística de las relaciones entre el ser humano y el resto del planeta y supone una educación en valores que aproxima la educación artística a la educación ambiental.
  - e. La **participación** de los niños y las niñas en el desarrollo sostenible de sus comunidades es el objetivo al que se dirigen la mayoría de las propuestas en marcos informales y muchas de las propuestas en marcos formales. Siempre

que sea posible, debe promoverse esa participación en los procesos de diseño del entorno y en el cuidado del patrimonio. Esta participación provocará que los niños se sientan más implicados y desarrollará un sentido de pertenencia al lugar.

- f. El trabajo con el entorno se circunscribe inicialmente y mayoritariamente al contexto de la propia **comunidad**. Estos valores comunitarios, para evitar comportamientos etnocéntricos, deben vincularse a aquellos valores que nos unen con el resto del planeta, estableciendo así un recorrido individuo-comunidad local-comunidad global.

### 3. Con relación al marco curricular para educación primaria

– *Establecer la base psicopedagógica del aprendizaje del entorno construido incidiendo en la edad correspondiente a la educación primaria y en los aspectos relacionados con los intereses de nuestra investigación.*

- La edad correspondiente a la etapa de educación primaria se presenta como un **periodo vital** para definir el tipo de relación con el medio ambiente, tanto natural como artificial. Durante esta edad se va estructurando la personalidad y va teniendo lugar la socialización y en ese proceso, la interacción del niño con el entorno es esencial.
- Sin embargo actualmente las **necesidades de interacción** con el entorno, tanto a nivel psicomotriz, como afectivo o intelectual, están poco satisfechas. Las pocas oportunidades que poseen de experimentar de primera mano el entorno construido, de investigar, observar, imaginar, jugar, y, en definitiva, de apropiarse del espacio, hacen necesario un trabajo enfocado en esta dirección desde las diferentes asignaturas. La educación artística debe trabajar el desarrollo de las necesidades relacionadas con la comprensión estética del entorno como parte esencial de esa interacción.
- Conseguir un **vínculo emocional** con los espacios y los lugares es el paso previo para desarrollar las actitudes necesarias para la mejor relación entre las personas y el entorno. Uno de los ejes de esta vinculación emocional es el disfrute y la comprensión de los aspectos estéticos. Aprender a observar y a interpretar el entorno influye de manera positiva en el desarrollo del sentido del lugar y es necesario para la formación de una conciencia crítica ciudadana respecto al entorno.

- Las **competencias ambientales** de los niños más pequeños han estado subestimadas, eso ha hecho que se retrase la introducción en los conceptos geográficos y en el desarrollo de habilidades espaciales en el entorno físico. No obstante, las últimas investigaciones desde la psicología ambiental y la geografía han demostrado que los niños y las niñas son capaces desde muy pequeños de poner en juego habilidades más desarrolladas de lo que en un principio se suponía. Este hecho amplía las posibilidades de trabajo en cuanto a metodologías y recursos para la Educación artística.
- La consideración del **espacio vivencial** o vital, frente al espacio lógico y geométrico piagetiano, abre nuevas perspectivas en la investigación de la relaciones entre el niño y el entorno que implican directamente a la educación artística al tratar sobre las vivencias emocionales, imaginativas, lúdicas, corporales o sensoriales.
- La **sensorialidad** debe ser uno de los ejes del trabajo en educación primaria. La experiencia sensorial se encuentra en el origen de la experiencia estética y es clave en la formación del sentido del lugar en la infancia. Por otro lado hay que tener en cuenta que la experiencia del espacio tiene un carácter corporal, que la arquitectura se experimenta a través del movimiento y la confrontación de nuestro cuerpo con el espacio por lo que la dimensión psicomotriz tienen que ser tenida en cuenta en el diseño de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.
- La educación primaria es una etapa educativa adecuada para introducir las **ideas clave** y las **metodologías** para la comprensión estética del entorno construido. Estas ideas deben ser tratadas de forma secuenciada y progresiva a lo largo de la etapa.
- La comprensión la entendemos en estas dimensiones:
  - a. Comprender para **disfrutar y apreciar**: se trata de descubrir el entorno perceptiva y sensorialmente, de ser sensible y de apreciar las cualidades visuales y sensoriales de los lugares y los espacios que nos rodean y de ser consciente de las respuestas emocionales que provocan.
  - b. Comprender para **interpretar y criticar**: para desarrollar estrategias de comprensión que lleven a los niños y las niñas a describir, analizar, interpretar, contextualizar, etc. los problemas tratados y a desarrollar la capacidad para emitir juicios en relación con la calidad del entorno.
  - c. Comprender para **valorar y proteger**: adquiriendo valores que promuevan una responsabilidad social con la valoración y protección del Patrimonio y

- el medio construido y una actitud de implicación y participación en los problemas relacionados con su conservación y transformación.
- d. Comprender para **transformar y mejorar**: poniendo en juego el pensamiento creativo para imaginar cambios, transformaciones o mejoras en el entorno y expresándolas a través de los medios artísticos o, siempre que sea posible, llevándolas a cabo de forma real.
  - e. Comprender para **mejorar la convivencia y la tolerancia**: desde el momento en que la interpretación de los significados del diseño del ambiente y del patrimonio nos lleva a una comprensión de la diversidad humana y cultural y promueve valores de respeto y tolerancia.
- *Contribuir a la puesta en marcha de programas educativos que se desarrollen dentro de este enfoque, proponiendo un marco pedagógico que recoja de los objetivos, contenidos y aspectos metodológicos más importantes para su aplicación en el aula.*
- Basándonos en el análisis del estado de la cuestión y en las fuentes epistemológicas hemos propuesto unos **ejes sobre los que llevar a cabo el trabajo sobre el entorno construido en primaria**. Las características de este planteamiento han sido desarrolladas en el capítulo 5. Sus líneas principales las resumimos en los siguientes puntos:
    - a. La comprensión debe conjugar lo cognitivo con lo emocional, lo analítico con lo experiencial para proporcionar un conocimiento global y significativo.
    - b. Los contenidos se estructuran a partir de unas ideas clave que faciliten esa comprensión.
    - c. Se debe partir del contacto directo con el entorno inmediato. Las salidas forman una parte esencial de esta metodología de trabajo en educación primaria. En ellas el entorno se debe experimentar sensorial y corporalmente.
    - d. La metodología del aprendizaje informal define unas líneas de actuación respecto al aprendizaje de la ciudad y el patrimonio, que son muy adecuadas para los proyectos a partir del entorno construido.
    - e. Las habilidades perceptivas y críticas deben ocupar un lugar central, ya que aprender a experimentar y a mirar el entorno debe ser el punto de partida del resto de los aprendizajes.
    - f. Los materiales didácticos son esenciales para el trabajo con las habilidades perceptivas y críticas a partir del contacto directo. La complejidad del entorno hace necesario dirigir la mirada para facilitar la comprensión.

- g. La construcción social del conocimiento implica otorgar un lugar prioritario a las discusiones grupales, las exposiciones, las comunicaciones, etc.
  - Para que este modelo de aprendizaje del entorno y estas metodologías puedan llevarse a cabo los centros escolares deben superar los límites físicos de las aulas, deben **abrirse a la comunidad** y tomar el entorno como un aula abierta, como un espacio de exploración e investigación, buscando las pautas de organización necesarias para acceder con facilidad a la calle, al paisaje urbano que ofrece el barrio y la ciudad en su conjunto.
  - Los **espacios escolares** son un excelente lugar para iniciar a los niños y las niñas en experiencias críticas y creativas con respecto al entorno construido. Las aulas o los patios pueden ser estudiados, analizados, interpretados en función de sus características formales y sensoriales y de sus usos y pueden promover experiencias de participación que conlleven la transformación real de esos espacios.
- 4. Con relación a la formación del profesorado de primaria**
- *Contribuir al desarrollo de este enfoque dentro de los programas de formación del profesorado mediante el diseño de una experiencia didáctica experimentada y evaluada.*
  - Si pretendemos que el entorno construido se convierta en un eje de trabajo para la educación artística en la etapa de educación primaria, es necesario integrar este enfoque en la formación del profesorado. Para ello se han de desarrollar líneas de trabajo conceptuales y metodológicas que favorezcan este campo de investigación y de docencia. Con esa intención hemos presentado una **propuesta didáctica** que ha quedado definida por los siguientes rasgos:
    - a. El uso de las prácticas de enseñanza como marco educativo y de investigación. En la medida de lo posible se debe integrar el trabajo de las asignaturas universitarias con su puesta en práctica en las aulas de primaria. Esto facilita que el alumnado establezca una relación entre los contenidos teóricos y la aplicación de esos contenidos. Dentro de este esquema de trabajo se facilita el aprendizaje de todas las partes implicadas: el alumno en prácticas, el tutor de prácticas y el tutor de la universidad.
    - b. El diseño de materiales didácticos por parte del alumnado como una herramienta fundamental para mejorar el aprendizaje directo del entorno de los alumnos de primaria.

- c. El trabajo directo con el entorno como elemento básico de motivación y aprendizaje significativo.
  - d. La consideración de que cualquier centro escolar puede aprovechar su entorno inmediato para poner en práctica experiencias de aprendizaje significativas.
  - e. Una atención especial al desarrollo de las habilidades perceptivas y críticas como punto prioritario en el aprendizaje estético del ambiente construido.
- Tras su puesta en práctica y su evaluación, la propuesta didáctica se ha mostrado útil para:
    - a. Aumentar el conocimiento del profesorado de primaria respecto a las posibilidades educativas del entorno construido y proporcionar ideas sobre cómo tratar éste desde la educación artística y otras áreas conjuntamente.
    - b. Sensibilizar a los niños y niñas de educación primaria ante las cualidades sensoriales y formales de su entorno inmediato, favoreciendo el descubrimiento de elementos de patrimonio artístico, una respuesta emocional ante los mismos y promoviendo una reflexión sobre los valores estéticos y ambientales.
    - c. Presentar una metodología de trabajo abierta y que permite adaptar las diferentes líneas de aprendizaje a los entornos concretos de cada centro educativo.
    - d. Aumentar el conocimiento del alumnado de Magisterio en los siguientes aspectos: capacidad de análisis visual del entorno construido, comprensión de objetivos y metodologías de la educación artística, comprensión de los aspectos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
    - e. Sensibilizar críticamente al alumnado de Magisterio ante la dimensión estética del entorno.

Las conclusiones referidas al resto de los objetivos de esta investigación consideramos que se corresponden con las conclusiones de la experiencia didáctica expuestas en el capítulo 6.

## 5. Líneas abiertas y repercusión para futuras investigaciones

A partir del trabajo realizado y de las conclusiones obtenidas consideramos que esta tesis puede ser de interés como punto de partida para futuras investigaciones. Esta afirmación la basamos en el hecho de que esta investigación presenta:

1. Una panorámica bastante amplia y global de las experiencias y propuestas generadas hasta la fecha basadas en la relación entre educación artística y entorno construido y de las principales líneas de trabajo que se están desarrollando en la actualidad.
2. Conexiones entre la educación artística y otras áreas de conocimiento, tales como el urbanismo y la arquitectura o la psicología, que amplían los fundamentos epistemológicos del área en la actualidad y que puede sugerir nuevas líneas de trabajo profundizando en esas relaciones.
3. Una documentación muy detallada de experiencias educativas en otros países que puede servir como punto de partida para investigaciones comparativas.
4. Una recopilación de las principales fuentes bibliográficas y documentales con relación al tema de estudio.

Después del trabajo realizado y teniendo en cuenta que nuestra aportación tiene que ver más con un análisis general del estado de la cuestión que con la profundización en temas específicos, sugerimos las siguientes líneas de trabajo para futuras investigaciones:

- Una profundización en las características, experiencias realizadas y metodologías que supone el **marco informal** para la comprensión del entorno construido, en su doble vertiente, con relación al conocimiento, disfrute y protección del patrimonio y con relación a las experiencias de participación de niños y adultos en los procesos de transformación del entorno con medios basados en el arte.
- Las posibilidades que ofrecen las experiencias de mejora y regeneración de entornos con métodos basados en el arte como mecanismo de **integración y desarrollo social**.
- Las posibilidades patrimonio para trabajar la **interculturalidad**.
- El trabajo a partir del entorno construido en **educación infantil**, para obtener una visión más completa del tratamiento educativo del entorno en todo el desarrollo de la escolarización.
- El uso de las **tecnologías de la imagen** para el trabajo con el entorno analizando las posibilidades que ofrece la fotografía, el video o internet como medios de representación y de creación.
- El aprendizaje de los escolares de primaria de **contenidos clave**, trabajando de forma cualitativa y cuantitativa para poder llegar a conclusiones sobre las distintas estrategias de comprensión de los contenidos según las edades.

- El trabajo a partir de los **espacios escolares**, que aquí hemos presentado englobados en la concepción genérica del trabajo con el diseño ambiental. ¿qué tipo de experiencias se han llevado a cabo en nuestro país? ¿de qué forma? ¿con qué resultados? Lo que en otros países es una línea de trabajo muy desarrollada en el nuestro aún tiene mucho camino por recorrer.
- La **colaboración interprofesional** entre educadores ambientales, arquitectos, urbanistas, maestros, etc. que es uno de los factores determinantes del buen resultado que en otros países tienen los proyectos de educación artística a partir del entorno construido. El trabajo con el entorno es necesariamente interdisciplinar y requiere a menudo conocimientos que un educador no posee. Este tema que aquí hemos tocado tan sólo de pasada presenta interesantes interrogantes: ¿cómo han surgido y se han desarrollado estas experiencias en otros países? ¿cuáles son los mecanismos necesarios para promover exitosamente el contacto entre profesionales? ¿cuál es el marco más apropiado? ¿cómo pueden instalarse mecanismos similares en la educación española?

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, E. (1984): "Art and the the Built Environment in Teacher Training". *Bulletin of Environmental Education*, 158, 22-27
- ADAMS, E. (1989): "Learning to see". *Journal of Art & Design Education*, 8 (2), 183-186.
- ADAMS, E. (1990): "Art and environment: making art works". *Australian Art Education*, 14(12): 12-18
- ADAMS, E. (1992): *Making the Playground*. Stoke on Trent , Trentham Books
- ADAMS, E. (1997a): *Public Art. People, Projects, Process*. London; LAB, PASW, SA, SEA; and the Arts Council of England.
- ADAMS, E. (1997b): "Conections between Public Art and Art and Design Education in schools". *Journal of Art & Design Education*, 16 (3), 231-242
- ADAMS, E. (1998) "Built Environment Education" y "Built Environment Education: A National Focus". *Streetwise*, 35 (Vol 9:3)
- ADAMS, E. (1998): "Heritage", en *Streetwise*, 35 (Vol 9,3),15
- ADAMS, E. (1999a): Entrevista en *El Boletín de las Artes Visuales*, 14, 4-9
- ADAMS, E. (1999b): "Education for Participation: Art and the Built Environment". En WORPOLE, K. (ed) (1999): *Richer futures: fashioning a new politics*, Earthscan Publications Ltd, London
- ADAMS, E. (2000): *Space Place*. Glasgow, The Lighthouse
- ADAMS, E. (2002): *Breaking Boundaries*. Kent. The Kent Architecture Centre
- ADAMS, E. & WARD, C. (1982) *Art and Built Environment: a teachers approach*. London, Longman
- ADAMS, E.; INGHAM, S. (1998): *Changing Places. Children's Participation in Environmental Planning*. London. The Children's Society.
- ADAMS, E. & CHILSHOLM, T. (1999) "Art, design and environment: a programme for teacher education". *Journal of Art & Design Education*, 18, 337-344
- ADAMS, E.; KINOSHITA, I. (2000): *Machi-work: education for participation*. Tokyo, Fudoshia, (distributed in UK by Trentham Books)
- ADMETLLA, P. (1998): "La plástica i l'estudi de l'entorn urbà a Primària". *Perspectiva Escolar*, 222, 21-35

- AGUIRRE, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra
- AGUIRRE, I. (2004): "Beyond the understanding of visual culture: a pragmatist approach to art education". *Journal of Art and Design Education*, 23 (3), 256-269
- ALAN, D. (1979): "Architecture and Pluralism: Theories of Taste as a Determinant of Architectural Standards". *Studies in Art Education*, 20(3), 15-29
- ANDERSON, H. (1999): "Landscape Art and the Role of Natural Environment in Built Environment Education". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (1999): *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- ANDERSON, T. (2003): "Art Education for life". *Journal of Art and Design Education*, 22, 58-66
- ARAGONÉS J., et al. (1988): *Experiencias del niño en su entorno urbano*. Madrid, MOPU
- ARMAJANI, S. (1999): "El arte público en el contexto de la democracia americana". Catálogo de la exposición *Siah Armajani*, del Centro de Arte Reina Sofía de Madrid. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- ASENSIO, M. (2001): "El marco teórico del aprendizaje informal". *Íber*, 27, 17-40
- ASENSIO, M.; POL, E. (2002), *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires. Aique.
- ASENSIO, M.; POL, E. (2003): "Educar a través del patrimonio: Cancho Roano, el edificio más antiguo de la península". *Aula de Innovación Educativa*, 126, 12-15
- AUGÉ, M. (1993): *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Paidós.
- AUGÉ, M. (1998): *El viaje imposible: el turismo y sus imágenes*. Barcelona, Gedisa.
- AUGÉ, M. (1998): Lugares y no-lugares. En MADERUELO (coord.) *Desde la ciudad. Arte y naturaleza*. Actas. Huesca. Diputación de Huesca.
- AVERY, H. (1994a): "The integration of feminist discourse in built environment education". *Planning Practice and Research*, 9 (3): 175-178
- AVERY, H. (1994b): "Feminist issues in built environment education". *Journal of Art & Design Education*, 13 (1), 65-71
- AVERY, H. (1996): "A feminist perspective of built environment education: history, critique, and resource". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (ed.) (1996): *Built Environment Education in Art Education*. Virginia, NAEA
- AVERY, H. (1997): "Environment for girls and women: a built environment education programme for intermediate grades". *Journal of Art & Design Education*, 16, 3, 241-246

- BAILLY, S. (1978): *La percepción del espacio urbano*. Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local.
- BALLESTEROS, S. (1982). *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madrid, Tea.
- BATTRO, A.; ELLIS, E. (1999): *La imagen de la ciudad en los niños*. Publicado en internet: [www.byd.com.ar/ciudad2.htm](http://www.byd.com.ar/ciudad2.htm)
- BENEJEAM, P. (2003): “Los objetivos de las salidas”. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 7-12
- BENNETT, S. (2000): “Crossing the Line”. *Journal of Art and Design Education*, 19 (3), 272-279
- BENTLEY, I. et al. (1999): *Entornos vitales*. Barcelona. Gustavo Gili
- BIRTWISTLE, D. (1997): “Public Art and Urban Regeneration”, *Streetwise*, 30, 10-11
- BISHOP, J. (1987): *Building Design for non Designers. An Innovative Distance-Learning Pack*. Bristol, School for Advanced Urban Studies.
- BISQUERT, A. (1981). *El niño y la ciudad*. Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Politécnica.
- BLANCO, P. (2001): “Explorando el terreno”. En BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M.: *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M. (2001): *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- BLANDY, D.; BOLIN, P. (2003): “Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies”. *Studies in Art Education*, 44(3) 246-263
- BLANDY, D., CONGDON, K.G., KRUG, D.H. (1998): “Art, Ecological Restoration, and Art Education”. *Studies in Art Education*, 39 (3), 230-243
- BLOOMER, K.C.; MOORE, C.W. (1982): *Cuerpo, memoria y arquitectura. Introducción al diseño arquitectónico*. Madrid, H. Blume Ediciones
- BOIRA, J.V. (2000): “Participar para conocer. Argumentos para la innovación en la participación ciudadana y la construcción de la ciudad”. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, 27 69-77, <http://www.ub.es/geocrit/sn-27.htm>
- BORJA, J.; MUXI, Z. (2003): *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona, Sociedad Editorial Electa España S.A.
- BORJA, J. (2005): “Renacimiento de las ciudades”. *Exit*, 17, 124-137

- BORJA, J. (2005): *La ciudad conquistada*. Madrid, Alianza Editorial
- BOURNE, S. (2003): "Analysis of the role of the artist, designer and architect as facilitator of inclusive social processes". Simposio Internacional: *Public Art & Urban Design: Interdisciplinary and Social Perspectives*, Octubre de 2003. Universidad de Barcelona. Página web: <http://www.ub.es/escult/water3/index.htm>
- BOVET, M. (2001): "El paisaje urbano de la ciudad histórica o la historia del paisaje de la ciudad". *Íber*, 27, 7-16
- BOZAL, V. (1993): "Modernos y Postmodernos". *Historia del Arte*, colección de Historia 16, 50.
- BRANDAO, P. (2000): "Hacer ciudad: Planes, estrategias y designios". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (coord.)(2005): *Territorios de la infancia. Acercamiento en torno a la experiencia del espacio*. Barcelona. Graó.
- CABE EDUCATION (2004): *Neighbourhood Journeys. Making the ordinary extraordinary*. London, CABE Education Foundation
- CALAF, R. (coord.) (2003): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón, Trea
- CALAF, R.; FONTAL, O. (coord) (2004): *Comunicación educativa del patrimonio: Referentes, modelos y ejemplos*. Gijón, TREA
- CALBÓ, M., (1997): "¿Tienen que dibujar los estudiantes en la clase de didáctica del arte?". *Arte, individuo y sociedad*, 9, 33-54.
- CALBÓ, M. (2001): *De la pintura rupestre a l'art ecològic. Interpretacions ambientals en educació artística*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- CALBÓ, M. (2003): "Respuestas de la educación artística a la crisis ambiental: ejes y prácticas". *Aprender. Revista Da Escola Superior De Educaçao De Portalegre*, nº27, 48-60.
- CALBÓ, M. (2004): "Educación artística ecológica: ¿se acabó la historia?". En F. HERNÁNDEZ Y L. MOREJÓN (comp), *Històries de vida i educació de les arts visuals. V Jornades d'història de l'Educació Artística*.- Universitat de Barcelona, 331-346.
- CALBÓ, M. (2004): "Green aesthetics and education through art". En FROIS, J.P., ANDRADE, P. & MARQUES, J. (ed), *Art and Science*. Proceedings of the XVIIIth Congress of the International Association of Empirical Aesthetics, IAEA, Lisboa. 360-363.

- CALBÓ, M. (2005): "El patrimonio como ambiente: enfoque ambiental de la educación artística". En PAUNERO, F.X.; MONTERO PANTOJA, C. (coord) (2005): *Patrimonio, turismo y educación en Puebla y Girona*. Puebla (México), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 195-212.
- CARERI, M. (2002): *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona, Gustavo Gili.
- CHILSHOM, T. (1999): "I see what you mean", *Streetwise*, 37, 8-10
- COBB, E. (2004): *The ecology of Imagination in Childhood*. Putnam, Connecticut, Spring Publications. (1977)
- COHEN, J. L. (2004): Entrevista en *El País*, 10 de septiembre de 2004
- COLABIDAS, F. (2000): "Algunos fetiches del ecologismo profundo". *Astrágalo*, 16, 99-106
- COLLINS, G. (1980): "Re-consideración de Camilo Sitte". En SITTE, C. *Construcción de ciudades según principios artísticos*. Barcelona, Gustavo Gili (1889)
- COLLINS, G.; COLLINS, C. (1980): "Camillo Sitte y el nacimiento del urbanismo moderno". En SITTE, C. *Construcción de ciudades según principios artísticos*. Barcelona, Gustavo Gili (1889)
- CORRALIZA, J.A. (1987): *La experiencia del ambiente. Percepción y significado del medio construido*. Madrid, Tecnos.
- COUTTS, G. (2000): "Using Multimedia to Introduce Young People to Public Art in Glasgow". *Journal of Art and Design Education*, 19 (3), 262-271.
- CUBE, <http://www.cubekc.org/> (EEUU) <http://www.cube.org.uk/> (U.K.)
- CULLEN, G. (1974): *Paisaje urbano*. Barcelona. Blume-Labor
- CUNLIFFE, S.; ERICKSON, M.; SHORT, G. (1999): "Valuing and Conserving our Built Environment". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R., *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- DAVIS, C.A. (1998): "Cardiff Bay Arts Trust". *Streetwise*, 35, 19
- DE LORENZO, C. (2000): "Integrating Public Art, Environmental Sustainability, and Education: Australia's "Creative Village" Model". *Journal of Art and Design Education*, 19(2), 153-160
- DEBORD, G. (1977): "Teoría de la Deriva". En VVAA: *La creación abierta y sus enemigos* Madrid. La Piqueta
- DELGADO, M. (2003): "La no-ciudad como ciudad absoluta". *Sileno* 14-15, 123-131
- DELVAL J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI

- DODGE, J. (1990): "Living by Life: Some bioregional theory and practice". En ANDRUSS, V.; PLANT, C.; PLANT, J. AND WRIGHT (Eds.): *Home!: A bioregional reader* (pp.5-12). Philadelphia. New Society.
- DUNCUM, P. (1999): "A case for an art education of every day aesthetic experiences". *Studies in art education*, 40(4): 295-311
- DUNCUM, P. (2000): "How Art Education can Contribute to the Globalisation of Culture". *Journal of Art and Design Education*, 19(2), 170-179
- DUNCUM, P. (2003): "Theorising Every Day Aesthetic Experience with Contemporary Visual Culture". *Visual Arts Research*, 4-15
- EFLAND, A. (1997): "El Currículo en Red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje", *Kikirí, Cooperación Educativa*, 42-43, 96-109
- ERIKSEN, A & SMITH, V. (1978): "Art education and the built environment". *Art Education*, 31 (5), 4-8
- ERIKSEN, A ; SMITH, V. (1978): "Built environment education resources for the art teacher". *Art Education*, 31 (5), 27-29
- ESLAVA, C.; TEJADA, M.; HOYUELOS, A. (2005): "Los territorios de juego en la infancia". En CABANELLAS, I.; ESLAVA, C., *Territorios de la infancia. Acercamiento en torno a la experiencia del espacio*. Barcelona. Graó.
- ESLAVA, C.; TEJADA, M. (2005): "Los territorios conquistados para la infancia". En CABANELLAS, I.; ESLAVA, C., *Territorios de la infancia. Acercamiento en torno a la experiencia del espacio*. Barcelona. Graó.
- FAULKNER, R. (1991-92): "Salford Metamorphosis". *Streetwise*, 9, 7-9
- FELSHIN, N. (2001): "¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo". En BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M., *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ GALIANO, L. (2004): "La arquitectura "urbicida"", Suplemento de *El País*, 10 de septiembre.
- FIBLA, J.M. (1992): "El arte ante la problemática ambiental contemporánea". En NOVO, M.; LARA, R. (coord.) *La interpretación de la Problemática Ambiental: enfoques básicos II*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.
- FIEN, J. (1993): *Education for the environment*. Geelong, Victoria. Deakin University.

- FLADE, A. (2002): "Consideraciones psicológicas acerca de la vivienda". En VVAA, *Living in motion. Diseño y arquitectura para una forma de vida flexible*. Catálogo del Vitra Design Museum
- FONTAL, O. (2003): *La Educación Patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón, Trea.
- FRABBONI, F.; GALLETI, A.; SAVORELLIS, C. (1980): *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, Fontanella.
- FROST, N. (1987): *Architects in schools*. Cambridge, Royal Institute of British Architects (RIBA)
- GABLIK, S. (1991): *The reenchantment of art*. New York. Thames and Hudson.
- GARCÍA GÓMEZ-HERAS, J.M<sup>a</sup> (1997): "El problema de una ética del Medio ambiente". En GARCÍA GÓMEZ-HERAS, J.M<sup>a</sup> (coord.): *Ética del Medio ambiente*. Madrid, Técno.
- GARCÍA MARTÍNEZ, C (1995): Reflexiones en torno a la ciudad percibida y la ciudad vivida. En: *Mujer y ciudad. Actas del curso: urbanismo y mujer. Nuevas visiones del espacio público y privado*. Madrid. Seminario Permanente Ciudad y Mujer.
- GARCÍA, F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla, Díada.
- GARDNER, H. (1993a): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. (1993b): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós
- GENNARI, M. (1995): *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona, Herder.
- GENNARI, M. (1997): *La educación estética. Arte y literatura*. Barcelona, Paidós.
- GETTY CONSERVATION INSTITUTE, (1997). *Landmarks of a New Generation: User's Manual*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- GEERTZ, C (1988): *La interpretación de las culturas*. Madrid, Gedisa
- GIL CALVO, E. (2003): *Por una nueva ciudadanía*. Conferencia pronunciada en el III Encuentro La Ciudad de los Niños, "Infancia y Ciudad", Madrid, 18 de Octubre de 2003.
- GÓMEZ AGUILERA, F. (2004): Arte, ciudadanía y espacio público. *On the W@terfront*, 5, 36-51
- GOODEY, B. (1974): *Urban Walks and Town Trails: Origins, Principles and Sources*, Research Memorandum 40, Birmingham, Centre for Urban & Regional Studies, University of Birmingham
- GOODEY, B. (1975): *Sensory Walks*, Working Paper 33. Centre for Urban & Regional Studies, University of Birmingham

- GOODEY, B. (1976): *Urban Walks*. London, London, British Tourist Authority
- GOODEY, B. (1977): Sensing the environment. *BEE* (Bulletin of Environmental Education) 71
- GRAFF, T. (1990): Art, art education and the ecological vision. *NSCAD Papers in Art Education*, 5(1): 79-96
- GRAVES, G. et al. (1994): An Evaluation of the Built Environment Education in the Curriculum. *Technical Bulletin*, 94 (4), CUBE (Center for Understanding the Built Environment.), disponible en: [www.eric.ed.org](http://www.eric.ed.org)
- GRIFFIN, D. (1999): Art in Public Spaces. *Streetwise*, 35, 14-15
- GROTH, P. (1997): "Frameworks for Cultural Landscape Study". En GROTH, P.; BRESSI, T. (ed.): *Understanding ordinary landscapes*. Michigan. Yale University
- GROTH, P.; BRESSI, T. (ed.) (1997): *Understanding ordinary landscapes*. Michigan. Yale University
- GRUPO CRONOS (1987): "Geografía urbana: un diseño didáctico". *Cuadernos de Pedagogía*, 153, 28-31.
- GUILFOIL, J.K. (1986): "Techniques for Art Educators in Architectural Design Research and Evaluation". *Art Education*, 51, 10-12
- GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (1999): *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- GUILFOIL, J.K. (2000): "From the Ground Up: Art in American Built Environment Education". *Art Education*, 53 (4)
- GUINAN, L.K. (1999): "Personal space and public place: Architecture and narrative in built environment education". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (1999): *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- GUTIERREZ, J. (1995): *La Educación Ambiental. Fundamentos Teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. La Muralla. Madrid
- HART, R. (1979): *Children's experience of places*. Nueva York. Irvintong
- HART, R. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona. UNICEF
- HAYDEN, D. (1996): *The power of place. Urban landscape as public history*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press
- HAYDEN, D. (1997): "Urban landscape History: The Sense of Place and the Politics of Space". En GROTH, P.; BRESSI, T. (ed.): *Understanding ordinary landscapes*. Michigan. Yale University

- HERNÁNDEZ, B.; CARREIRAS, M. (1988): "Métodos de investigación de mapas cognitivos". En JIMÉNEZ, F.; ARAGONÉS, J.I.: *Introducción a la Psicología ambiental*. Madrid, Alianza.
- HERNANDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona. Octaedro
- HERZOG, J., entrevista aparecida en *El País* 8-2-2003
- HICKMAN, R. (2001): "School Student's Responses to Architecture: a practical Studio Project". *Journal of Art and Design Education*, 20, 161-170
- HICKS, L. (1994): "Social Reconstruction and Community". *Studies in Art Education*, 35 (3): 149-156
- HOLAHAN, CH.J. (1999): *Psicología Ambiental. Un enfoque general*. México, Limusa.
- HOLLOWAY, G.E.T. (1982): *Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Barcelona, Paidós.
- HUERTA, R. (2004): *Cultura Visual a Ontinyent*. Ontinyent, Caixa d'estalvis d'Ontinyent
- HUGES, R. (2000): *El impacto de lo nuevo*. Barcelona, Galaxia Gutenberg -Círculo de Lectores
- INNERARTY, D (2004): "Miedo a la ciudad", en *El País*, 16 de octubre, p.15
- JAGODZINSKY, J.J. (1991): "The poetics of green aesthetics: Situating "green criticism" in the postmodern condition". En BLANDY, D; CONGDON, K.G. (Eds.): *Pluralistic approaches to art criticism*. Bowling Green, OH: Popular Press. 32-44
- JAKLE, J.A. (1987): *The visual elements of Landscape*. Amherst, The University of Massachusetts Press.
- JAGODZINSKY, J.J. (1987): "Toward an ecological aesthetic: notes on a "green" frame of mind". En BLANDY, D; CONGDON, K.G. (Eds.): *Art in democracy*. New York. Teachers College Press. 183-163
- JIMÉNEZ, F.; ARAGONÉS, J.I. (1988): *Introducción a la Psicología ambiental*. Madrid, Alianza.
- JOICEY, H.B. (1986): *An eye on the environment*. London, Bell & Hyman Limited y WWF
- JUANOLA, R. (1989), "La percepción del entorno, un museo abierto". *Cuadernos de Pedagogía*, 167, 14-16
- JUANOLA, R. (1995): "Educar para salvaguardar el entorno como museo abierto". *XII Seminario de artes plásticas*, Girona, ICE Universidad de Girona.
- JUANOLA, R. (1997): "Museus: Un eix transversal per conèixer Girona". *Perspectiva escolar*, 213, 15-26

JUANOLA, R. (2000): “Viure l’art. L’arquitectura com a clau d’integració de l’educació artística a la vida cotidiana”. En VV.AA: *Art, cultura, educació. Idees actuals entorn de l’educació artística*. Lleida, Institut de Ciències de l’educació. UdL.

JUANOLA, R.; CALBÓ, M. (1999): “Redefinir patrimonio en educación artística: nuevos retos para viejos conceptos”. *El Boletín de Educación de las Artes Visuales*, 14, 1-3

JUANOLA, R. & CALBÓ, M. (2002): “The Value of Heritage for Art Education.”- Papers of the 25th ATEE ANNUAL CONFERENCE; DL B-37.126-2001, Col. Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de l’Educació de Catalunya

JUANOLA, R. & CALBÓ, M. (2004): “Hacia modelos globales en educación artística”. En R. Calaf y O. Fontal, *Comunicación educativa del patrimonio: Referentes, modelos y ejemplos*. - Gijón, TREA

JUANOLA, R. (2005): “Patrimonio y educación inclusiva: conceptos y ejes para el estudio comparativo de los casos de Puebla y Girona”. En PAUNERO, F. X.; MONTERO PANTOJA, C. (coord): *Patrimonio, turismo y educación en Puebla y Girona*. Puebla (México), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 175-194

KAUPPINEN, H. (1990): “Environmental aesthetic and art education”. *Studies in Art Education* 43(4): 12-21

KYLIN, M. (1999): Making Outdoor Places for Children, Papers of Communication in Urban Planning, Göteborg Conference

KING, A. (1997): “The politics of Vision”. En GROTH, P.; BRESSI, T. (ed.): *Understanding ordinary landscapes*. Michigan. Yale University

KOOLHAAS, R.; CHUNG, J.; INABA, J.; LEONG, S.T. (2001): *Harvard design school guide to shopping*. Taschen

KRIER, R. (1976). *El espacio urbano*. Barcelona. Gustavo Gili

LANDRY, CH. (2001): “The Creative City. Harnessing people’s imagination” *Streetwise*, 42, 2-7

LANGDON, P. (1999): “Kevin Lynch and others: implications for built environment education”. En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R.: *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.

LECEA, I. (2000): “Cultura, encargo, sitio, mecenazgo y conmemoración en la escultura pública”. En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Português de Design.

LEFEBVRE, E. (1974): *The Production of Space*. London, Blackwell

LIPPARD, L. (2000): *On the beaten track: Tourism, Art, and Place*. New Press

- LIPPARD, L. (2001): "Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar". En BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J.; EXPÓSITO, M.: *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- LOSITO, C. (2001): "Community Based Arts and Regeneration". *Streetwise*, 42, 13-14
- LYNCH, K. (1985): *La buena forma de la ciudad*. Barcelona, Gustavo Gili
- LYNCH, K. (1998): *La imagen de la ciudad*. Barcelona. Gustavo Gili (1960)
- MADERUELO, J. (dir.) (1998): *Desde la ciudad*. Actas "Arte y Naturaleza". Huesca, Diputación de Huesca
- MADERUELO, J. (2000): "Fenomenología del arte en los espacios públicos". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.
- MANZINI, E. (1990): *Artefactos*. Madrid. Celeste.
- MARCÉN, C.; HUETO, A.; FERNÁNDEZ, R. (2003): "La educación ambiental: un trayecto complejo y un corto recorrido". *Aula de Innovación Educativa*, 121, 6-10
- MARCY, A.; COPELAND, R.; GREENBERGER, G. (eds.) (1986): *Architecture in Education: A Resource of Imaginative Ideas and Tested Activities*. Philadelphia, PA: Foundation for Architecture.
- MARSCHALEK, D.G. (1989): "A new approach to curriculum development in environmental design", *Art Education*, 42, 8-17
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996): *Desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad*. Madrid. Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ, J. M.; HERRERO, M. A.; MEDINA, M. (1999): *Guía de diseño urbano*. Madrid, Ministerio de Fomento. Dirección General de la Vivienda, la Arquitectura y el Urbanismo.
- Mc CUBBIN, S. (1998): "The Art is Magic". *Streetwise*, 35, 20
- Mc FEE, J.K. (1971): "Children and Cities: an exploratory study of urban, middle, and low income neighbourhood children's responses in studying the city". *Studies in Art Education* 13 (1), 51-69
- Mc FEE, J.; DEGGE, R. (1980): *Art, culture, and environment: A catalyst for teaching*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt
- MEDIR, R (2003): "Salir de la escuela: entre la tradición y la educación ambiental para la sostenibilidad". *Íber*, 36 26-35
- MEINING, D. (ed.) (1979): *The interpretation of Ordinary Landscapes: Geographical Essays*. New York, Oxford University Press.

- MIKESELL, W. (1978): "An architect in the school". *Art Education*, 31 (5): 25-26
- MILES, M (2000): "Hacer ciudad, planes, estrategias y diseños". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.
- MILES, M. (1998): "Strategies for the Convivial City: A New Agenda for Education for the Built Environment". *Journal of Art and Design Education*, 17 (1): 17-25
- MOLES, A. (1990): "El paisaje urbano como fuente de conocimiento". En VVAA: *La ciudad educadora. (I Congrés internacional de ciutats educadoras )*. Ajuntament de Barcelona.
- MONEO, R. (2003): "Seis apuntes discontinuos sobre la ciudad". *Sileno*, 14-15, 46-51
- MONEO, R. (2004): declaraciones en *El País 10.000*, suplemento de El País aparecido el 18-10-2004
- MOORE, R.(1986): *Childhood's Domain*. Croon Helm, London.
- MORALES, M. (1984): *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia*. Vilassar de Mar (Barcelona). Oikos-Tau
- MORÍN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- MUNTAÑOLA, J. (1980a). *Didáctica medioambiental, fundamentos y posibilidades*. Barcelona. Oikos-Tau
- MUNTAÑOLA, J. (1980b). *Topogénesis*, (tres volúmenes). Oikos-Tau, Barcelona
- MUNTAÑOLA, J. (1981): *Poética y arquitectura*. Anagrama, Barcelona
- MUNTAÑOLA, J. (1984a). *El niño y el medio ambiente, orientaciones para los niños de 7 a 10 años de edad*. Barcelona. Oikos-Tau
- MUNTAÑOLA, J. (1984b): *Adolescencia y arquitectura, actividades didácticas sobre el medio ambiente para los 12-17 años de edad*. Barcelona. Oikos-Tau
- MUNTAÑOLA, J. (1984c). *El niño y la arquitectura, manual introductorio sobre la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo en las escuelas*. Barcelona. Oikos-Tau
- MUNTAÑOLA, J. (1985). L'educació ambiental i entornament urbà, experiències a Barcelona. "Diàlegs sobre educació i medi ambient" Fundació Caixa de Pensions. Barcelona, 15 de novembre.
- MUNTAÑOLA, J. (1987). *Els nens i la seva ciutat*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona.
- MUNTAÑOLA, J. (1988): Psicología y arquitectura: notas breves. En JIMÉNEZ, F.; ARAGONÉS, J. I.: *Introducción a la Psicología ambiental*. Madrid, Alianza.
- MUNTAÑOLA, J. (1990): *Retórica y arquitectura*. Madrid, Herman Blume.

- MUNTAÑOLA, J. (1992) *Evaluación de la ciudad de Barcelona por sus niños*. Ajuntament de Barcelona.
- MUNTAÑOLA, J.; CAPEL, H. (1983): *Activitats de la didàctica de l'entorn per als 8-12 anys*. Barcelona, Oikos-Tau
- NEPERUD, R. (1973): "Art education: Toward an environmental aesthetic". *Studies in Art Education*, 26(3): 6-10
- NEPERUD, R. (1978): "The what and way of environmental design education". *Studies in Art Education*, 31 (4): 4-7
- NEPERUD, R. (1995): "Texture of Community: An Environmental Design Education". En NEPERUD, R. (ed.): *Context, Content and Community in Art Education*. Reston, Virginia. NAEA
- NEPERUD, R. (1997): "Art, Ecology, and Art Education: Practices and Linkages".- *Art Education-Special Theme Art & Ecology*, 50 (6): 14-20
- NEPERUD, R. (1999): "Environmental Design Education in Community Contexts". En, GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R.: *Built Environment Education in Art Education*. Reston Virginia, NAEA.
- NORBERG-SCHULZ, C. (1975): *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona, Editorial Blume.
- NOVO, M. (1986): "La pedagogía ambiental en el ámbito de las Ciencias de la Educación". *Revista de Educación*, 279, 63-75
- NOVO, M. (1998): *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid. UNESCO. Universitat.
- NOVO, M. (2002): "El derecho a conocer y el derecho a imaginar". En *II Encuentro "La ciudad de los niños" Las transformaciones de la ciudad*. Madrid. Acción Educativa.
- OPEN UNIVERSITY (ed.) (1977): *A Second Level Interdisciplinary Course. Art and Environment*.- Milton Keynes, The Open University.
- ORTEGA, R. (coord) (2000): *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid. Machado Libros
- PALACIOS, A. (2000a): "La calle: criterios de diseño de espacios y objetos". *Guías CISS-Praxis de Educación Plástica y Visual para el profesorado de ESO*. Barcelona. Ciss-Praxis.
- PALACIOS, A. (2000b): "Mirar la ciudad: un proyecto en torno al paisaje urbano para el profesorado de Educación Primaria". En *Simposio sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación*. Lluís del Carmen (ed.). Girona, Universitat de Girona.

PALACIOS, A. (2001): "Imaginando cambios en el entorno urbano. El papel de la educación artística en la formación de la conciencia crítica del ciudadano". En *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia. Universitat de Valencia.

PALMER, J.A.; WISE, M.J. (1982): *The Good, the Bad and the Ugly*. Sheffield, The Geographical Association.

PANERAI, P. (1983): "Paisaje Urbano y análisis pictórico". En PANERAI et al.: *Elementos de análisis urbano*. Madrid: I.E.A.L.

PAUNERO, F.X.; MONTERO PANTOJA, C. (coord) (2005): *Patrimonio, turismo y educación en Puebla y Girona*. Puebla (México), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

PEREC, G. (1999): *Especies de espacios*. Barcelona, Montesinos.

PERELLI, L. (2003): "Interdisciplinary Aspects of Public Art". Simposio Internacional: *Public Art & Urban Design: Interdisciplinary and Social Perspectives*, Octubre de 2003. Universidad de Barcelona.

PIAGET, J (1986): *Seis estudios de Psicología*. Barcelona. Labor (1964)

POL, E. (2000): "Hacer ciudad: Planes, estrategias y designios". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.

PROSHANSKY, H. M.; GOTTLIEB, M. (1990): "El punto de vista de la Psicología Ambiental sobre el aprendizaje del medio urbano". En VVAA: *La ciudad educadora. (I Congrés internacional de ciutats educadores )*. Ajuntament de Barcelona.

PURSER, R. (1978): "A select bibliography for teaching environmental design". *Art Education*, 31 (4): 26-27

RAMÍREZ, J.L. (1998): "Los dos significados de la ciudad, o la construcción de la ciudad como lógica y como retórica". *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona. nº 27, <http://www.ub.es/geocrit/sn-27.htm>

RAPOPORT, A.(1978): *Aspectos humanos de la forma urbana*. Barcelona. Gustavo Gili.

RASMUSSEN, S.E. (2000): *La experiencia de la arquitectura*. Madrid, Mairera/ Celeste.(1959)

REMESAR, A. (2000): "Waterfronts, arte público y ciudadanía". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinariedad*. Lisboa, Centro Portugués de Design.

REMESAR, A. (2002): *Inclusivity: a Challenge for Urban Art and Urban Design*. Lisboa, Simposio, 2002.

REMESAR, A. (ed.) (1999): *Waterfronts of Art I: Art for Social Facilitation*. Congreso en Barcelona, 1999.

- REMESAR, A. et al. (2004): "POBLENOU Y LA MINA [Barcelona], participación creativa con la metodología de las CPBoxes". *On the W@terfront*, 5, 53-74
- RIBAS, X. (1998): "Perfecta distracción", texto del catálogo, *Campo de Agramante*, 28. *IMAGO 98, Encuentros de Fotografía y vídeo*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- RICO, J.C. (2004): *El paisajismo del siglo XXI, entre la ecología, la técnica y la plástica*. Madrid, Sílex
- ROBOTTOM, R.; HART, P. (1993): *Research in environmental education. Engaging the debate*. Geelong, Victoria. Deakin University.
- ROWE, C.; KOETTER, F. (1981) *Ciudad Collage*. Barcelona. Gustavo Gili
- SÁNCHEZ, I. (1999): *Introducción al urbanismo*. Madrid. Alianza Editorial
- SAVVA, A; TRIMIS, E.; ZACHARIU, A. (2004): "Exploring the Links Between Visual Arts and Environmental Education: Experiences of Teachers Participating in a In-Service training Program". *Journal of Art & Design Education*, 23 (3), 246-255
- SENNETT, R. (1990): *La conciencia del ojo*. Barcelona, Versal.
- SERT, J.L. (1951): "Centros para la vida en comunidad". En ROGERS, E.N.; SERT, J.L.; TYRWHITT, J. (eds.): *El Corazón de la Ciudad. Por una vida más humana de la comunidad*, (CIAM 8, Hoddesdon, 1951): Barcelona, Hoepli, S.L.
- SITE SPECIFIC PROJECT INFO, (1998) nº1 nº2 y nº3
- SITTE, C. (1980): *Construcción de ciudades según principios artísticos*. Barcelona, Gustavo Gili (1889)
- SMITH, R.A.; SMITH C.M. (1970). Aesthetic and environmental education. *Journal of Aesthetic Education*, 4(4), 125-140
- SOBEL, D (2004): *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*, Orion Society
- SOBEL, D. (1999): "A place in the world: adult's memories of childhood's special places". En GUILFOIL, J.K.; SANDLER, A.R. (coord.) *Built Environment Education in Art Education*. Reston, VA, NAEA
- SPENCER, CH; BLADES, M.; MORSLEY, K.; (1989): *The child in the physical environment*. Chichester, John Wiley and Sons.
- STANLEY, N. (2003): "Can Art Education Become a Reflective Praxis? Reflections on Theme Park Experience". *Visual Arts Research*, 56, 94-101
- STOKROKI, M. (2003): "Shopping Malls from Preteen and Teenage Perspectives". *Visual Arts Research*, 56, 77-85

- SUREDA, J. (1991): "Programas, medios y recursos didácticos del entorno urbano". En VVAA (1990): *La ciudad educadora. (I Congrés internacional de ciutats educadores)*. Ajuntament de Barcelona.
- TAYLOR, A. (1978): "A philosophical frame of reference for the art educator turned environmental design educator". *Art Education*, 31 (5), 9-13
- TAYLOR, R. (1986): "Educating for Art, Critical Response and Development." En THISTLEWOOD, D. (Ed.): *Critical Studies in Art and Design Education*. London. Longman
- THOMPSON, R. (1978): "The art teacher and environmental education: A Scottish viewpoint." *Art Education*, 31 (4), 4-7
- TILBURY, D. (1995): "Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990's". *Environmental Education Research*, 1 (2), 195-212
- TILBURY, D. (1997): *Teaching and learning geography*. London, Routledge
- TILBURY, D. (2002): *Education for sustainability: responding to the global change*. Cambridge, IUCN Commission on Education and Communication
- TONUCCI, F. (1998): *La ciudad de los niños: un Nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- TONUCCI, F. (1999): *La ciudad de los niños*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- TOPPING, R. (1978): "Architects in schools: The built environment and its relationship to the arts and academics". *Art Education*, 31 (5): 16-19
- TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones*. Barcelona, Anthropos
- TROGLER, G. (1978): "Architectural experiences in the elementary school". *Art Education*, 31 (5): 30-38
- TUAN, Y.F. (1974): *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitude and Values*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- TUAN, Y.F.(1979): *Space and Place. The perspective of experience*. London, Edward Arnold
- ULBRITCH, J. (1998): "Changing Concepts of Environmental Art Education: toward a Broader Definition". *Art Education*, 51(6) 22-24, 33-34
- UNGAR, S.: "Environmental perception, cognition and appraisal". Caledonian University. Glasgow. <http://www.surrey.ac.uk/~pss1su/lecturenotes/lgu/> (20- 11-2002)
- URTEAGA, L.; CAPEL, H. (1987): "Geografía y didáctica del medio urbano". *Cuadernos de Pedagogía*, 153, 8-15

- VALERA, E.; POL, E. (1994): "El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la Psicología social y la Psicología ambiental". *Anuario de Psicología*, 62 (3), 5-24
- VALERA, E.; POL, E. (1999): Symbolisme de l'espace public et identité sociale. *Villes en Parallèle*, 28-29, 13-3
- VALERA, S. (2000): "Diseñar el espacio público: personas, asfalto y paisaje". En BRANDAO, P; REMESAR, A. (coord.): *Espacio Público y la interdisciplinarietà*. Lisboa, Centro Português de Design.
- VALLÉS, J. (2005): "Apadrinamos esculturas. Un proyecto para el conocimiento, la valoración y la conservación del patrimonio escultórico". En PAUNERO, F.X.; MONTERO PANTOJA, C. (coord): *Patrimonio, turismo y educación en Puebla y Girona*. Puebla (México), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 213-230.
- VAN HAAREN, H. (1967): *Constant*, de la serie "Arte plástico y arquitectura en Holanda". Amsterdam
- VENTURI, R.; IZENOUR, S.; SCOTT, D. (2000): *Aprendiendo de las Vegas. El simbolismo olvidado de la forma arquitectónica*. Barcelona, Gustavo Gili, (1978)
- VILARASA, A (2003): "Salir del aula. Reapropiarse del contexto". *Íber*, 36, 13-25
- VITTA, M. (2003): *El sistema de las imágenes*. Barcelona, Paidós
- VVAA (1990): *La ciudad educadora. (I Congrés internacional de ciutats educadoras)*. Ajuntament de Barcelona.
- VVAA (1995): *Mujer y Ciudad*. Actas del curso: Urbanismo y Mujer. Nuevas visiones del espacio público y privado. Madrid. Seminario permanente Ciudad y Mujer
- VVAA (1996): *Viewfinders: a Visual Environmental Literacy Curriculum. Elementary Unit: Exploring Community Appearance and the Environment*. Warwick, RI, The Dunn foundation, disponible en: [www.eric.ed.org](http://www.eric.ed.org)
- VVAA (1999): *Architecture and Art: Cultural Heritage Sites*. Los Ángeles, Getty Education Institute.
- VVAA (2002): *II Encuentro "La ciudad de los niños" Las transformaciones de la ciudad*. Madrid. Acción Educativa.
- WAGENSBERG, J. (1998): *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona, Tusquets.
- WARD, C. (1978): *The Child in the city*. Architectural Press Ltd., London
- WARD, C.; FISON, A. (1973): *Streetwork. The exploding school*. London and Boston, Routledge & Kegan Paul.
- WARREN, K.J. (ed.) (2003): *Filosofías ecofeministas*. Barcelona, Icaria.

WEBB, N. (2003): "Tourist Sites". *Visual Arts Research*, 56, 64-76

WILLETT, L. (1978): "Architects in schools: Roanoke, Virginia". *Art Education*, 31 (5): 20

WILLIAMS, J. (1998): "Common Threads: participation for a better world", ponencia en el congreso, Common Purpose, Nottingham.

WOLF, D. P., (1991): "El aprendizaje artístico como conversación". En HARGREAVES, D.J. *Infancia y educación artística*, Madrid, M.E.C. y Morata.

YORK, J.; HARRIS, S.; HERRINGTON, C., (1993): "Art and the environment: A sense of place". *Art Education*, 46 (1): 25-28, 53-57

YUDELL, R.J. (1982): "El movimiento corporal". En BLOOMER, K.C.; MOORE, C.W.: *Cuerpo, memoria y arquitectura. Introducción al diseño arquitectónico*. Madrid, H. Blume Ediciones

## REVISTAS

BEE, Bulletin of Environment Education, editada por la *Town and Country Planning Association* (UK) hasta el año 1982

nº 68, Experiencing Townscapes

nº 72, Sensing the environment

nº 73, Appraisal of Building

nº 78, Teachers' accounts of the 1st year work

nº 83, ABE students' guide

nº 88, The House that Jack Built

nº 94, Lymington -teachers' work

nº 96, Front Door Reopened

nº 98, Buxton- teacher's work

nº 102, Art and the Built Environment Exhibition

Revista *STREETWISE*, editada por la *National Association for Urban Studies* (UK) desde el año 1982

Números monográficos de temas relacionados con Arte y entorno construido:

Nº 6, 1991, *Town Trails*

Nº 9, 1992, *The Arts and the Built Environment*

Nº 14, 1993, *Urban Design. Conviviality or Misery?*

Nº 28, 1997, *Public Participation*

Nº 30, 1997, *Awareness into action: Involving young people*

Nº 31, 1997, *Place & Local Identity*

Nº 37, 1999, *Site Specific. Art, Design, Environment, Education and Participation*

Nº 42, 2001, *The Creative City*

360º Editada por la Commission for Architecture and the Built Environment

*On the W@terfront*: revista on line editada por Cer Polis, el observatorio de arte público de la Universidad de Barcelona

*Children, Youth and Environment*, editada por CERG Children's Environments Research Group ([http://www.colorado.edu/journals/cye/14\\_2/index.htm](http://www.colorado.edu/journals/cye/14_2/index.htm))



## ANEXO

### ENTREVISTA ALUMNOS

#### Formación del alumno de Magisterio

- 1) ¿Qué te ha aportado este proyecto? ¿Qué has aprendido?
- 2) ¿En qué aspectos o momentos has considerado que necesitabas más formación?
- 3) ¿Ha variado tu manera de mirar el entorno?
- 4) ¿Qué crees que puede aportar la expresión plástica a la comprensión del entorno?  
¿cómo ves esta relación?
- 5) ¿Se ha modificado tu percepción de la asignatura?

#### Alumnos de primaria

- 1) ¿Qué crees que les ha aportado el proyecto? ¿Qué han aprendido?
- 2) ¿Cómo se han desarrollado las diferentes actividades?
- 3) ¿Qué dificultades has encontrado? ¿Cómo lo mejorarías?

#### Material

- 1) ¿Qué tal ha funcionado?
- 2) ¿Cómo se mejoraría?

#### Tutores

- 1) ¿Cómo ha recibido el tutor esta propuesta? ¿y el centro? ¿ha surgido alguna dificultad?
- 2) ¿Le ha costado incluir la experiencia en su programación?

<b>Cuestionario alumnos/as</b>	
<p>A continuación te presentamos una serie de cuestiones sobre el proyecto “aprender a mirar el entorno”. El primer grupo es de preguntas cerradas. Los números del 1 al 5 suponen el grado de acuerdo con la afirmación precedente. Si señala el 1 supone que no se está <u>nada de acuerdo</u>, si se señala el 5, que se está <u>muy de acuerdo</u> con la afirmación. Procura no dejar ningún <i>item</i> sin contestar.</p> <p>Si en alguna de las preguntas crees conveniente añadir algo puedes hacerlo al final del cuestionario.</p> <p>Muchas gracias por tu colaboración</p>	
<p><b>Centro:</b> <b>Alumno/a:</b></p>	
<b>Valoración del trabajo realizado</b>	
1. He sabido conducir convenientemente las actividades anteriores a la salida	1 2 3 4 5
2. He sabido conducir convenientemente las actividades anteriores a la salida	1 2 3 4 5
3. En la salida he sabido orientar y ayudar a los alumnos y alumnas	1 2 3 4 5
4. Pienso que poseía la suficiente formación como para realizar adecuadamente este proyecto en su conjunto	1 2 3 4 5
5. Me he sentido motivado e implicado en la realización del proyecto	1 2 3 4 5
6. He consultado al tutor o tutora las propuestas del proyecto y he tenido en cuenta sus recomendaciones y sugerencias	1 2 3 4 5
<b>Valoración del material y actividades del proyecto</b>	
7. El cuaderno para la salida ha resultado motivador para los/as niños/as	1 2 3 4 5
8. Las actividades del cuaderno han resultado comprensibles para los/as niños/as	1 2 3 4 5
9. El cuaderno ha servido a los/as niños/as para realizar una observación más profunda del entorno	1 2 3 4 5
10. El cuaderno ha servido a los/as niños/as para experimentar más profundamente el entorno (aspectos sensoriales)	1 2 3 4 5
11. El cuaderno ha servido a los/as niños/as para aumentar su conocimiento del entorno (aspectos conceptuales)	1 2 3 4 5
12. El cuaderno y las actividades se han adaptado convenientemente al nivel de desarrollo de los niños	1 2 3 4 5
13. Las actividades previas y posteriores han estado bien secuenciadas dentro del proyecto	1 2 3 4 5
14. En general la aportación de esta experiencia para los/as niños/as ha sido valiosa	1 2 3 4 5

<b>Valoración de la importancia de los objetivos y contenidos del proyecto</b>	
15. Los contenidos trabajados dentro de esta experiencia son importantes para la formación del alumnado de primaria	1 2 3 4 5
16. El área de expresión plástica puede aportar aspectos propios a la comprensión del entorno y al desarrollo de valores ambientales positivos	1 2 3 4 5
17. Es importante enseñar a mirar y a analizar el entorno cotidiano	1 2 3 4 5
18. El entorno cercano al colegio ofrece posibilidades educativas para proyectos de este tipo	1 2 3 4 5
19. El proyecto ha influido en mi manera de mirar el entorno	1 2 3 4 5
20. El proyecto ha ampliado mis ideas sobre las posibilidades educativas del entorno cercano	1 2 3 4 5

## ENTREVISTA TUTORES DE PRÁCTICAS

1. ¿Cómo valora esta experiencia desde del punto de vista de la formación del alumnado de Magisterio?
2. ¿Había hecho anteriormente alguna experiencia como ésta?
3. ¿Cómo ve este proyecto en relación con el área de expresión plástica?
4. ¿Le ha supuesto algún problema introducir el proyecto en su programación?
5. ¿Qué le parece el entorno del colegio para este tipo de actividades?
6. ¿Qué han aprendido sus alumnos con el proyecto? ¿Qué piensa que les ha aportado?
7. ¿Cuáles han sido las dificultades encontradas? ¿Cómo las mejoraría?
8. ¿Piensa que este proyecto le ha aportado algo que pueda ser útil o interesante para su labor docente?

<b>Cuestionario profesores</b>	
<p>A continuación le presentamos una serie de cuestiones sobre el proyecto “<i>aprender a mirar el entorno</i>”. Se trata de una serie de preguntas cerradas. Los números del 1 al 5 suponen el grado de acuerdo con la afirmación precedente. Si señala el 1 supone que no se está <u>nada de acuerdo</u>, si se señala el 5, que se está <u>muy de acuerdo</u> con la afirmación. Procure no dejar ningún <i>item</i> sin contestar.</p> <p>Muchas gracias por su colaboración</p>	
<p><b>Centro:</b></p> <p><b>Años de docencia:</b></p> <p>¿Había desarrollado con anterioridad alguna experiencia similar a esta? SI NO</p> <p>¿Es la persona encargada de impartir expresión plástica a este grupo? SI NO</p>	
<b>Valoración del trabajo del alumno en prácticas</b>	
1. Las actividades anteriores a la salida han estado bien conducidas por el/la alumno/a en prácticas	1 2 3 4 5
2. Las actividades posteriores a la salida han estado bien conducidas por el/la alumno/a en prácticas	1 2 3 4 5
3. En la salida ha sabido orientar y ayudar a los alumnos y alumnas	1 2 3 4 5
4. El/la alumno/a en prácticas poseía la suficiente formación para realizar este proyecto	1 2 3 4 5
5. El/la alumno/a se ha mostrado motivado e implicado en la realización del proyecto	1 2 3 4 5
6. El/la alumno/a me ha consultado sobre las actividades del proyecto y ha aceptado mis recomendaciones	1 2 3 4 5
<b>Valoración del material y actividades del proyecto</b>	
7. El cuaderno para la salida ha resultado motivador para los/as niños/as	1 2 3 4 5
8. Las actividades del cuaderno han resultado comprensibles para los/as niños/as	1 2 3 4 5
9. El cuaderno y las actividades han servido a los/as niños/as para realizar una observación más profunda del entorno	1 2 3 4 5
10. El cuaderno y las actividades han servido a los/as niños/as para experimentar más profundamente el entorno	1 2 3 4 5
11. El cuaderno y las actividades han servido a los/as niños/as para aumentar su conocimiento del entorno	1 2 3 4 5
12. El cuaderno y las actividades han servido a los/as niños/as para reflexionar sobre valores ambientales (respeto y valoración del entorno, etc.)	1 2 3 4 5
13. El cuaderno y las actividades se han adaptado convenientemente al nivel de desarrollo de los niños	1 2 3 4 5

14. Las actividades previas y posteriores han estado bien secuenciadas dentro del proyecto	1 2 3 4 5
15. En general la aportación de esta experiencia para los/as niños/as ha sido valiosa	1 2 3 4 5
<b>Valoración de la importancia de los objetivos y contenidos del proyecto</b>	
16. Los contenidos trabajados dentro de esta experiencia son importantes para la formación del alumnado de primaria	1 2 3 4 5
17. Es importante enseñar a mirar y a analizar el entorno cotidiano	1 2 3 4 5
18. El área de expresión plástica puede aportar aspectos propios a la comprensión del entorno y al desarrollo de valores ambientales positivos	1 2 3 4 5
19. El entorno cercano al colegio ofrece posibilidades educativas para proyectos de este tipo	1 2 3 4 5
<b>Recepción del proyecto</b>	
20. Este planteamiento didáctico es novedoso	1 2 3 4 5
21. Me ha resultado fácil incluir este proyecto dentro de mi programación	1 2 3 4 5
22. El proyecto ha ampliado mis ideas sobre las posibilidades educativas del entorno cercano	1 2 3 4 5
23. Este proyecto me ha aportado ideas interesantes para posibles actividades o programaciones futuras	1 2 3 4 5
24. Considero que necesitaría más formación sobre este tipo de actividades para poder desarrollar propuestas similares	1 2 3 4 5