



Miradas compartidas del lugar. Patrones para el diseño de proyectos intergeneracionales escuela-barrio

Estella Freire-Pérez¹; Carmen Franco-Vázquez²; Olalla Cortizas³

Recibido: 1 de febrero de 2023 / Aceptado: 19 de Mayo de 2023

Resumen. El objetivo principal de este artículo es el de presentar una metodología para el desarrollo de proyectos educativos intergeneracionales que conecten escuela, barrio, infancia y comunidad. Establecer un diálogo compartido que relacione la visión espontánea de la infancia con la mirada y experiencia de generaciones anteriores, significa reconocer el papel fundamental de ambos colectivos como principales agentes activos para el cambio social. Educando desde los primeros años en el conocimiento de la cultura propia de nuestro contexto local, conseguiremos generar actitudes de sensibilidad, respeto y crítica consciente sobre las problemáticas que nos afectan en el día a día. Los tres proyectos realizados parten de una investigación previa sobre el lugar que se realiza a través de encuentros vecinales en los centros sociales del barrio, y que sirve como detonante para el desarrollo de los talleres con la infancia. Finalmente, se realiza un soporte de creación colectiva que varía en las diferentes propuestas y que funciona a modo de registro y transferencia de los contenidos analizados. Estos dispositivos de mediación son el resultado de la aplicación del modelo metodológico presentado, conformando una extensa base documental para el desarrollo de nuevos proyectos de acción e investigación sobre la construcción social del lugar.

Palabras clave. Contexto local; proyectos intergeneracionales; procesos creativos; infancia y transformación social.

[en] Shared views of place. Patterns for the design of intergenerational school-neighbourhood projects

Abstract. The main objective of this article is to present a methodology for the development of intergenerational educational projects linking school, neighbourhood, childhood and community. Establishing a shared dialogue that relates the spontaneous vision of childhood with the view and experience of previous generations means recognising the fundamental role of both groups as the main active agents for social change. It is through educating children from the earliest years in the knowledge of the culture of our local context, that we will be able to generate attitudes of sensitivity, respect and conscious criticism of the problems that affect us on a daily basis. The three projects carried out are based on prior research on the place, which is carried out through neighbourhood meetings in the social centres, and

- ¹ Universidad de Santiago de Compostela
E-mail: estela.freire@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8284-2097>
- ² Universidad de Santiago de Compostela
E-mail: carmen.franco@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9848-831X>
- ³ Universidad de Santiago de Compostela
E-mail: olalla.cortizas@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1638-8006>

which serves as a trigger for the workshops with children. Finally, a support for collective creation is made, which varies in the different proposals and functions as a way of recording and transferring the contents analysed. These mediation devices are the result of the application of the methodological model presented, forming an extensive documentary base for the development of new action and research projects on the social construction of place.

Keywords: Local context; Intergenerational projects; Creative processes; Childhood and Social transformation.

Sumario: Educación; identidad cultural y comunidad local: la necesidad de una escuela abierta al barrio; 2. Interseccionalidad y metodologías de investigación: encuentros entre Investigación Educativa basada en la Artes e Investigación Etnográfica; 3. Patrones para el diseño de proyectos intergeneracionales: método; objetivos; fases y entornos de observación; 4. Casas Vecinas; Contramapas del camino y Cuadernos de la Memoria. Presentación y análisis de las experiencias realizadas; 5. Resultados y autoevaluación de la metodología; 6. Discusión: la dimensión simbólica; experimental y comunicativa del contexto inmediato; Referencias.

Cómo citar: Freire-Pérez, E., Franco-Vázquez, C. & Cortizas, O. (2023). Miradas compartidas del lugar. Patrones para el diseño de proyectos intergeneracionales escuela-barrio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(4), 1217-1236. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.87276>

1. Educación, identidad cultural y comunidad local: la necesidad de una escuela abierta al barrio

Como docentes de la materia de Educación Visual y Plástica en los grados universitarios de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, el principal reto al que nos enfrentamos en nuestro día a día es el de incorporar el proceso creativo y las metodologías artísticas en el diseño de proyectos educativos interdisciplinarios. Cuando hablamos de proyecto educativo, nos referimos a la aplicación en aula de un plan de acción secuencial que parta siempre del análisis crítico de una motivación o foco de interés (Kilpatrick, 1929) común a todos los participantes. Nuestros intereses dependen en gran medida de las referencias que compartimos y que conforman en sí mismas un medio propio de aprendizaje, que trasciende a la aplicación sistemática del currículo y se basa en las relaciones que se generan entre las personas y su entorno inmediato (Garcés, 2020). Reflexionar sobre las acciones que realizamos consciente o inconscientemente en nuestro día a día implica también reflexionar sobre las cualidades de nuestro entorno, de las personas y de las relaciones que se generan entre ellas (Blanco y Cidrás, 2019). Esta experiencia exige también una mirada estética y crítica sobre la forma que tenemos de entender el mundo que nos rodea, situando la práctica cotidiana como base fundamental del proceso educativo (De Certeau, 1996). Frente a la pasividad, hermeticidad y compartimentación que presenta la estructura de contenidos en la mayoría de currículos educativos, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios posibilita incorporar en el aula

(...) un recorrido dinámico que puede dar respuesta a la necesidad de organizar los contenidos en la escuela desde una perspectiva integradora, creando unas condiciones de aprendizaje que permitan garantizar la comunicación y el intercambio en un proceso a la vez autónomo y compartido, huyendo de una visión curricular compartimentada y centrando el trabajo en la realidad y en su

contexto (Casal de la Fuente, Franco-Vázquez, Gillanders y Neira-Rodríguez, 2022, p. 8)

La escasa presencia de las artes en el currículo evidencia el abuso de fórmulas estandarizadas y estereotipadas (Lowendfeld y Brittain, 1987) que se reproducen independientemente del contexto concreto en el que se enmarca el centro educativo. Es alarmante el desconocimiento generalizado del alumnado de su propia realidad y cultura popular, de la pérdida continuada de vocabulario y de las formas de hacer y pensar transmitidas durante años de generación en generación. Blanco y Cidrás (2019) vinculan esta falta de referentes en el alumnado con la falta de una educación estética que les permita apreciar, valorar y respetar las cualidades del mundo que nos rodea.

Como docentes y formadores de futuros docentes, es nuestra obligación y compromiso, investigar sobre otros modelos de aprendizaje, expandiendo la acción educativa fuera del campo académico, participando en experiencias colectivas centradas en el análisis de problemas reales en contextos reales (Zimmerman, 2015; Blanco y Cidrás, 2022). Se trata de contraponer a la cultura del individualismo y la hermeticidad constante, una cultura radical de la apertura (López-Herrerías y Tarrío-Fernández, 1991) que permita «abrir los posibles» (Garcés, 2013, p. 81) y establecer nuevas lecturas de un nuevo habitar común y compartido. Frente al discurso neoliberal del desarraigo, debemos entender la identidad y la historia como posibilidad y reconocer «la importancia de la conciencia en el proceso de conocer e intervenir en el mundo» (Freire, 2012, p. 162). De esta forma, la realización de talleres de intercambio de conocimiento que conecten las diferentes formas de expresión entre generaciones permite la exploración continuada de alternativas y fórmulas de reflexión sobre las realidades y problemáticas que les son comunes.

Es una realidad que estamos atravesando, entre muchas otras, una crisis del habitar (Tuan, 2007; Pallasmaa, 2016) y de la convivencia en común. Son muestra de ello los continuos ataques al medio natural, la imposición de fórmulas de opresión entre personas o las amenazas a la biodiversidad. Esta crisis del habitar está relacionada con la pérdida continuada de experiencias significativas en relación directa con el entorno del que formamos parte. Tal y como expone Alexander (1981, p. 189), «cuanto más nos acerquemos al análisis de nuestra experiencia cotidiana, más capaces seremos de tomar buenas decisiones sobre nuestro contexto inmediato». A diferencia de las personas adultas, las niñas y niños establecen, mediante el juego simbólico, relaciones topofilicas con su entorno, conectando lo real con lo imaginado en una secuencia de acciones en la que lo experimental y lo lúdico priman sobre lo establecido. La exaltación educativa del juego y de la experiencia cotidiana posibilita una mirada consciente y sensible sobre el mundo que nos rodea y nos conforma en el día a día. Son muchos los autores que relacionan la falta de una educación estética con el grado de implicación suficiente para ayudar a restablecer el diálogo entre persona, lugar y contexto (Ittelson et al. 1974; Blanco y Cidrás, 2019). La construcción de esta identidad colectiva está íntimamente ligada a la recuperación y puesta en valor de la memoria social y del sentimiento de pertenencia comunitario (Hayden, 1996; Fenster, 2005). La memoria compartida como proceso creativo, simbólico y narrativo es el medio de aprendizaje ideal para establecer un diálogo entre las diferentes generaciones porque permite «generar experiencias significativas que partan del propio contexto y de los propios agentes que forman parte de él, para repensar el pasado y

generar nuevas herramientas para transformar nuestra realidad en el presente y en el futuro» (Freire-Pérez, Franco-Vázquez y Rajal, 2021a, p. 54).

Podemos imaginar un futuro mejor, pero sólo es posible a partir del análisis de las problemáticas actuales, cuestionando, comparando y estableciendo alternativas que busquen una acción colectiva de transformación social (Garcés, 2020; De Cock y Pereira, 2020). Pero esta acción transformadora sólo es posible cuando las personas nos sentimos identificadas dentro de una comunidad, cuando somos conscientes de la importancia de conservar una identidad social determinada. La fractura intergeneracional derivada de los nuevos modelos de asentamiento y producción implica también una fractura en la transmisión de conocimiento, generando un antes y un después en la deslocalización de los saberes, las culturas y la memoria identitaria. Las relaciones intergeneracionales posibilitan el hecho de compartir diferentes experiencias, hechos o circunstancias vividas por nuestros mayores (Franco-Vázquez, Gillanders y Clavero, 2021). El análisis de las conexiones entre las diferentes miradas, formas y experiencias a la hora de interpretar nuestro contexto local permite situarnos en un experimento continuo y compartido, en un descubrimiento constante de las conexiones entre las cosas, en un extrañamiento que nos transforma, que nos singulariza y que permite abrirnos a otras formas de ver e interpretar el mundo en el que vivimos (Dewey, 1998). Conectar espacios, acontecimientos, memoria y territorio facilita una reflexión sobre los lugares que habitamos, sus problemáticas y sus transformaciones. Este proceder da lugar a un conjunto de relatos que nos definen como personas y como sociedades, recuperando la conexión entre identidades y facilitando

(...) la transmisión, revisión y proyección hacia el futuro de la memoria cultural de nuestros pueblos. Es en la recuperación y reconstrucción de ese lazo vital donde la cultura habría de intervenir, y hacerlo mediante unas bases o cimientos culturales que, sin renunciar al pasado, respondan a nuevas formas de ser y estar en el mundo. (Burgos, Sanz y Quiroga, 2020, p. 15)

Los espacios de la educación deben, pues, trascender a los espacios de las aulas, convirtiéndose en una posibilidad de acción y reflexión. Conectar escuela y barrio, a través de los imaginarios de proximidad, significa poner el foco en el vínculo social e intergeneracional, fortaleciendo la resiliencia comunitaria y la capacidad de proponer otras formas de habitar y aprender en común (Burgos, Sanz y Quiroga, 2020). En palabras de Eisner (2002): «deberíamos enseñar no solo a emplear las capacidades de ver, comprender y crear, sino también a aplicar lo que se vio, comprendió y creó, en un mundo mucho más allá de los límites del aula o del colegio» (p. 52).

Esta conexión escuela-barrio trae también implícito el reconocimiento de la diversidad propia del contexto a través del análisis de las identidades que lo conforman, generando un proceso de cooperación transdisciplinar, que promueve la emancipación y transformación colectiva (Garcés, 2013; De Cock y Pereira, 2020). Así pues, pensar desde la intergeneracionalidad, combinando la sabiduría de las personas mayores con las inquietudes de las más jóvenes, posibilita sentar las bases de una alianza que englobe ese «conjunto de referentes comunes que nos permite entender qué significa aprender los unos de los otros desde el aprecio mutuo» (Garcés, 2020, p.140). Se trata de experimentar el contexto como entorno permanente de aprendizaje y reflexión, como actividad implicada que moviliza «valencias afectivas, recursos

cognitivos y vivencias corporales, y al tiempo acuerdos sociales y valores culturales con los que la persona, en su convivencia con otras, se encuentra y a los que ha de responder» (Romañá, 2004, p.199). Es necesaria una educación popular para la transformación social y una contrarrevolución en el corazón de prácticas pedagógicas que se centren en lo vivido y en lo experimentado por su alumnado (De Cock y Pereira, 2020). Por tanto, a la vista de estas autorizadas opiniones sobre la importancia de la motivación, entendemos que animar a los niños y niñas a encontrarse y movilizarse dentro de su entorno, ayuda a realizar acciones que contribuyen a recuperar y mantener la identidad y el sentimiento de pertenencia colectivo.

2. Interseccionalidad y metodologías de investigación: encuentros entre Investigación Educativa basada en la Artes e Investigación Etnográfica

La creación de estos entornos abiertos y compartidos permite evidenciar la interseccionalidad inherente al proceso de investigación y aprendizaje, generando una malla de relaciones que descentraliza y desplaza a las formas de conocimiento de la escolástica tradicional. La labor de la persona investigadora-docente no es otra, pues, que la de poner en funcionamiento nuevas redes educativas, recursos y materiales para la realización de proyectos integrados centrados en la realidad social inmediata (Casal de la Fuente, Franco-Vázquez, Gillanders y Neira-Rodríguez, 2022). La intersección entre las metodologías artísticas y la práctica educativa han puesto en valor el proceso creativo como herramienta principal de investigación y cuestionamiento de nuestra realidad inmediata. Estas investigaciones que circulan a medio camino entre la investigación etnográfica y la investigación educativa basada en las artes, centran su análisis no sólo en el estudio de las relaciones entre la comunidad educativa y las metodologías aplicadas, sino en el propio contexto de acción y soporte donde se desarrolla el aprendizaje. Así pues, la elección de la muestra implica la incorporación de grupos y contextos múltiples a medida que se va desarrollando la investigación. Esto conlleva una cierta capacidad de generalización derivada de la disponibilidad de entornos de investigación (Angrosino, 2012), donde los resultados obtenidos van conformando aproximaciones variables que ayudan a comprender mejor el proceso educativo que se investiga. Los planteamientos de este tipo de investigaciones parten de la base de la aplicación de diferentes estrategias metodológicas que ayudan a comprender las actividades de relación entre iguales y el desarrollo de las diferentes formas de conocimiento (Barone y Eisner, 2006). En este sentido, cuanto mayor sea la variedad de enfoques para abordar un conjunto dado de problemáticas, mayor será el número de soluciones viables (Rolling, 2010) y por lo tanto más exitosa será la investigación para la propia comunidad objeto de estudio.

El proceso artístico al igual que el conocimiento, es un conjunto de formas diversas y posibles para comprender la realidad. Estas formas posibles están ligadas a un contexto determinado y a la interpretación de las acciones cotidianas sobre este contexto según las perspectivas presentadas en el apartado anterior. La educación artística persigue vincular conciencia social y acción transformadora y esto sólo es posible a través del análisis de lo que somos, de lo que hay y de lo que queremos cambiar. De este modo, el hecho de aplicar la Investigación Educativa basada en las Artes (IEBA) para el estudio de las transformaciones de nuestro entorno supone

aceptar una amplia variedad de herramientas y recursos metodológicos que derivan en una extensa pluralidad de lenguajes de (re)presentación (Marín, 2011). Todos estos lenguajes establecen formas de significar que se pueden reconstruir y analizar con métodos cualitativos diferentes que permiten a la persona investigadora desarrollar modelos, tipologías y teorías (más o menos generalizables) como formas de descripción y explicación de cuestiones sociales o psicológicas (Angrosino, 2012). En este sentido, la narratividad en sus múltiples soportes se presenta como la mejor herramienta para conectar las miradas de varias generaciones sobre los procesos de transformación del entorno que comparten a diario.

El análisis de diferentes procesos narrativos y simbólicos sobre la acción misma del habitar y del ser en común se convierten en protagonistas de este tipo de investigaciones que destapan todas las potencialidades educativas de los lugares que conforman nuestra identidad. Cuando recogemos la experiencia estética sobre la acción en el entorno inmediato recogemos memoria, oficios, cultura, construcción y patrimonio. Llegados a este punto, conviene reforzar las ideas y referentes que sitúan el pensamiento visual y narrativo como método fundamental de análisis en este tipo de investigaciones de corte social y etnográfico. Así, el registro de los testimonios y producciones de los participantes en la investigación se convierte en la principal herramienta de recogida de datos que permiten interconectar experiencias pasadas y transformar ideas presentes, dando orden a la experiencia social vivida y poniendo en valor saberes y formas de hacer que de ellas se derivan (Bruner, 1991; Mendoza, 2004; Viñao, 2015). Por otra parte, el desarrollo del lenguaje artístico en relación directa a su dimensión narrativa posibilita movernos entre lo real y lo imaginado, interpretando y al mismo tiempo proponiendo otras formas de representación de la realidad que combinan el relato y la narrativa con la representación visual y plástica de la experiencia (Denzin y Lincoln, 2018; Winnicott, 1993).

Todas estas reflexiones dan lugar, como vimos, a diferentes perspectivas de investigación complementarias, que parten de la propia experiencia de la persona en el lugar, en el espacio y en el tiempo concreto en el que la acción de aprendizaje cobra forma. La aplicación de esta combinación metodológica ofrece una mirada inductiva, dialógica e integral que «emplea una acumulación de detalles descriptivos para levantar patrones generales» (Angrosino, 2012, p. 36) que, de manera global, presentan un retrato completo del grupo o grupos estudiados. A través de la pluralidad de lenguajes generados en la práctica consciente y creativa de la experiencia cotidiana, la investigación se convierte en un proceso que se retroalimenta en cada acción realizada, abriendo perspectivas y visibilizando problemáticas que pasarían totalmente inadvertidas con otras metodologías (Hernández, 2008, p. 111). Marín y Roldán (2019) explican que el objetivo principal de este tipo de metodologías «no es tanto explicar los acontecimientos educativos y sociales sino sugerir nuevas formas de verlos o de comprenderlos» (p. 885).

En síntesis, el objetivo final es el de formular nuevas preguntas o estrategias que respondan a esa curiosidad innata e intencional del individuo. Este proceso vital genera un tipo de investigación reflexiva que parte del análisis de una problemática concreta y se centra en el proceso de desarrollo de diferentes soluciones en respuesta a esa situación-problema de partida (Dewey, 2020, p. 103; Freire, 1982, p. 112). Esta perspectiva metodológica, denominada problematización dialógica (Freire, 1982, p. 112), sitúa la producción de conocimiento como una sucesión de contextos de problemas. En este tipo de enfoques, es la propia investigación la que

se convierte en un proceso vivo en interacción directa con el medio, desarrollando sus propias estructuras teóricas singulares, sus métodos de investigación y sus métodos de prácticas (Gibbons et al., 1997) que se superponen en un proceso de retroalimentación constante.

Tras la precedente fundamentación, el siguiente apartado presenta de una forma estructurada la aplicación de este tipo de metodologías a procesos integrados de análisis del territorio desde las diferentes perspectivas identificadas en cada caso concreto.

3. Patrones para el diseño de proyectos intergeneracionales: método, objetivos, fases y entornos de observación

El objetivo principal de este artículo es el de presentar una estrategia metodológica para la realización de propuestas artístico-educativas que profundicen en el conocimiento del contexto local a través del diseño y puesta en práctica de experiencias intergeneracionales. En aras de la claridad, en cada fase detallaremos los objetivos específicos. La secuencia presentada responde a las diferentes fases que determinan el diseño global del proyecto que toman como referencia los patrones definidos previamente en otra publicación (Freire-Pérez, 2021b). Cada patrón parte de un problema que se presenta «una y otra vez en nuestro entorno, y luego explica el núcleo de la solución a ese problema, de tal manera que usted pueda utilizar esa solución más de un millón de veces sin la necesidad de repetirla nunca exactamente» (Alexander, Ishikawa y Silverstein, 1980, p. 9). Esta propuesta metodológica desarrolla e incorpora nuevas estrategias y recursos educativos para cada una de las fases-patrón, agrupando diferentes formas de representación en relación directa con los objetivos específicos que se establecen para cada fase. Se trata de una propuesta de aprendizaje adaptativo que utiliza el despliegue combinatorio o «step by step approach» (Alexander, 2002, p. 237) como forma específica de investigación y análisis sobre las problemáticas que afectan a nuestro entorno inmediato.

1. Lugar y memoria. Talleres de recogida de documentación

Este primer patrón constituye el primer paso de acercamiento a la realidad de análisis. A través de los talleres realizados en diferentes centros sociales y culturales, y en colaboración con las asociaciones vecinales, se registra y documenta la información a través de narrativas, objetos, fotografías y otros soportes plásticos y visuales. La clasificación de esta información establecerá las diferentes perspectivas de análisis del territorio y de la memoria del lugar.

Los objetivos específicos de esta primera fase son:

- Reflexionar sobre la memoria y las transformaciones de nuestro entorno inmediato a partir del análisis de las historias de vida de la comunidad que lo habita.
- Entender el contexto local como unidad de integración social, cultural y educativa, fomentando la consolidación de un sentimiento de pertenencia colectivo.

- Trabajar la narrativa textual, visual y objetual como recurso performativo fundamental a través del cual conectar pasado, presente y futuro.

2. Espacialidades y la forma como creación. *Talleres creativos con la infancia*

Los talleres con la infancia son el centro de acción de la propuesta. A partir de las problemáticas y contenidos clave derivados de la información recogida en la primera fase, se diseña una secuencia de actividades para realizar en la escuela del barrio. Como primera acción, se lleva a cabo una asamblea de intercambio de información y conocimientos sobre el lugar de análisis en la que participan también las familias y las asociaciones vecinales, estableciendo un primer vínculo entre ambas generaciones. Las siguientes experiencias se centran ya en procesos creativos que tienen como objetivo común el de analizar la situación actual del territorio y proponer alternativas de cambio mediante la exploración continuada de nuevas representaciones del entorno inmediato. Su desarrollo combina varias técnicas artísticas, en las que prima el empleo del dibujo como medio, así como la utilización de material no estructurado para la composición de diferentes volúmenes y estructuras espaciales.

Este patrón se centra en lo siguiente:

- Profundizar en la comprensión y conocimiento del lenguaje y las formas de hacer tradicionales entendidas como herramientas de análisis de las problemáticas que afectan a nuestro entorno inmediato.
- Trabajar a partir de propuestas que empleen el proceso creativo, el gusto estético y la exploración formal como recursos fundamentales en el desarrollo de nuevos lenguajes de interpretación de la realidad.

3. Habitar en común. *Transferencia escuela-barrio*

Este patrón sintetiza los resultados de las producciones y narrativas de los dos talleres anteriores y hace una puesta en común a través de un soporte de creación colectiva que sirva como objeto de transferencia de información a otros contextos próximos. La organización de reuniones y paseos colectivos suponen la mejor estrategia para presentar y divulgar tanto la información recogida como la metodología empleada para la recuperación y puesta en valor de la memoria popular.

Los objetivos específicos de esta última fase son los siguientes:

- Incidir en la importancia de educar a una ciudadanía crítica y empoderada que asuma un papel activo en la recuperación y la puesta en valor del patrimonio colectivo.
- Indagar sobre nuevos soportes de creación e intercambio colectivo que permitan difundir y valorar la memoria compartida del lugar.
- Entender la escuela como un elemento mediador e integrador del tejido comunitario desde el que realizar y diseñar propuestas educativas en relación directa con el entorno.

Este esquema metodológico determina el diseño común a los proyectos intergeneracionales presentados en el siguiente apartado. Todo el planteamiento se basa en encontrar diferentes formas de indagación que conecten las historias de vida del vecindario con las representaciones y producciones realizadas en los diferentes talleres. Narrativa visual y narrativa gráfico-plástica se funden en procesos creativos que activan a su vez procesos de recuperación y puesta en valor del imaginario y la memoria colectiva. La contraposición de la mirada adulta y la mirada de la infancia permite imaginar alternativas de progreso en la interpretación compartida del territorio, intercambiando conocimientos y formas de hacer que ayudan a restablecer esa fractura intergeneracional. De esta forma, los participantes, al mismo tiempo que desarrollan un pensamiento crítico y consciente sobre las problemáticas que afectan a su entorno inmediato, descubren y asumen su capacidad para formar parte activa en la transformación y mejora del mismo.

Son estos dos colectivos y los contextos en los que se desarrolla la acción (escuelas y centros sociales de barrio) los que constituyen los propios «emplazamientos para la observación» (Angrosino, 2012, p. 15), que se van ampliando fruto de la necesidad de probar y ensayar estrategias similares en entornos diferenciados pero que interactúen entre sí. En este tipo de propuestas, la persona investigadora adquiere un compromiso a largo plazo para recopilar diferentes formas de afrontar una misma situación que permita «triangular una conclusión de la que pueda decirse que está fortalecida por las múltiples formas en la que fue alcanzada» (Flick, 2018, p. 777; Angrosino, 2012, p. 35). La elección del contexto prima así sobre la muestra y las características particulares del grupo (Angrosino, 2012, p. 49), que puede variar según el número de participantes e informantes.

El siguiente punto ejemplifica la aplicación de los patrones en diferentes contextos a través de la presentación de los tres proyectos realizados. La estructura de los resultados de la investigación se presenta, finalmente, en un esquema metodológico en el que además de las fases o patrones generales, se indica una relación de subpatrones que responden a las diferentes propuestas realizadas y que permiten adaptar el diseño de proyectos intergeneracionales a entornos muy diversos por medio de las múltiples combinatorias que se establecen.

4. Casas Vecinas, Contramapas del camino y Cuadernos de la Memoria. Presentación y análisis de las experiencias realizadas.

Los tres proyectos que se presentan como estudio de caso fueron desarrollados en años consecutivos entre 2018-2021. *Casas vecinas* fue la primera experiencia piloto realizada en colaboración con el Ayuntamiento de Santiago de Compostela y con el local social Brañas de San Andrés del barrio de Pelamios. Los otros dos proyectos, *Contramapas del Camino* y *Cuadernos de la memoria*, suponen ya la extrapolación del método a un contexto más amplio y diverso, realizándose en varias parroquias del entorno suburbano de la ciudad de Santiago de Compostela. Estas dos propuestas se enmarcan dentro de la convocatoria universitaria para proyectos colaborativos I+D+i, y cuentan con financiación externa a través de los programas *O teu Xacobeo* y *Xeración Activa. Envelhecimento saudable no rural galego* respectivamente.

La investigación previa sobre el lugar y la memoria de cada uno de los contextos analizados determina la problemática principal y los contenidos a desarrollar en los talleres con la infancia. En la primera experiencia, *Casas Vecinas* (Freire-Pérez, 2019), todo el discurso se realiza en torno a un lavadero desaparecido, al oficio de lavanderas y a la modificación del trazado original del río que atraviesa el barrio.

A raíz del encuentro con las vecinas que habían sido lavanderas y tras la presentación de sus historias a las familias y niñas de una de las escuelas infantiles del barrio, se decidió organizar una serie de talleres de corte familiar que se desarrollaron en el propio local vecinal. Importa especificar que en estas actividades contamos con un grupo de quince personas (tres vecinas y cuatro familias). La primera actividad presentó el oficio de lavanderas a través de la narración adaptada del texto de John Yeoman, *La rebelión de las lavanderas* (1981). A continuación, elaboramos un mapa conceptual que clasificaba y a la analizaba la documentación obtenida a partir de la muestra compartida de varias imágenes de archivo del lugar (Fig.1).



Figura 1. Mapas conceptuales de análisis del lugar.
(Montaje de fotografías de elaboración propia).

En el siguiente taller, realizado tan sólo con el grupo infantil, realizamos una cartografía simbólica del lugar (Fig.2), recuperando los antiguos elementos patrimoniales y el curso del río original. El taller estuvo integrado por un grupo de cuatro niñas y tres niños de entre dos y cinco años. Los módulos de cartón sirvieron para delimitar y proyectar nuevos escenarios de acción donde se funden las imágenes de archivo con las nuevas narrativas derivadas de los dibujos realizados sobre el papel continuo y sobre el propio cartón. Las siguientes experiencias profundizaban sobre la recuperación de los oficios y espacios naturales vinculados con el entorno del río. Siguiendo el trazado del río, la cartografía crecía día a día trascendiendo los límites del barrio y llegando a nuevas zonas de análisis de los barrios cercanos que comparan problemáticas y entornos similares.



Figura 2. Estructuras habitables. Análisis del curso de un río.
(Montaje de fotografías de elaboración propia).

Una vez realizados los talleres, se organiza una última acción, que pretende visibilizar las necesidades vecinales de recuperación y puesta en valor del entorno natural del río, presentándolas mediante una convocatoria abierta y participativa de deriva colectiva (Fig.3) en colaboración con la asociación Paseos de Jane Compostela; la actividad reunió a un total de cuarenta personas. Fueron los propios vecinos y vecinas los que guiaron y amenizaron el recorrido explicando las problemáticas concretas de cada lugar. Cada parada establecida en el itinerario era una excusa para la narración compartida y el intercambio de conocimientos sobre las transformaciones del entorno en los últimos años. Se realizaron también unos pequeños cuadernos de campo que funcionaron a modo de registro y documentación de la experiencia y que se difundieron entre los participantes y en los centros sociales de los barrios más cercanos.



Figura 3. Paseo vecinal y trípticos de recorrido.
(Montaje de fotografías de elaboración propia).

El segundo proyecto realizado (Freire-Pérez, Franco-Vázquez y Rajal, 2021a), agrupa varias experiencias llevadas a cabo en varios núcleos del entorno suburbano de Santiago de Compostela entre septiembre de 2019 y enero de 2020. Las problemáticas analizadas partían de cuatro propuestas diversas que trataban la desaparición o desuso de edificios de gran valor patrimonial, el vertido de contaminantes al patrimonio natural y sus efectos en la población, la modificación del territorio por los sistemas invasivos de cultivo y la desaparición de los oficios tradicionales. Como en la primera experiencia, se parte del encuentro con las vecinas y vecinos del lugar (Fig.4) para indagar sobre estas cuestiones y recoger el material que será presentado en los diferentes centros educativos para la realización de talleres. Generalmente se trabajaba con un grupo de primer curso de primaria de veinticinco niños y niñas, aunque en las salidas exteriores este número se veía complementado con la participación de las familias y las personas pertenecientes a los colectivos vecinales.



Figura 4. Derivas narrativas-objetuales en el territorio.
(Montaje de fotografías de elaboración propia).

Los talleres realizados se centran también en la realización de cartografías colectivas empleando diferentes técnicas y soportes que permiten el análisis de las problemáticas identificadas y la incorporación de la mirada de los niños y niñas a través del análisis de las narrativas y producciones recogidas (Fig.5).



Figura 5. Cartografías compartidas del lugar.
(Montaje de fotografías de elaboración propia).

Como acción final, se elaboraron unos paneles de gran formato (Fig.6) que recogen la visión compartida de cada uno de los lugares analizados, contraponiendo la documentación de archivo mediante fotografías y documentos de época, con las imágenes y textos derivados de los talleres realizados que ofrecen una mirada renovada de la puesta en valor del patrimonio y la memoria compartida. Esta información ampliada sobre el proceso no sólo da a conocer la historia viva y la actualidad de los contextos a los que hace referencia, sino que actúa como elemento mediador de la cultura del lugar. Los paneles, instalados en los diferentes centros socioculturales, ofrecen la visión de los que habitan a los que transitan, desde una reflexión crítica sobre la forma en que entendemos la puesta en valor de aquellos elementos más significativos del patrimonio local.



Figura 6. Paneles informativos. Presentación e instalación.
(Montaje de fotografías de elaboración propia).

Cuadernos de la memoria da título a la última experiencia realizada, que continúa con el discurso presentado en las dos experiencias anteriores, e implementa las herramientas de recogida de datos, análisis, y diseño de la secuencia de acciones. La propuesta incorpora a mayores un análisis previo sobre las necesidades formativas en el rural gallego dentro del ya citado programa Estudio sobre el Envejecimiento Saludable en el Rural Gallego, centrándose específicamente en la recuperación y transmisión del patrimonio inmaterial y las historias de vida de los habitantes del lugar. Este enfoque nos permitía disponer de unos grupos de personas adultas más

amplios (normalmente entre diez y quince personas) que en las experiencias anteriores. Por otra parte, la implementación de actividades de la primera fase y la extensa documentación aportada por los vecinos y vecinas ha posibilitado plantear un itinerario con cierta garantía de fiabilidad a la hora de trasladar estos contenidos al centro educativo (concretamente a un grupo de ocho niñas y niños de primero de primaria).



Figura 7. Derivas narrativas-objetuales.
(Montaje de fotografías de elaboración propia).

En este caso, ambos talleres, tanto los realizados con las personas mayores (Fig.7) como los realizados con niñas y niños (Fig.8) se centraron en la elaboración de un cuaderno que recogiese las visiones paralelas sobre diferentes temas ligados al análisis de la memoria del lugar. El cuaderno se estructura en varios apartados que se definen a partir de la clasificación de la documentación gráfica y fotográfica de los objetos, cartas y fotografías aportadas durante los talleres y también de las transcripciones de los archivos sonoros grabados durante las sesiones (conversaciones, relatos autobiográficos, canciones y leyendas compartidas). Los núcleos de interés que configuran la lectura del cuaderno son principalmente el análisis sobre los oficios ligados a actividades domésticas y de campo, las celebraciones familiares, el contexto natural y patrimonial, la escuela y los juegos de infancia, cuentos y leyendas, música y palabras olvidadas del patrimonio inmaterial. Se presentaron, pues, dos cuadernos que recogen las experiencias realizadas con la infancia en los centros educativos (Fig.8) y las experiencias realizadas en los talleres de los centros sociales (Fig.9).



Figura 8. Cuaderno y juego cartográfico realizado en la escuela.
(Montaje de fotografías de elaboración propia).

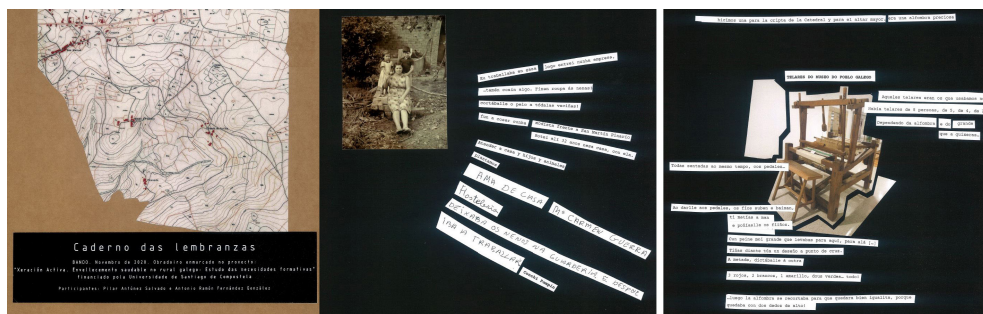


Figura 9. Cuaderno realizado a partir de la documentación recogida en los talleres con adultas. (Montaje de fotografías de elaboración propia).

El collage de imagen y texto es la técnica más empleada para organizar la información generada en los talleres y a la vez la estrategia que cohesiona visualmente ambos documentos y ordena las principales aportaciones. También se juega con las transiciones y la unidad de página a partir de cortes y pliegues en el papel que activan nuevas composiciones dinámicas e incrementan las posibilidades de lectura. La estética resultante es sencilla y evocadora de memoria. Los cuadernos presentados suponen un ejercicio de síntesis de acciones y psicogeografías particulares que describen por medio de figuras, imágenes, narrativas y paisajes icónicos las prácticas cotidianas intrínsecas a la acción misma del habitar y del convivir en un espacio tiempo determinado.

Las miradas entrecruzadas y las diferentes lecturas que se extraen del análisis comparativo de ambos cuadernos avalan la necesidad de trabajar en aula con recursos pedagógicos sencillos que relacionen presente y pasado en la necesidad compartida de imaginar un futuro mejor. Son cuadernos activistas-colaborativos que constituyen en sí mismos herramientas de acción pedagógica de gran potencialidad de investigación, acción y registro íntimo de la memoria individual y colectiva por su capacidad para generar diálogos y por su capacidad para conectar comunidades locales (De Eça y Saldanha, 2018, p. 16). Estos objetos mediadores constituyen un catálogo del imaginario común sobre el contexto analizado, incorporando diversas perspectivas y acciones que impulsan un crecimiento secuencial de la experiencia educativa. Por tanto, son intercambiadores narrativos, espacios de transferencia compartidos bidireccionalmente: las historias de género y vida de los habitantes del lugar se trasladan a las nuevas generaciones con el objetivo de contraponer estas dos visiones del contexto y de la realidad educativa.

5. Resultados y autoevaluación de la metodología

Presentar los resultados de la investigación supone ordenar y conferir significados a las acciones llevadas a cabo en los talleres (Bruner, 1991) mediante la interpretación simbólica de las narrativas y las producciones analizadas. Pensamiento narrativo y proceso creativo confluyen en la construcción dialógica (Delgado, 2013) y compartida del conocimiento mediante un enfoque metodológico concebido para la reflexión sobre las relaciones entre persona, grupo, identidad y contexto. En cada fase-patrón se marcaron unos objetivos concretos, que se intentan abarcar

mediante el desarrollo de diferentes estrategias y recursos que difieren según el grupo y contexto de acción.

- Los resultados obtenidos en la fase-patrón 1, *Lugar y Memoria*, son la gran cantidad de documentación recogida (fotografías, apuntes, notas o textos). Estos testimonios se obtuvieron a través de la realización de dos propuestas diferentes, *Mapas conceptuales* (Fig. 1) y *Derivas narrativas-objetuales* (Fig. 4 y 7). El registro, en los dos formatos propuestos, se presenta como un «marco/soposte social de la memoria» (Mendoza, 2004, p.154). Los conceptos de mapa y deriva se aplican en este caso a estas formas de representación, que en su interpretación narrativa generan nuevos itinerarios y formas de aproximación entre objeto, sujeto y contexto en una secuencia infinita de palabras e imágenes (Debord, 2007).
- Los resultados de la fase-patrón 2, *Espacialidades*, se obtuvieron trabajando principalmente desde las *Cartografías compartidas* (Fig. 5) y las *Estructuras habitables* (Fig. 2). Son propuestas realizadas en los talleres con la infancia y combinan diseño, juego y análisis del territorio, generando nuevos escenarios de interpretación. La premisa principal es la de la exploración continua de materiales sencillos como el papel o el cartón (Blanco y Cidrás, 2019; Dalisi, 2006). Pone en valor las descripciones gráficas que la infancia hace de su entorno cotidiano, reconociendo estas representaciones como forma de aproximación a otras formas de ver y pensar los lugares que habitamos (Tonucci, 2014).
- La fase-patrón 3 *Habitar en común* se centra en la transferencia de los resultados y producciones derivadas de las dos fases anteriores a través de diferentes soportes y formatos realizados en colectivo: *Paseos vecinales y trípticos de recorrido* (Fig. 3), *Paneles informativos* (Fig. 6) y *Cuadernos de la memoria* (Fig. 8-9). Retomamos de nuevo los conceptos de *deriva* y *mapa conceptual* e incorporamos el registro colectivo en *cuadernos* con el objetivo de incidir en la integración de la práctica estética y el soporte narrativo formal como herramientas fundamentales para la documentación y análisis de nuestro entorno inmediato (Careri, 2002). Las uniones entre estos tres conceptos toman como referencia las experiencias de artistas como Ed Ruscha o Dieter Roth (Haro, 2013), en las que el soporte gana terreno y potencialidad matérica en la exploración de nuevos formatos narrativos.

El diseño abierto de las actividades permite la variación de ejecución de las mismas, incorporando nuevos elementos o técnicas al proceso: podemos proponer un análisis del territorio mediante una cartografía colectiva en papel de gran formato con ceras, o bien podemos desarrollarla a través de pequeños módulos individuales que luego agrupamos para poder seguir trabajando sobre ellos. Lo mismo ocurre en el caso de emplear material no estructurado y trabajar en tres dimensiones: varía el módulo escogido (cajas o paneles de cartón) y, por lo tanto, varía la composición espacial, pero se mantienen las premisas fundamentales de partida de la propuesta (indagar sobre diferentes formas de representación de la realidad). Estos acercamientos y aproximaciones resultan complementarias entre sí, y su elección responde principalmente a la adaptación del grupo al espacio en el que se desarrolla la acción. Las principales problemáticas detectadas se centran en la dificultad para entender y

asumir precisamente el carácter abierto y complementario de los procesos creativos planteados, evidentemente contrarios a las prácticas reproductivas instaladas de forma generalizada en el sistema educativo (Blanco y Cidrás, 2019). Este tipo de prácticas impide que en un primer momento las personas participantes, tanto adultas como niñas y niños, se sientan seguras a la hora de participar y disfrutar de la exploración espontánea de los recursos ofrecidos.

Por otra parte, la comprensión y conocimiento del entorno una vez finalizados los proyectos superaron en gran medida las expectativas iniciales. Es muy interesante observar cómo confluyen las visiones enfrentadas del recuerdo y análisis del pasado, con las alternativas de mejora que se aportaban en los talleres (esto es especialmente relevante en el caso de análisis de la desaparición de usos y oficios tradicionales). Tanto los paneles informativos como las narrativas derivadas de los paseos vecinales y los cuadernos de la memoria recogen de forma sistemática propuestas de puesta en valor de este patrimonio (el dibujo del curso del río Corgo y las construcciones y usos asociados, la recuperación de la importancia de los locales comunitarios y las asociaciones de vecinos en la gestión del territorio, los juegos, juguetes y músicas olvidadas reinterpretadas de nuevo en aulas...). También hay que destacar la adquisición por el alumnado de nuevos términos de lenguaje asociados a nuestro patrimonio cotidiano, lo que implica a su vez la comprensión y análisis crítico del legado estructural histórico. Por otra parte, el equipo investigador, inmerso en el proceso, acordó la continuación de este tipo de proyectos intergeneracionales vinculados a la salvaguarda del patrimonio cultural, (tanto material como inmaterial) y sigue trabajando en su diseño y puesta en práctica en aula. De este modo, la participación y el intercambio intergeneracional se convierten en el eje procedimental que permite el desarrollo de este tipo de experiencias en las que prima el enfoque lúdico, crítico y reflexivo (García, 2018; Million, 2018). Las asambleas finales realizadas ponían en evidencia el compromiso y la conciencia de derechos y responsabilidades, así como el vínculo establecido entre lo que fueron, son y serán las relaciones entre las personas y los lugares que habitan.

6. Discusión. La dimensión simbólica, experimental y comunicativa del contexto inmediato

Estos procesos de mediación vinculados a la incorporación de la práctica artística en el estudio del contexto, suponen la creación de espacios de investigación que militan a favor de la recuperación de la identidad propia del lugar, generando un sentimiento de pertenencia, y cuidado del entorno que nos rodea. Los artefactos generados como síntesis de la documentación recabada y de las producciones realizadas en los diferentes talleres constituyen contenedores narrativos de las experiencias vividas, poniendo en relación problemáticas actuales de nuestro presente con propuestas de alternativas para un futuro común. Son, en definitiva, formas de acercarse a la realidad que cuestionan esa misma realidad desde varias perspectivas (social, cultural, política y educativa). Así pues, son las acciones cotidianas sobre los lugares que habitamos las que definen nuestro estilo de vida, mostrando un lenguaje basado en categorías espaciales (Tuan, 2007) o patrones de conducta (Alexander, 1981; Dewey, 1998) que determina nuestra disposición para la acción e intervención en el territorio.

Las nuevas formas de entender y habitar el territorio de espaldas a las tradiciones culturales de las generaciones anteriores, llevan, como apuntábamos en el marco teórico, a la disolución y a la deslocalización de vidas, ideas y formas de relación. La implementación de nuevas pautas de actuación educativas basadas en el potencial emancipador y transformador de grupo, supone el compromiso constante de mantener y reforzar la identidad comunitaria en relación al contexto concreto en el que se inscribe (Burgos, Sanz y Quiroga, 2020). El esquema metodológico que esta investigación propone para el diseño de proyectos intergeneracionales asume este compromiso desde varias perspectivas y dimensiones, que garantizan la transmisión integradora del conocimiento:

- La dimensión simbólica y estética: La reescritura de los imaginarios propios de una comunidad mediante los diferentes soportes y recursos presentados invita a reflexionar sobre la percepción social y comunitaria del habitar, incorporando el papel activo de la infancia como colectivo social de pleno derecho. La reflexión crítica sobre los espacios compartidos favorece que los niños y niñas comprendan de un modo natural la importancia de cuidar la estética del entorno.
- La dimensión colectiva o comunitaria: Este relato compartido permite fortalecer los vínculos con el lugar entre generaciones. La puesta en valor de la memoria colectiva y el conocimiento consciente sobre las transformaciones que afectan a nuestro entorno con el paso de los años, posibilita reflexionar sobre la percepción que tenemos de la realidad y reelaborarla de otro modo, inspirando el cambio de valores, creencias y actitudes desde el espacio educativo.
- La dimensión experimental y educativa: Las formas de hacer, pensar y pensar(nos) con relación al lugar que habitamos son la forma más experimental de trabajar con el contexto. Las derivas colectivas, los cuadernos realizados y otras producciones derivadas de los talleres, constituyen un referente para el desarrollo de nuevas experiencias educativas. La conexión entre los diferentes talleres y contextos educativos escuela-barrio presentan la base para la reflexión sobre una educación de carácter horizontal en la que prevalece la transmisión y el intercambio de las experiencias vivenciales en relación a un contexto determinado.

Los tres proyectos presentados comparten un esquema común y unas pautas de diseño que varían según el formato de programa al que se adscriben, el entorno en el que se desarrollan y el público al que se dirigen. La escuela se consolida en todos ellos como elemento central de transmisión de conocimiento, estableciéndose como el espacio común y comunitario desde donde restablecer conexiones y crear un entorno de aprendizaje indisoluble del entorno físico, social y cultural en el que está inmersa. Las metodologías artísticas de investigación, y su combinación con otras disciplinas de corte etnográfico, permiten nutrirse de diversas estrategias y formas de representación para el estudio del lugar introduciéndolas de una forma natural en el diseño de procesos educativos. Este enfoque multimetódico implica la realización de una triangulación entre métodos, herramientas y unidades de análisis que consigan una visión integrada del estudio (Denzin y Lincoln, 2018, p.562). La lectura y la validación de los resultados obtenidos en los diferentes contextos implica también una

triangulación generacional que articula las diferentes miradas y lenguajes. La simultaneidad entre contextos y la multiplicidad de experiencias realizadas establecen una transferibilidad real y probada, mejorando la fiabilidad del estudio al implementar la práctica cada vez que se lleva a cabo, en lugar de simplemente reproducirla en contextos diferentes.

Los objetivos fundamentales de partida buscaban la transmisión y puesta en valor del conocimiento consciente sobre las necesidades y problemáticas de nuestro entorno inmediato, y eso ha tenido lugar desde el primer momento en el que se ha apelado a la experiencia vivencial y compartida de los colectivos participantes. Los proyectos intergeneracionales garantizan la representación de la ciudadanía en su espectro más amplio. Los horizontes que esta investigación plantea se ciñen a la realización y seguimiento continuado de prácticas similares que sitúen la escuela como un contenedor abierto y versátil donde formar a una ciudadanía crítica, consciente y organizada que consiga revertir la situación actual de inmovilismo y pasividad frente a las opresiones de un sistema neoliberal y globalizado. En consecuencia, la recuperación de lo común y la riqueza colectivamente producida es sentar las bases para un modelo educativo que transforme esta sociedad de lo individual y lo inmediato en una sociedad empática con un futuro mejor.

Referencias

- Alexander, C., Ishikawa, S. & Silverstein, M. (1980). *Un lenguaje de patrones*. Gustavo Gili.
- Alexander, C. (1981). *El modo intemporal de construir*. Gustavo Gili.
- Alexander, C. (2002). *The Nature of Order. An Essay on the Art of Building and The Nature of the Universe. The process of creating life*. The Center for Environmental Structure.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Annicchiarico, S. (2018). *Giro Giro Tondo. Design for Children* (Triennale Design Museum 10, 1/2/17-18/2/18). Electa.
- Barone, T. & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. En J.L. Green, C. Grego, & P.B. Elmore, (Eds.), *Complementary methods for research in education*, (pp. 95-109). American Educational Research Association.
- Blanco, V. & Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte. Cara unha escola imaxinada*. Kalandraka.
- Blanco, V. & Cidrás, S. (2022). Exploring, creating, and transforming: Parameters for the observation of creative processes in visual arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 23 (14). <http://doi.org/10.26209/ijea23n14>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza.
- Burgos, B., Sanz, R. & Quiroga, F. (coords.) (2020). *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas culturales en contexto*. Ministerio de Cultura y Deporte. <https://doi.org/10.33349/2021.102.4782>
- Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Gustavo Gili.
- Casal de la Fuente, L., Franco-Vázquez, C., Gillanders, C. & Neira-Rodríguez, M. (2022). Aproximación a los proyectos interdisciplinares desde los lenguajes artísticos y literarios. En Franco-Vázquez, C., Gillanders, C. & Neira-Rodríguez, M. (coords.). *Proyectos interdisciplinares de educación artística y literaria*. (pp. 7-15). Análisis y Estudios, 45. Graó.

- Dalisi, R. (2006). *Creare con le mani. Diritto alla creatività*. Franco Angeli.
- Debord, G. (2007). Introduction to a critique of urban geography. En Bauder, H. & Engel Di-Mauro, S., (eds.), *Critical Geographies. A collection of readings*. (pp. 23-27). Praxis (e) Press.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Cock, L. & Pereira, I. (coords.) (2020). *Las pedagogías críticas*. Editorial Popular.
- De Eça, T. & Saldanha, A. (2018). *Cadernos Artistas / Livros colaborativos*. Célula de resistencia educativa y artística (C3). <https://doi.org/10.24981/978-989-20-5401-9-pt-te.as>
- Delgado, D. R. (2013). La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias: algunas posibilidades, encuentros y desencuentros. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, 7 (10), 48-63.
- Denzin, N. Y. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Hand book of Qualitative Research*. SAGE.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Dewey, J. (2020). *Experiencia e educación*. Kalandraka.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. En *Arte, individuo y sociedad*, Anejo 1, pp. 47-55. <https://dx.doi.org/10.5209/ARIS>
- Fenster, T. (2005). Gender and the city: the different formation of belonging. En Nelson, L. & Seager, J. (eds.), *A Companion to Feminist Geography*, (pp. 242 - 256). Blackwell Publishing.
- Flick, U. (2018). Triangulation. En Denzin, N. & Lincoln, Y.(eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (pp. 777-804). SAGE.
- Franco-Vázquez, C., Gillanders, C. & Clavero, S. (2021). Involving student teachers in their recovery of our elders' memories: a service-learning project in higher education. *Journal of Education for Teaching*. Routledge. 47-4, 531-547.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo Veintiuno.
- Freire-Pérez, E. (2019). Espazos, Xentes, Lavadoiros. Unha experiencia interxeracional coa veciñanza. En Macedo, C., Oliveira, E., Neira Rodríguez, M. & Reis da Silva, S. (coords.). *Literatura para Crianças e Educação Literária: Diálogos Intergeracionais*, (pp. 153-164). Tropelias & Companhia.
- Freire-Pérez, E., Franco Vázquez, C. & Rajal Alonso, C. (2021a). Contramapas del Camino. Memorias del habitar. En *Arte y Políticas de Identidad*, 24, pp. 49-72. <https://doi.org/10.6018/reapi.484741>
- Freire-Pérez, E. (2021b). Infancia y Confinamiento. Prácticas Espaciales de Resistencia. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), pp. 553-570. <https://doi.org/10.5209/aris.69024>
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García, R. (2018). Métodos. En Lacol (eds.), *Construir en Colectivo. Participación en Arquitectura y Urbanismo*. (pp. 38-41). Pollen.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Hayden, D. (1996). *The power of place. Urban landscape as public history*. The MIT Press.
- Haro, S. (2013). *31 libros de artista: una aproximación a la problemática y los orígenes del libro de artista editado*. Fundación Museo del Grabado Español.

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://bit.ly/3dH7hRA>
- Ittelson, W., Proshansky, H., Rivlin, L. & Winkel, G. (1974). *An introduction to environmental psychology*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kilpatrick, W. (1929). *The Project Method. The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College, Columbia University.
- López-Herrerías, J. & Tarrío-Fernández, X. (1991). *A trastenda pedagógica do éxito escolar*. Edicións do Castro.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*. Prentice Hall.
- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34, 271- 285. <https://bit.ly/30iiDIG>
- Marín, R. & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 31, (4), 881-895.
- Mendoza García, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (6), 153-168.
- Million, A. (2018). Sosteniendo la escalera: La educación del entorno construido en el diseño y la planificación participativa. En Navarro, V., Raedó, J. & Rosales, X. (eds.), *Ludantia I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Mocidade*. (pp. 69-82). COAG.
- Pallasmaa, J. (2016). *Habitar*. Gustavo Gili.
- Rolling, J. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in art education*, 51(2), 102-114.
- Romañá, T. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista española de pedagogía*, 228, 199-220.
- Tonucci, F. (2014). *A cidade dos nenos*. Kalandraka.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.
- Viñao, A. (2015). Memoria, patrimonio y educación. *Memoria, patrimonio y educación*, 389-419.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Yeoman, J., Blake, Q. & Diéguez, M. A. (1981). *La rebelión de las lavanderas*. Altea.
- Zimmerman, E. (2015). Bridging the gap between creativity research and practice in art education. En F. Bastos & E. Zimmerman (Eds.), *Connecting Creativity Research and Practice in Art Education*. Foundations, Pedagogies and Contemporary Issues. National Art Education Association.