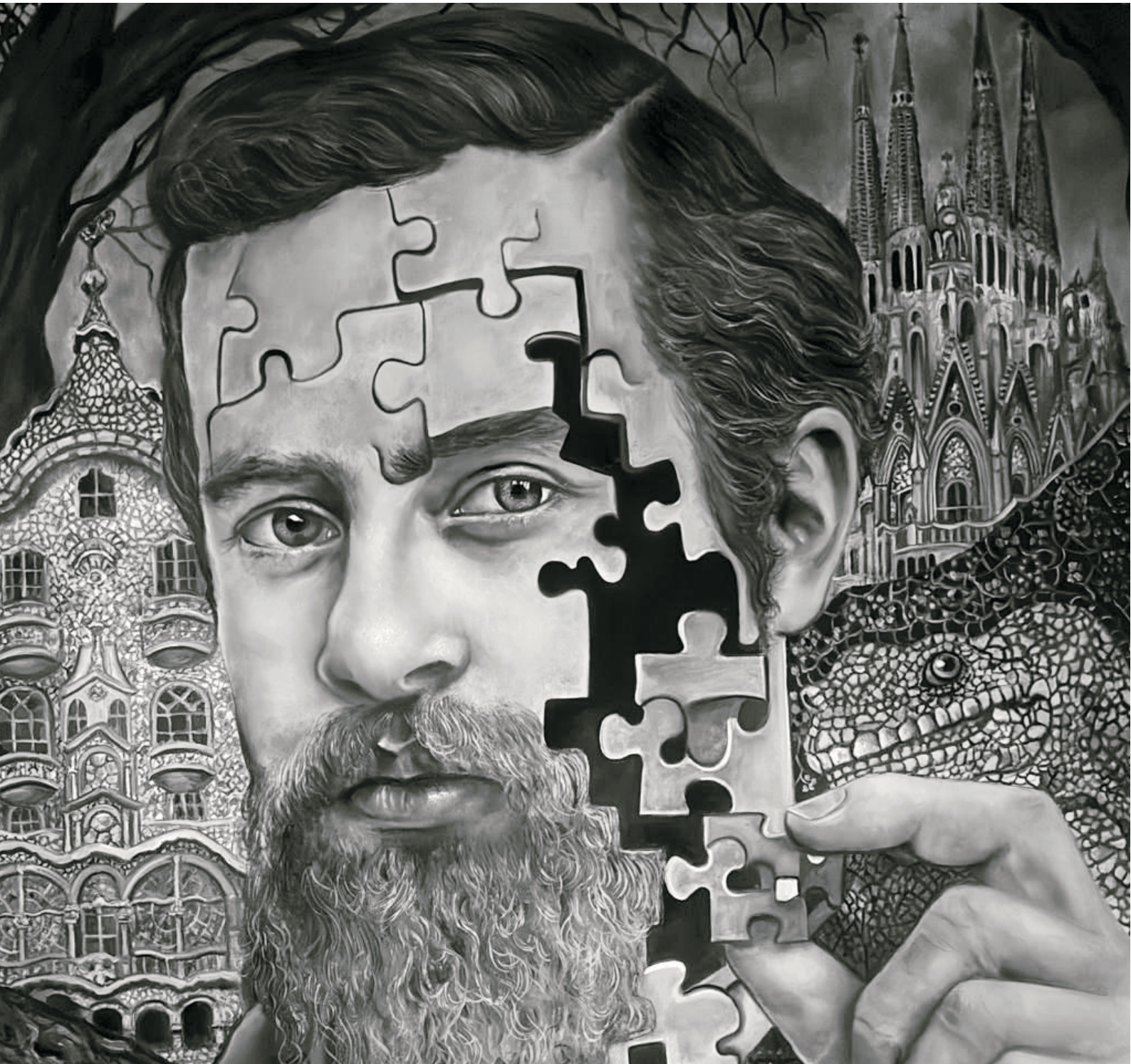
Acción Educativa Exterior
Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

CALANDA

REVISTA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA

21/2026



Mi cliente puede esperar

En esta obra, Gaudí aparece como un pensamiento en construcción, un hombre-puzzle donde cada pieza representa el tiempo, la paciencia y la continuidad del proceso creativo. La pieza que falta no es ausencia, sino espera: la certeza de que toda gran obra necesita maduración.

El título, Mi cliente puede esperar, recoge una de sus frases más célebres y refleja su forma de entender el arte y la arquitectura: sin prisa, con fe en el tiempo y en la perfección. Como la naturaleza, que no se apresura y aun así lo logra todo, Gaudí sabía que lo verdaderamente importante nace de la constancia.

El trencadís, presente como piel fragmentada simboliza esa belleza construida a partir de lo roto: fragmentos que, unidos, crean una nueva armonía. No es solo decoración, sino una filosofía de transformación.

Las raíces y la vegetación envuelven la escena como una arquitectura viva. Para Gaudí, la naturaleza era la verdadera maestra: los árboles sostenían columnas, las ramas enseñaban estructuras y las raíces recordaban que toda grandeza necesita profundidad. La arquitectura no debía imponerse al paisaje, sino crecer con él.

Así, el puzzle, el trencadís y las raíces hablan de lo mismo: paciencia, origen y permanencia. Porque construir, como vivir, también consiste en saber esperar.

Rosana Largo Rodríguez

Calanda

Revista de la Acción Educativa Española en Francia

Número 21 • 2026

EMBAJADA DE ESPAÑA EN FRANCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: cpage.mpr.gob.es/

CALANDA
Revista de la Acción Educativa Española en Francia

Dirección:
Clara Sanz López, consejera de Educación de la Embajada de España en Francia

Dirección adjunta:
M.ª Santos Moreno Ruiz, asesora técnica de la Consejería de Educación

Consejo de Redacción:
Matilde Osorio Rodríguez, José Luis Alabau Márquez, Teresa García Muñoz, Rosa Ángeles Martínez Feitó, Santiago Rodríguez Tuñas, Carmen Ballestero de Celis, César Ruiz Pisano, Grégory Dubois, Arnaud Hérard, David Casado Barranco

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia
Edición: octubre de 2026

NIPO: 164-24-162-1
ISSN: 2270-714X
Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición
Maquetación: González Tejo

CALANDA

REVISTA
DE LA ACCIÓN EDUCATIVA
ESPAÑOLA EN FRANCIA

21/2026

/ ÍNDICE /

/ EDITORIAL / P 9

P 9
Clara Sanz López
Consejera de Educación

/ MARCO GENERAL / P 11

P 11
Gaudí, el genio fuera de su tiempo
María Blanca Sánchez Rivera
Arquitecta, jefa de la sección de planeamiento y gestión del Servicio de Arquitectura y Urbanismo
Ayuntamiento de Úbeda

P 20
Cuando la arquitectura se convierte en relato. Entre castillos y dragones: la huella de Gaudí en León
Susana García González
Licenciada en Filosofía y Letras. Profesora de Secundaria y Bachillerato

P 34
Huellas gaudianas
Fernando Huerta Alcalde
Catedrático de Geografía e Historia. Jubilado. Último destino: CIV de Valbonne

/ DIMENSIÓN INTERNACIONAL / P 40

P 40
El urbanismo que espera a las mujeres
Eulalia Moreno de Acevedo Yagüe
Coordinadora General de Agenda urbana, desarrollo y mantenimiento de la ciudad de Alcorcón
Arquitecta

/ APLICACIÓN EDUCATIVA / P 47

P 47
Arquitectura que educa: bienestar, emoción y diseño de espacios de aprendizaje en el siglo XXI
José M. Picó Linares
Arquitecto. Fundador de Espacios Maestros

P 59
Consideración del espacio educativo como contenedor de actividades educativas
Santiago Atrio Cerezo
Director de la Escuela en Arquitectura Educativa de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Decano de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, UAM

Roberto Sánchez Cabrero
Vicedecano de Investigación, Transferencia de Conocimiento y Biblioteca. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

P 67
Antonio Gaudí: un recurso educativo digital para acercar el patrimonio cultural español al alumnado de Primaria
Vanessa Martínez
Maestra adscrita de la Sección Española del Lycée International de Saint-Germain-en-Laye (Francia)

P 74
¿Dónde está Gaudí?
Cuando la arquitectura se convierte en experiencia educativa
Monserrat Landa González
IES Antonio García Bellido. Armunía. León. Profesora de Educación Secundaria. Especialidad Dibujo. Jefa del Departamento de Artes Plásticas

P 85
Gaudí o la obra que da rienda suelta a la palabra y da origen a nuevos lenguajes. Propuestas didácticas implementadas para el eje «Lenguajes» del currículo francés de español en 4ème
Cristelle Gutierrez
Collège Camille Claudel de Villepinte. Académie de Créteil. Profesora Agrée

P 95
(Re)descubriendo a Gaudí. Propuestas y pistas didácticas para el eje del currículo francés de español en Seconde «Vivir entre generaciones».
Julián Ardila Serrano
Lycée Maurice Ravel, Académie de Paris. Profesor Agrégé

/ EDITORIAL /



Hay una escena del joven Antoni Gaudí que suele pasarse por alto entre la magnitud de sus obras. De niño, aquejado de una salud frágil que le obligaba a pasar largas temporadas en el campo, pasaba horas observando el trabajo de su padre, calderero de oficio. Contemplaba cómo una lámina plana de cobre cobraba volumen mediante golpes precisos, paciencia y un conocimiento minucioso del oficio. Años más tarde, cuando sus profesores en la Escuela de Arquitectura dudaban de si estaban ante «un genio o un loco», Gaudí ya llevaba consigo una convicción que hoy resulta plenamente vigente en las aulas: la verdadera sabiduría no nace de la mera abstracción, sino de la capacidad de observar el entorno con atención, método y curiosidad.

En este año en que conmemoramos el centenario de su muerte, la revista *Calanda* dedica este monográfico a su figura. Podría parecer, a primera vista, una elección singular para una publicación centrada en el ámbito educativo. Gaudí evoca grandes estructuras, maquetas complejas y formas audaces que parecen desafiar la lógica de su tiempo. Sin embargo, si nos alejamos de la fascinación puramente estética y analizamos su proceso de trabajo, descubrimos que la trayectoria del arquitecto constituye una valiosa lección de pedagogía aplicada.

Su enfoque sitúa la observación de la naturaleza como un ejercicio de análisis técnico y funcional. Para Gaudí, el entorno natural no era un motivo ornamental, sino una lección permanente de ingeniería, economía de medios y geometría. Llevar esa mirada al contexto educativo supone enseñar a los estudiantes a descodificar lo que les rodea, a hacerse preguntas sobre cómo funcionan las cosas y a encontrar soluciones eficientes a partir de la realidad concreta y desde donde hemos de avanzar hacia dar el valor que merece el conocimiento técnico y los oficios.

/ EDITORIAL /

Esta forma de entender el aprendizaje se refleja también en su reivindicación del taller y del trabajo multidisciplinar. En sus proyectos no existía el creador aislado: convivían y colaboraban ceramistas, forjadores, carpinteros, vidrieros e ingenieros. Gaudí comprendió que el conocimiento se enriquece en el cruce de disciplinas y que la destreza técnica posee el mismo valor intelectual que el diseño teórico. Es un planteamiento que conecta de lleno con nuestras aulas actuales, donde priorizamos el trabajo cooperativo, la integración de saberes y la capacidad de transformar las ideas en proyectos tangibles.

Por encima de todo, la trayectoria de Gaudí es una defensa de la constancia. Nada en su producción responde al azar. Detrás de sus soluciones constructivas hay años de ensayo, cálculo, corrección de errores y una exigencia rigurosa. En un tiempo marcado por la inmediatez, recordar a nuestro alumnado que el aprendizaje profundo exige tiempo, esfuerzo y perseverancia constituye un deber educativo insustituible.

Desde esta Consejería, os invitamos a adentraros en las páginas de este número con el espíritu analítico del aprendiz. Agradezco sinceramente el trabajo del equipo editorial de *Calanda* y de los especialistas que han colaborado en esta edición. Sus aportaciones nos ayudan a recordar que, al igual que las estructuras del maestro de Reus, la educación es el cimiento sobre el que cada estudiante edifica su propio proyecto de futuro.

Clara Sanz López
Consejera de Educación en Francia

CALANDA
REVISTA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA
21 / 2026

/ MARCO GENERAL /

/ Gaudí, el genio fuera de su tiempo

María Blanca Sánchez Rivera
Arquitecta, jefa de la sección de planeamiento y gestión del Servicio de Arquitectura y Urbanismo
Ayuntamiento de Úbeda

/ EL GENIO FUERA DE SU TIEMPO

El día de su graduación en 1878, el director de la escuela de arquitectura de Barcelona, Elies Rogent, pronunció una frase que se haría célebre: «No sé si hemos dado el título a un loco o a un genio. El tiempo lo dirá». Esta frase es una anécdota que se incluye en la mayoría de las bibliografías de Gaudí, dándonos una idea del espíritu libre y vanguardista que atesoraba el recién titulado.

Para entender a Gaudí hay que situarse en la Barcelona de finales del siglo XIX. Europa está en plena ebullición industrial. Los urbanistas diseñan los ensanches de las ciudades con tramas ortogonales o en cuadrícula, transformando radicalmente el tejido histórico. En ese contexto, el arquitecto de Reus que se despedía de sus colaboradores con frases como «Mañana venid temprano, que haremos cosas muy bonitas», vuelca su mirada hacia los árboles. La naturaleza fue, según recoge Joan Bergós (1952) en su libro Gaudí: L'home i l'obra, la principal inspiración de Gaudí. Pasó parte de su infancia rodeado de naturaleza y de la luz del mediterráneo en la casa de campo conocida como «Mas de la Calderera» donde pasaba largas temporadas observando los animales de la granja, las montañas de Prades y oyendo los sonidos de los insectos y los pájaros. Estas imágenes quedaron puras en su memoria infantil, recuerdos placenteros de una naturaleza a la que consideró su maestra y que daría forma y contenido a su arquitectura futura.

Pero no es solo su talento creador y artístico lo que hace de Gaudí un adelantado a su tiempo, sino su capacidad innovadora para desarrollar métodos experimentales de cálculo estructural que utilizó para resolver eficazmente los retos constructivos que sus propias ideas le imponían. Mientras sus contemporáneos utilizaban el cálculo matemático y la mecánica de materiales para optimizar la resistencia de vigas, pilares y armazones de acero frente a cargas específicas (viento, peso propio, nieve), él construía maquetas con cordeles y saquitos colgantes que simulaban cargas a soportar, dibujando en los hilos formas estructurales antes de la construcción real. Martinell Brunet (1967) documentó este procedimiento en su estudio Gaudí: su vida, su teoría, su obra, exponiendo cómo el arquitecto llegó al arco catenario a través de la experimentación física, si bien es cierto que debía de tener un gran conocimiento de la resistencia de los materiales que empleaba en sus construcciones.

/ MARCO GENERAL /

Hay algo paradójico en la trayectoria histórica de Gaudí: cuanto más nos alejamos de la fecha de construcción de sus edificios, más vigentes e innovadores parecen, despertando una expectación y admiración casi mística entre los que estudian su obra o visitan sus lugares. Su influencia es manifiesta en la arquitectura actual más vanguardista y ha sido fuente de inspiración para muchos artistas de diferentes disciplinas y épocas. Su gran amigo Dalí lo denominó como «protosurrealista», llegando a componer obras con claras influencias gaudianas, como «Dionisio escupiendo la imagen completa de Cadaqués sobre la punta de la lengua de una mujer gaudiniana de tres niveles» (1958) y «Doble victoria de Gaudí» (1982).

Mientras el resultado histórico de las experiencias del movimiento Moderno, la exposición paralela de la Bauhaus y Le Corbusier, es ser la iniciativa innovadora de la cultura europea de la arquitectura contemporánea, la Sagrada Familia es la construcción viva que más noticias genera. Sus visitantes experimentan la grandeza del Creador en el bosque de pilares, capiteles y arcos de su interior, tal y como Gaudí pensó, y los estudiantes de arquitectura siguen copiando en sus proyectos las formas que él inventó hace más de cien años. Bassegoda Nonell (1989) en *El Gran Gaudí*, lo describió como «el artista más completo que haya existido»: una figura que escapa de cualquier clasificación estilística porque no cabe en ninguna.

Gaudí y Horta: Una diferencia de fondo

Víctor Horta (1861-1947) fue el gran maestro belga del Art Nouveau construyendo en Bruselas algunas de las casas más elegantes de la época que hoy son patrimonio mundial por ser ejemplos sobresalientes de este movimiento (casa Tassel, casa Solvay, casa van Eetvelde y la casa-taller de Horta). Utilizó los nuevos materiales como el acero y el vidrio en la ejecución de piezas constructivas y ornamentales. En ellas, las flores e insectos abrazaban las estructuras de aquellas novedosas construcciones que adaptaba a sus habitantes con la distribución de plantas abiertas, luminosas y de gran personalidad. No había detalle a resolver sin decoración; barandillas de escaleras, pomos de puertas, timbres..., logrando ilustrar con gran maestría el arte, el pensamiento y la sociedad en el cambio de siglo.

Cuando en 1893 Víctor Horta terminó la casa Tassel en Bruselas, los tratadistas europeos señalaron aquel edificio como el punto de partida de los movimientos de vanguardia arquitectónica. La línea ondulante y sinuosa que recorría sus fachadas y sus interiores -el llamado «coup de fouet»- se convirtió en el emblema de una nueva sensibilidad. Sin embargo, diez años antes, en Barcelona, Antoni Gaudí había construido la casa Vicens (1883-1885), una obra que anticipaba con claridad muchos de los valores que el Art Nouveau acabaría por reivindicar como propios.

Gaudí lleva ya tiempo trabajando en conexión con el espíritu innovador que recorre Europa, pero al margen de la corriente estilística y tomando como punto de partida el eclecticismo tradicional, evidenciando desde sus primeras obras su naturaleza libre, su misticismo, un amor por los efectos sensacionales y especialmente una capacidad de comprensión inmediata, casi física, de las cualidades de los materiales constructivos.

La decoración es una lógica consecuencia del entendimiento de cómo trabajan los materiales, de cómo se distribuyen las cargas, de cómo la geometría puede ser al mismo tiempo estructura, forma y piel. Por eso su obra no tiene antecedente reconocible en la tradición más reciente, sino que denota un profundo

/ MARCO GENERAL /

conocimiento de la arquitectura árabe, el gótico estructural, o incluso la propia naturaleza a la que aludíamos anteriormente.

Según autores como Bruno Zevi y Leonardo Benevolo, ambos autores de compendios de *Historia de la Arquitectura Moderna*, la diferencia entre Horta y Gaudí no es meramente formal sino de naturaleza profunda. En opinión del historiador italiano, Horta simplificó en exceso el problema arquitectónico al reducirlo a una cuestión de estilo: una manera de componer internamente coherente y técnicamente sólida, pero cerrada sobre sí misma. Su estilo se extendió con rapidez por Europa bajo distintos nombres, Jugendstil, Liberty, Sezession, buscando un repertorio formal nuevo que sustituyera al eclecticismo historicista.

Para Benevolo, Horta representa al artista más refinado del Art Nouveau, pero también al más anticuado: un arquitecto que mira hacia el pasado. Esta limitación se hace evidente en el período de entreguerras, cuando Horta deriva hacia un agotado neoclasicismo y se convierte en un crítico de las vanguardias arquitectónicas de los años veinte. Podríamos decir que el arquitecto belga realizó una contribución extraordinaria en su etapa de madurez temprana, para luego experimentar una rápida decadencia creativa. La diferencia entre los dos arquitectos la formuló con precisión el arquitecto e historiador Joan Bassegoda en *El Gran Gaudí* (pág. 14), concluyendo que «la arquitectura de Gaudí no cabe dentro del modernismo, mientras que todo el Modernismo cabe perfectamente dentro de la obra de Gaudí».



Fig. 1 Casa Batlló. Fuente Pexels-cristianloayza.

/ MARCO GENERAL /

De Gaudí a Le Corbusier

Podríamos presentar a Gaudí y a Le Corbusier como antagonistas: uno orgánico, irracional, mágico, casi místico, arquitecto de la burguesía y en cierto modo individualista; el otro geométrico, racionalista, puro en la utilización de los materiales, fiel defensor de la gradual inserción de las clases trabajadoras en el estado burgués. Sin embargo, esta oposición es ciertamente infundada y genera un debate artificioso, pues ambos parten de la misma necesidad de romper con la línea clasicista del siglo XIX, incapaz de progresar para adaptarse a las nuevas necesidades, agotada en sus historicismos y sus eclecticismos decorativos.

Le Corbusier aúna el progreso técnico y la creación artística reconociendo los principios de belleza presentes en los objetos industriales. Su definición de la casa como la «machine à habiter», concentraba los principios de su manifiesto *Vers une architecture* (1923): respondiendo a los criterios de eficiencia, estandarización y dignidad. Sus volúmenes blancos de sección áurea, la planta libre sobre «pilotis», los huecos horizontales y la fachada libre, eran el nuevo ejemplo de arquitectura sin más ornamento que la luz y el espacio. La posición de Gaudí era distinta: la naturaleza ya resolvía los problemas estructurales, materiales y formales en millones de años de evolución. Sus columnas inclinadas funcionan como huesos; sus bóvedas como cáscaras de huevo. Sin contrafuertes, sin artificio (Martinell Brunet, 1967).

En *La metáfora de la colmena: de Gaudí a Le Corbusier* (Siruela, 1998), el historiador del arte Juan Antonio Ramírez demuestra que la obra de los dos genios estuvo muy influida por diferentes tipos de metáforas apícolas; la arquitectura de las abejas al construir el panal y su código moral, fueron determinantes en los arcos y bóvedas de los edificios Gaudianos, y la forma de las celdillas abiertas de una colmena de abejas, junto a los aspectos sociales de su vida comunal, impregnaron de natural racionalidad la obra de Le Corbusier. Aunque las formas resultantes fueran muy diferentes, ambos encontraron en la naturaleza un modelo de organización y de solución constructiva.



Fig. 2 Pórtico de la Lavandera, ubicado dentro del famoso Parque Güell. Fuente Pixabay.

/ MARCO GENERAL /

La posible influencia directa de Gaudí sobre Le Corbusier es difícil de probar, pero no de imaginar. En mayo de 1928, Le Corbusier visitó Barcelona y quedó impresionado con la obra del maestro: «Lo que vi en Barcelona es la obra de un hombre de fuerza, de una fe, de una capacidad técnica extraordinaria, manifestada durante toda una vida de cantero, de un hombre que hacía tallar las piedras ante sus ojos sobre líneas verdaderamente muy pensadas». (Gaudí / 1958. Prólogo de Le Corbusier, *Encuentro con la obra de Gaudí*). No sabemos si algo en él cambió ante lo que vio, pero nos gustaría pensar que la obra tardía de Le Corbusier quedó marcada por ese encuentro revelador. A partir de los años cincuenta abandona la retórica geométrica y ascética de sus primeras décadas y comienza a trabajar con el hormigón visto en toda su rugosidad y su peso, con formas que se doblan y se curvan, con una materialidad que antes había evitado. La Capilla de Ronchamp (1955) es el símbolo más visible de ese giro, pero es el convento de La Tourette (1960), enclavado en una ladera boscosa cerca de Lyon, donde esa transformación alcanza su expresión más compleja y bella.



Fig. 3 La Capilla de Notre-Dame du Haut en Ronchamp (Francia), Le Corbusier. Fuente Pexels

Gaudí y Le Corbusier comparten la convicción de que la arquitectura debe encontrar su lógica más allá de los estilos heredados. Uno la buscó en las formas y la materialidad de la naturaleza, aplicando lo que él denominaba «revelación física de la Divinidad» (Isidre Puig-Boada, *El pensament de Gaudí*, pág. 166); el otro, en la geometría que la razón humana puede dominar y en las sociedades colectivizadas de la naturaleza. No cabe duda de que estamos ante dos personas que tenían una misión, la de trascender a su época. Para ambos la arquitectura está ahí, ocupándose de nuestra casa, de nuestra comodidad y de nuestro corazón. Confort y proporción, razón y estética. Máquina y plástica. Calma y belleza.

/ MARCO GENERAL /

La vigencia de Gaudí en la era digital

Grandes figuras de la arquitectura contemporánea como Zaha Hadid, Herzog & de Meuron o los españoles Nieto y Sobejano, utilizan software paramétricos para crear formas y estructuras complejas que dan lugar a modelos que responden automáticamente a cambios en las variables de entrada, como la orientación solar o la ubicación del edificio. Los resultados se parecen a los que hace más de cien años obtenía Gaudí con el modelo de cadenas colgantes invertido que desarrolló en su estudio.

El estudio de Gaudí no respondía a la estructura convencional de un despacho de arquitectura de su época. Era más bien un taller artesanal vivo, un espacio de experimentación continua donde confluían arquitectos, escultores, modelistas y artesanos bajo la dirección del maestro. Gaudí apenas trabajaba sobre el papel: sus planos eran los modelos de yeso, las maquetas catenarias, los fragmentos esculpidos que se corregían y rehacían una y otra vez. Colaboradores de confianza como Joan Rubió, Francesc Berenguer o Domènec Sugrañes no eran meros ejecutores, sino intérpretes de un pensamiento proyectual que el propio Gaudí transmitía de forma oral.

Visitando el museo de la Sagrada Familia podemos admirar una réplica exacta de esta maqueta polifunicular donde colgaba cuerdas y pequeños sacos con pesos proporcionales a las cargas estructurales para generar curvas catenarias que, al reflejarse sobre espejos, dan la forma orgánica, curva y ramificada a los pilares, arcos y bóvedas que Gaudí emplea para sus ensayos estructurales, pura física aplicada con medios artesanales (Martinell Brunet, 1969).



Fig. 4 Maqueta polifunicular, Antoni Gaudí, Museo de la Sagrada Familia. Creative Commons.

La era digital entra en el taller de Gaudí en el año 1979 de la mano del arquitecto Mark Burry. Fue uno de los pioneros en aplicar el modelado paramétrico por ordenador para continuar la lógica geométrica que Gaudí dejó tras su diseño, con el objetivo de que los arquitectos que continuaran su obra completaran el

proyecto con sus ideas, pero incorporando las nuevas tecnologías en sustitución de la intuición artesanal, su creatividad y la comprensión profunda de la resistencia de los materiales.

Hoy, el arquitecto Jordi Faulí dirige al equipo de la oficina técnica de la Sagrada Família, continuando el trabajo artesanal heredado de los discípulos de Gaudí con soluciones contemporáneas: trabajos con escáner láser, impresión 3D y software de diseño paramétrico para resolver detalles que Gaudí dejó esbozados en fragmentos o apenas sugeridos en sus conversaciones con los colaboradores. El resultado en todos los casos es el mismo: formas orgánicas, ramificadas y curvas.

Pero la vigencia de la arquitectura de Gaudí no se puede atribuir solo a la resolución de los problemas estructurales. Gaudí aplicó principios que los arquitectos de hoy consideramos sostenibles. Él utilizaba materiales de cercanía como el ladrillo y la piedra del entorno, y practicaba la economía circular reciclando materiales defectuosos de fábricas como Pujol i Bausis. El trencadís, esa técnica de revestimiento con fragmentos irregulares de cerámica, azulejo o vidrio que se adaptan perfectamente a las superficies orgánicas, no era solo estética, era reutilización de materiales de desecho con el objetivo de reducir costes y residuos.

Y luego está el diseño bioclimático tan presente en la arquitectura actual. El arquitecto optimizaba la orientación de sus patios y galerías aprovechando la ventilación cruzada y reduciendo la necesidad de calefacción. La iluminación natural de sus edificios era el resultado del estudio minucioso de la incidencia del sol. Del astro decía que era el mejor pintor. Hoy sabemos que diferentes corrientes arquitectónicas; neurociencia del espacio, neuroarquitectura o el diseño biofílico, recurren a la imitación de la complejidad de la naturaleza para crear espacios saludables psicológicamente, que reducen la producción de cortisol y activan circuitos de recompensa que mejoran el estado de ánimo y reducen el estrés. La visión gaudiniana conecta directamente con las preocupaciones más urgentes del siglo XXI: eficiencia energética, integración paisajística, bienestar de los usuarios, pero nunca sabremos si todo esto fue fruto consciente de un proceso de pensamiento adelantado a su época o de la extraordinaria sensibilidad de alguien que nunca separó la arquitectura de la belleza. Probablemente las dos cosas.

El triunfo de la complejidad

Hay algo que ningún algoritmo ha logrado todavía y que quizás nunca logre: hacernos sentir que una cosa fue hecha para nosotros. No para un usuario, no para una media estadística de preferencias, es para la persona, con nuestra rareza particular, con nuestras contradicciones y nuestra historia. Eso es lo que ocurre cuando alguien visita la obra de Gaudí por primera vez. No hay sensación de haber llegado a un edificio. Hay sensación de haber llegado a algún lugar.

Vivimos en una época que ha perfeccionado la reproducción. Podemos copiar, escalar, serializar, optimizar y distribuir casi cualquier cosa. Lo hacemos con la ropa, con la comida, con las ciudades. Y sin embargo, cuanto más eficiente se vuelve ese sistema, más necesidad tenemos de experiencias singulares e irrepetibles. No es nostalgia. Es algo más profundo: la necesidad de vernos reflejados en lo que nos rodea, de encontrar en los objetos y los espacios la huella de una mano, de una mente, de una vida entera puesta al servicio de una idea. La artesanía nos atrae porque es humana de un modo en que la producción en serie no puede serlo, nos hace sentir especiales y únicos.

/ MARCO GENERAL /

La arquitectura de Gaudí es el caso más radical y más hermoso de esa imposibilidad de serializar. Cada piedra tallada en la Sagrada Família es distinta de la anterior. Cada fragmento de trencadís ocupa el único lugar del mundo donde encaja. Cada columna ramificada resuelve un problema estructural concreto, en un punto concreto del espacio, bajo cargas concretas que ninguna otra columna del mundo tiene que soportar exactamente igual. No hay manual de instrucciones para reproducir esto. No hay licencia que vender. La obra no puede franquiciarse porque no existe sin el proceso que la generó, sin la mirada que la dirigió, sin el taller vivo donde artesano



Fig. 5 Techo y las columnas de la nave principal en el interior de la Basílica de la Sagrada Familia. Fuente Pixabay

El hombre es la única especie que necesita dejar constancia de que estuvo aquí, de que pensamos, de que sentimos algo lo suficientemente intenso como para darle forma. Gaudí entendió eso mejor que nadie. No construía edificios. Construía argumentos sobre lo que significa ser humano en un mundo de materia y tiempo. Complejos argumentos hechos de piedra y cerámica y luz, que no caducan porque no pertenecen a ninguna moda, sino a plan de Dios, algo más duradero que cualquier corriente arquitectónica.

Por eso su arquitectura no envejece. Por eso sigue desconcertando a quien la ve por primera vez y sigue revelando cosas nuevas a quien la experimenta. Porque la complejidad que surge de entender profundamente un problema y darle respuesta nunca se agota. Siempre tiene algo más que decir.

En un mundo que tiende hacia la uniformidad, hacia la línea recta y el gesto neutro, la obra de Gaudí es un recordatorio de que la complejidad no es un defecto de la arquitectura. Es la condición de toda experiencia o relación que valga la pena tener. Y también, si sabemos leerla, la condición de toda arquitectura que merezca transcender.

/ MARCO GENERAL /

Bibliografía

BERGÓS MASSÓ, Joan (1974): *Gaudí: el hombre y la obra*. Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya.

MARTINELL y BRUNET, Cesar (1967): *Gaudí: su vida, su teoría, su obra*. Barcelona, Colegio de Arquitectos de Cataluña y Baleares.

MARTINELL y BRUNET, Cesar (1969). *Conversaciones con Gaudí*. Barcelona, Ediciones Punto Fijo.

BASSEGODA i NONELL, Joan. (1989): *El gran Gaudí*. Sabadell, Editorial Ausa.

COLLINS, George R. (1960): *Antonio Gaudí*. Nueva York, George Braziller, Inc.

LE CORBUSIER (1998): *Hacia una arquitectura*. (J. Martín Martínez, trad.). Barcelona, Ediciones Apóstrofe. (Obra original publicada en 1923)

GOMIS, Joaquím y PRATS VALLÈS, Joan. *Prefacio de Le Corbusier* (1958): *Gaudí*. Barcelona, Editorial RM

RAMÍREZ, Juan Antonio (1998). *La metáfora de la colmena: de Gaudí a Le Corbusier*. Madrid, Ediciones Siruela.

ZEVI, Bruno, (1980): *Historia de la Arquitectura Moderna*. Barcelona, Editorial Poseidón.

BENEVOLO, Leonardo (1999). *Historia de la Arquitectura Moderna*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili. (Obra original publicada en 1960).

PUIG-BOADA, Isidre, (2004). *El pensament de Gaudí. Compilació de textos i comentaris.* Barcelona, Dux Editorial.

Fundación Antonio Gaudí. (s.f.). *Le Corbusier y Gaudí*. https://fundacionantoniogaudi.org/le-corbusier-y-gaudi/

MARCO GENERAL

Cuando la arquitectura se convierte en relato

Entre castillos y dragones:

la huella de Gaudí en León

Susana C. García González
Licenciada en Filosofía y Letras
Profesora de Secundaria y Bachillerato

El texto analiza la presencia y el legado arquitectónico de Antonio Gaudí en la provincia de León, centrándose en sus dos obras más significativas fuera de Cataluña: el **Palacio Episcopal de Astorga** y la **Casa Botines** en la capital leonesa. A través de un recorrido por su historia y simbolismo, el documento explica cómo Gaudí integra lo funcional con lo artístico, utilizando la arquitectura como un «relato» cargado de significado espiritual y naturalista. Se destaca su capacidad para reinterpretar el pasado gótico y medieval, adaptándolo a un lenguaje innovador que, aunque incomprendido en su época, hoy constituye un pilar del patrimonio leonés.

La huella de Gaudí fuera de Cataluña. Dos edificios, una provincia y un excepcional legado

El genial Antonio Gaudí desarrolló la mayor parte de su obra en Cataluña; su actividad fuera de esta región fue escasa y muy puntual. Entre sus incursiones más destacadas se encuentra El Capricho, en Comillas (Cantabria), pero será en la provincia de León donde se concentra lo más relevante de su obra fuera de Cataluña.

En este contexto se sitúan dos de sus obras más significativas: Casa Botines, en la capital legionense, y el Palacio Episcopal de Astorga. Ambos edificios representan ejemplos excepcionales de la genialidad del arquitecto catalán. De este modo, aunque la presencia de Gaudí fuera de Cataluña fue limitada, las obras leonesas adquieren un valor singular, tanto por su calidad arquitectónica como por el papel que desempeñan en su evolución creativa y personal. Veámoslo.

/ MARCO GENERAL /

Astorga, un Palacio entre la historia y la amistad. La relación entre Gaudí y el obispo Grau que da origen a un bello proyecto que hace un homenaje a la historia de la ciudad.

El PALACIO EPISCOPAL DE ASTORGA

La historia de Antonio Gaudí con Astorga llega de la mano del obispo de la ciudad, D. Juan Bautista Grau, quien mantenía una estrecha amistad con el arquitecto. Cuando el recién nombrado obispo llega a Astorga, el antiguo palacio episcopal había sido destruido por un incendio. El obispo aprovecha esta circunstancia para encargar el diseño de un nuevo palacio al arquitecto al que tanto admiraba y así proyectar una nueva sede diocesana en la ciudad maragata

Gaudí envía en junio de 1887 los planos a Grau y, tras la aprobación del proyecto por la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (con alguna modificación que no gustó demasiado al arquitecto), el artífice catalán se traslada a la ciudad de Astorga para dirigir personalmente la construcción, lo que le permite conocer de primera mano el contexto donde se ubicará su obra. Se encuentra entonces con la capital de una de las diócesis más antiguas y extensas de España, una ciudad marcada por siglos de historia, desde la grandeza del imperio romano cuando era la importante ciudad romana Astúrica Augusta, así como con el esplendor de la Edad Media.

Este pasado se manifiesta con fuerza en las murallas romanas y en la monumental catedral medieval y en ese contexto histórico se levantará el futuro palacio del obispo (Fig. 1), cuya primera piedra se colocó el día de San Juan de 1889, fecha que coincidía con la onomástica de su mecenas y amigo, el obispo Juan Bautista Grau.



Fig. 1 Palacio Episcopal de Astorga se integra en el entorno histórico. Fuente Diario de León

/ MARCO GENERAL /

Naturaleza y retorno al origen. Para Gaudí ser original no significa inventar aquello que nunca haya existido, sino mirar aquello que ya funciona (el origen), la naturaleza, los materiales, la tradición.

Fiel a su forma de trabajar, siempre atento a lo que le rodeaba, Gaudí imaginó el nuevo Palacio Episcopal de Astorga como una mirada propia al pasado medieval. La influencia del estilo gótico es clara pero su forma de entenderlo es muy particular, no se limita a copiarlo: lo estudia, lo interpreta y lo adapta. El lenguaje gótico le sirve de guía, pero lo mejora porque como él mismo decía: «el gótico es un cuerpo defectuoso sostenido por muletas». De este modo el arte gótico se convierte en un punto de partida para crear una arquitectura más eficiente pensando en el edificio como un auténtico esqueleto estructural que permite aligerar los muros (Fig. 2) y abrir grandes superficies para las vidrieras. Pero en este proceso constructivo su auténtica maestra es la naturaleza, en sus propias palabras: «no hay estructura más perfecta que la de un árbol o el esqueleto humano». Gaudí entendía la originalidad no como algo novedoso, sino volver al origen, observar cómo funciona su alrededor y construir a partir de esta lógica.



Fig. 2 Cimientos del Palacio. La base estructural del edificio con bóvedas permite repartir las cargas de forma eficiente. Fuente Palacio de Gaudí

Para él lo original también significaba regresar a las fuentes, a lo artesanal y a lo propio de cada lugar y esa conexión con el territorio se refleja en los materiales que utiliza: la pizarra del Bierzo, el barro vidriado procedente de Jiménez de Jamuz (localidad cercana de gran tradición alfarera), la cerámica de Zuloaga y las vidrieras que introducen color y un vínculo con la artesanía local (Fig. 3), así como el uso del zinc procedente de las cuencas mineras vecinas que se puede ver en las figuras de los ángeles, (obra de la Real Compañía Asturiana de Minas) (Fig. 4) destinados a coronar el edificio en los planos originales pero que hoy descansan en los jardines del palacio.

/ MARCO GENERAL /



Fig. 3 En el interior se aprecia la riqueza ornamental del espacio con la combinación de vidrieras, cerámica, barro vidriado en estrecha relación con la artesanía local. Fuente Palacio de Gaudí



Fig.4 Ángeles portando atributos episcopales (mitra, báculo y cruz) destinados a coronar el edificio, realizados en chapa de zinc de unos 5 metros de altura. Fuente Palacio de Gaudí

/ MARCO GENERAL /

El edificio también nace de una idea clara: unir lo terrenal y lo espiritual en una sola pieza. Por eso mezcla dos mundos, por un lado, el del castillo, que se reconoce en el foso (Fig.5), las torres o las almenas. Por otro, el de la iglesia, presente en la planta de cruz griega, el ábside, las bóvedas de crucería, los arcos apuntados, las vidrieras.



Fig.5 El foso refuerza la imagen del palacio como fortaleza y «defensor de la Fe». Fuente Dosde

El resultado es un edificio que no encaja del todo en ninguna categoría y ahí está su fuerza. Tiene algo de fortaleza y algo de templo, pero no es exactamente ninguna de las dos cosas. Es sólido y a la vez ligero, antiguo y sorprendentemente moderno. No parece una copia del pasado, sino una forma nueva de entenderlo. Todo está pensado para funcionar mejor, casi como si hubiera crecido en lugar de haberse construido. Es una construcción «original» como ya he mencionado, pero esa originalidad para Gaudí significa «el retorno al origen», a la naturaleza, a las formas esenciales y a las soluciones más lógicas. Por eso la arquitectura del Gaudí es tan innovadora, porque no rompe con lo anterior sino que lo lleva más allá apoyándose en las leyes de la naturaleza que siempre han estado ahí.

Todo ello da como resultado un edificio que se siente y ayuda a comprender el pasado, donde tradición y modernidad conectan y se entrelazan de forma natural.

Pero desgraciadamente el obispo J.B. Grau murió en 1893 y Gaudí no pudo acabar el palacio y cuentan que, despechado, dijo: «serán incapaces de terminarlo y capaces de dejarlo interrumpido». Y efectivamente, como el propio arquitecto había predicho, el edificio no se dejó como estaba y tampoco se acabó según el proyecto gaudiniano, en parte por el mismo empecinamiento de Gaudí, quien tras un intento del nuevo obispo de Astorga, Julián Diego y Alcolea, para que regresara a terminar la obra, él, al igual que Santo Toribio de Astorga [1], que abandonó la ciudad sacudiéndose el polvo de las sandalias como gesto de no regresar, también se desvinculó de Astorga, sin volver a la ciudad.

1 Según la tradición, el obispo Toribio abandonó Astorga en el siglo V huyendo de calumnias y hostilidades. Al llegar al alto de San Justo de la Vega, se detuvo para sacudirse el polvo de las sandalias como gesto simbólico de ruptura total, sentenciando: «De Astorga, ni el polvo». Este acto se convirtió en el emblema histórico del orgullo herido y la despedida irrevocable de la ciudad.

/ MARCO GENERAL /

Fortaleza espiritual y ascenso divino. Recorriendo el interior del edificio la arquitectura se eleva, un camino espiritual que se dirige a Dios desde lo terrenal hacia la luz celestial.

Uno de los aspectos más fascinantes de la obra de Gaudí es su dimensión simbólica. Sus edificios no se limitan a cumplir funciones, también comunican mensajes. Son espacios que se recorren, se interpretan y se leen como textos y el Palacio de la ciudad maragata no podía ser menos y aunque en el Palacio Episcopal de Astorga quizás es menos exuberante que en otras obras suyas, es muy significativa.

Uno de los símbolos principales que se puede apreciar a simple vista es el **castillo medieval**. Gaudí concibe el edificio como una fortaleza espiritual, con torres y con almenas de aspecto defensivo. No es una defensa militar, sino una imagen de la Iglesia como refugio y protección del alma.

Esta idea se completa con la fuerte verticalidad (fig. 6), un rasgo muy presente en toda su obra. Gaudí usa arcos apuntados y volúmenes que suben, lo que hace que el edificio parezca ir hacia lo alto. Esto no solo se debe a la influencia de las catedrales góticas, sino que también tiene un significado especial: la conexión con lo divino y la elevación del alma hacia Dios



Fig. 6. La verticalidad del edificio acentúa su carácter ascensional. Fotografía Rosa Lazic

La arquitectura gaudiniana actúa como una especie de puente entre lo que está en la tierra y lo que está en el cielo. El edificio no es solo un lugar físico, sino que también tiene un significado espiritual. La forma en que está diseñado hace que los visitantes sientan que hay una conexión entre lo humano y lo divino. Esto es algo que Gaudí desarrollará aún más en la Sagrada Familia, donde la verticalidad es fundamental para el diseño y el significado del edificio.

El profesor de la Universidad de León, César García Álvarez, destaca cómo el arquitecto también usa diferentes estilos en cada planta del Palacio Episcopal para acentuar esa idea ascendente: en las plantas inferiores el estilo arquitectónico es más simple y pesado; hay muros gruesos y pocos detalles, lo que da una sensación de solidez y de estar en la tierra; a medida que se sube, las formas se vuelven más ligeras y detalladas, hay más adornos y una sensación de amplitud que hace que la arquitectura parezca menos pesada y más compleja. (Fig. 7)

/ MARCO GENERAL /





Fig. 7. Planta inferior del edificio donde la arquitectura adquiere un carácter más tosco y funcional en contraste la planta superior utiliza un lenguaje más estilizado y espiritual

Esta transición no es casual. Gaudí quería que el ascenso por el edificio reflejara una elevación espiritual. Esa búsqueda de Dios se refuerza con la iluminación, que cambia a medida que ascendemos; en los niveles inferiores, la luz es más limitada, creando un ambiente más cerrado y terrenal. A medida que se sube, la luz natural se vuelve más importante: entra a través de las vidrieras, se filtra y cambia el espacio. Esta luz no es neutral, cambia a lo largo del día y crea un ambiente que sugiere la presencia de Dios. De esta manera, el visitante no solo sube físicamente, sino que pasa de espacios más oscuros y densos a otros más luminosos y abiertos.

Gaudí convierte el interior en una experiencia progresiva, cuanto más se asciende, más cerca parece estar uno de la luz y, por tanto, simbólicamente, de Dios. Este proceso es una forma directa de plasmar la idea de ascesis en un espacio construido, quizá influenciado por la obra de Santa Teresa de Jesús [2] como expone Huerta Alcalde en su texto «La componente simbólica del Palacio Episcopal de Astorga». Santa Teresa en su libro *Las Moradas*, expresa que la vida espiritual es un camino interior de ascenso: un camino que va de los estadios más imperfectos al encuentro con Dios. Un camino que no se produce de golpe, sino que se va progresando a través de diversas estancias, cada vez más amplias y más luminosas, y cada vez más profundas y llenas de luz. Esta idea tiene un claro paralelismo en el ámbito de la obra de Gaudí, ya que el ascenso físico por el edificio y la cada vez más creciente aparición de la luz pueden entenderse como un reflejo arquitectónico de esa ruta espiritual.

Por lo tanto, Gaudí no solo construyó espacios, creó experiencias: esta forma de unir el recorrido, la forma y el significado es clave en su trabajo. Con todo ello quizá la construcción de este edificio se convirtió en un laboratorio de ideas para su obra culmen: la Sagrada Familia de Barcelona.

2 Esta relación con la obra de la Santa se explica por la coincidencia en el tiempo de la construcción del colegio de las Teresianas de Barcelona y del Palacio Episcopal de Astorga.

/ MARCO GENERAL /

CASA BOTINES

Una arquitectura singular que despertó desconfianza. La original forma de construir de Gaudí no convenció en un principio a los leoneses, pero el edificio acabaría convirtiéndose en un icono de la ciudad.

Pero Gaudí, como ya mencioné al inicio de este artículo, no solo trabajó en Astorga, sino que fue también el artífice del edificio Casa Botines, ubicado en la capital leonesa. Esta construcción fue encargada a Gaudí por la empresa «Fernández y Andrés» sucesora de la empresa fundada por el catalán Joan Homs i Botinás (de aquí el nombre de Botines) Estos comerciantes textiles tenían relaciones comerciales con Eusebio Güell quien fue el que les recomendó el arquitecto que ya era conocido en Astorga.

La construcción de la Casa Botines marcó un momento decisivo en el desarrollo urbano de León. Levantado a finales del siglo XIX en solo diez meses, el edificio se situó fuera del recinto de la antigua muralla romana, en una zona que comenzaba entonces a configurarse como el nuevo ensanche de la ciudad. En este sentido, no solo fue uno de los primeros grandes inmuebles de viviendas modernas en ese ámbito, sino también un hito que impulsó la expansión urbana más allá del núcleo histórico. (Fig. 8)



Fig.8. Casa Botines se encuentra en una ubicación privilegiada de la ciudad.

Su ubicación no estuvo exenta de polémica: el solar elegido se encontraba junto a un destacado edificio renacentista —el Palacio de los Guzmanes—, lo que generó recelos y conflictos administrativos antes de iniciar las obras. La convivencia entre una arquitectura tan innovadora como la de Antoni Gaudí y un entorno histórico suscitó dudas en su momento, obligando a los promotores a superar diversos obstáculos legales y urbanísticos.

/ MARCO GENERAL /

La construcción de la Casa Botines no solo generó controversia por su ubicación, sino también por su propia concepción arquitectónica. La propuesta del catalán, tan alejada de los métodos tradicionales que conocían los leoneses de finales del siglo XIX, despertó dudas sobre la solidez del edificio. La desconfianza llegó a tal punto que empezó a circular un chascarrillo popular: «Botines se cae». La frase reflejaba el recelo ante la construcción del edificio, pero Gaudí, lejos de ignorar las críticas, reaccionó con firmeza, según la tradición, respondió con rotundidad defendiendo la estabilidad de su obra e incluso llegó a afirmar que, si el edificio se caía, él mismo acudiría a reconstruirlo.

Con el tiempo, aquella desconfianza inicial se transformó en admiración. Lo que fue motivo de burla acabó convirtiéndose en uno de los iconos arquitectónicos de la ciudad, demostrando cómo la genialidad de Gaudí, en un primer momento incomprendida, terminó imponiéndose con hechos.

El edificio de viviendas se pensó con una lógica muy clara: abajo, lo práctico: despachos y almacenes para el negocio textil. En las primeras plantas, la vida de los propietarios. Más arriba, viviendas de alquiler, cuatro por planta, y en lo más alto, casi escondida, la casa del portero.

Gaudí cuidaba todo, incluso lo que no se ve a primera vista. Por ejemplo, al carecer de ascensor el edificio, ideó un truco sencillo pero eficaz: a medida que se sube, las plantas son un poco más bajas. Puede parecer un detalle menor, pero hace que el esfuerzo se note menos. Las magníficas escaleras que llevan a ese ascenso son una maravilla de diseño, y su «pasamanos» está pensado para que la mano se adapte de forma natural y cómoda, casi como si encajara a la perfección con su anatomía (Fig. 9)



Fig. 9 Escalera cuyo pasamanos presenta un diseño anatómico que se adapta a la mano donde se refleja la atención por el detalle.

/ MARCO GENERAL /



Fig. 10 Mirilla de Casa Botines en su cara interior y exterior comparada con un astrolabio real (parte inferior). Fuente César García Álvarez.

La casa del dragón y el simbolismo oculto. Tras las rejas, la forma y la planta del edificio aparece una historia escondida.

Y luego están esos detalles que, en principio, parecen simples ocurrencias, por ejemplo, desde las puertas de entrada, los vecinos podían ver quién subía o bajaba gracias a una mirilla con forma de astrolabio (Fig. 10). No es solo decoración. Ese guiño al instrumento que sirve para mirar el cielo introduce otra idea: entender lo que pasa alrededor. No es solo mirar el rellano; es abrir la puerta a otra lectura del edificio. Porque en la Casa Botines nada está puesto al azar, lo que parece funcional o decorativo (rejas, formas, pequeños remates…), acaba encajando en algo más amplio. Recientes investigaciones revelan que todos estos detalles forman parte de un simbolismo que remite a una figura constante en el mundo gaudiniano: el dragón.

/ MARCO GENERAL /

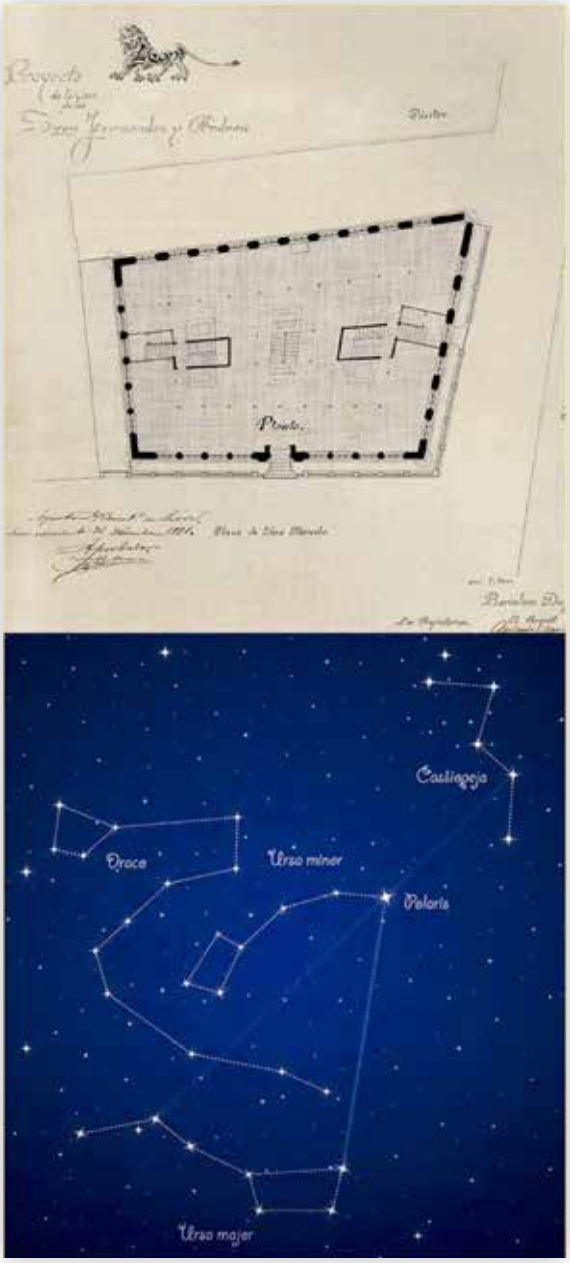


Fig. 11 Esta imagen compara geométricamente el plano original de Gaudí con la «cabeza» de la constelación de Draco incluso con la Osa Mayor donde se aprecia un paralelismo.
Fuente Edificio Museo Casa Botines

Según expone el profesor de la Universidad de León, García Álvarez, la propia planta de la Casa Botines podría relacionarse con la constelación del dragón (Draco) (Fig. 11). A esta hipótesis se suman múltiples indicios: la presencia de San Jorge sobre la entrada, la puerta principal entendida como una boca de un ofidio que engulle un león, las rejas que evocan escamas y garras, o la percepción del conjunto, desde una vista aérea, como un dragón recostado (Fig. 12). Incluso pequeños detalles, como las ménsulas bajo los chapiteles, son cabezas de dragón (Fig. 13)

/ MARCO GENERAL /



Fig. 12 Distintas perspectivas del edificio cuyas siluetas recuerdan un dragón dormido.
Fuente Museo Casa Botines



Fig. 13 Ménsulas con forma de cabeza de dragón y las rejas que rodean el edificio que se asemejan a escamas y garras.
Fuente Museo Casa Botines

/ MARCO GENERAL /

Un hallazgo inesperado. En el interior de la escultura de San Jorge se encontró un «tesoro» que nadie esperaba.

En este punto permítanme hacer un inciso para detenernos en la mencionada figura de San Jorge (Fig. 14) y contarles una curiosidad: sobre la puerta principal se encuentra una escultura de un caballero dando muerte a un dragón muy vinculado al mundo medieval y catalán, pero más allá de su valor ornamental y simbólico relacionado con el dragón, tiene un sorprendente valor funcional e histórico: la escultura original, diseñada por el arquitecto y tallada por el escultor catalán Lorenzo Matamala, sufrió un importante deterioro con el paso del tiempo debido al clima de la ciudad, por lo que se decidió sustituirla por una réplica. Durante el desmontaje de la original se produjo una grata sorpresa: en su interior apareció un tubo de plomo sellado que contenía documentación vinculada a la construcción del edificio, entre estos documentos se encontraban los planos originales de Casa Botines, firmados por Gaudí, así como periódicos y monedas de la época. El hallazgo resulta más interesante si tenemos en cuenta que se conservan pocos planos originales de Gaudí



Fig. 14 San Jorge situado en la puerta principal y en su interior se encontró un tubo sellado que contenía los planos y alzados del edificio, así como documentación y monedas de la época de su construcción

/ MARCO GENERAL /

Retomando los símbolos relacionados con el dragón y con todos los detalles analizados anteriormente, surgió un nombre para el edificio que tiene bastante sentido: Botines, «La Casa del Dragón». Fue precisamente al intentar registrar este nombre cuando surgió una curiosa anécdota y así lo cuenta el director general de Fundos [3], José María Viejo, en una de las conferencias de la fundación: los abogados de HBO Max contactaron por su coincidencia con la denominación de la serie House of the Dragon. José M. Viejo explica que, tras el contacto de los abogados de HBO Max por la coincidencia, no se produjo un conflicto mayor, sino que se llegó a un entendimiento: el uso del nombre quedó limitado y contextualizado al ámbito cultural y divulgativo de la Casa Botines, evitando así interferencias con la marca comercial de la serie.

La arquitectura como relato. Cuando un edificio deja de ser solo un edificio y se convierte en un contador de historias.

De este modo, la «**Casa del Dragón**» es una forma de entender la arquitectura de Gaudí en León: un lenguaje en el que cada elemento, por pequeño que sea, cuenta. Tampoco es casual que esta imagen del Dragón aparezca aquí, ya que en esos mismos años, Gaudí estaba trabajando también en otro proyecto donde el reptil tiene un papel protagonista: el Parque Güell.

Por lo tanto, la arquitectura de Gaudí deja de ser solo un edificio para convertirse en relato, quizá un cuento, donde cada detalle invita a ser descifrado y es difícil resumir la genialidad del artífice en un solo artículo. Tanto la Casa Botines como el Palacio Episcopal de Astorga son un buen ejemplo de ello: dos edificios muy distintos entre sí, pero unidos por una misma manera de entender la arquitectura, donde lo funcional, lo simbólico y lo artístico se funden con total naturalidad.

En ambos casos, Gaudí supo adaptarse al contexto, histórico, urbano y paisajístico, sin renunciar a su personalidad, dando lugar a obras que, en su momento, resultaron tan innovadoras como desconcertantes. Hoy, sin embargo, se han convertido en referentes indiscutibles del patrimonio de la provincia leonesa.

Por eso, más que intentar encerrar su genialidad en unas líneas, la mejor forma de comprenderla es visitando sus obras, recorrerlas, observar y dejarse sorprender por su riqueza simbólica. Esto es, sin duda, la mejor manera de acercarse al universo de Gaudí. Y ya que uno llega a estos lugares, merece la pena quedarse un poco más. Pasear por sus calles, entrar en sus monumentos, sentarse a comer sin prisa. León y Astorga tienen mucho de eso: historia, piedra, luz y una gastronomía que acompaña el viaje casi sin darte cuenta. Os esperamos.

3 Fundos es la entidad propietaria y responsable de la gestión cultural del MUSEO CASA BOTINES GAUDÍ

MARCO GENERAL

Huellas gaudianas

Fernando Huerta Alcalde
Catedrático de Geografía e Historia
Jubilado. Último destino: CIV de Valbonne

Entre 1887 y 1893 Gaudí realizó en Astorga y León un palacio episcopal y una casa vecinal que habían de servir como laboratorio de ideas para sus obras posteriores. El palacio de Astorga es el germen del Templo Expiatorio; la casa Botines es el primer paso hacia los edificios gaudinianos del ensanche barcelonés. Y al final del siglo XX en Sophia-Antipolis (Valbonne), surge el pueblecito de Garbejaire inspirado en los planteamientos del Park Güell barcelonés. Vasos comunicantes entre León, Barcelona y Provenza.

Gaudí de ida y vuelta

Cuando en 1889 llegó Antoni Gaudí a Astorga tras un largo viaje en tren desde Barcelona, llevaba con él todo un bagaje profesional y artesano. Artesano porque había heredado de su vida en Reus el amor por las artes menores. Profesional porque después de estudiar en la Universidad de Barcelona se había convertido ya en uno de los arquitectos de moda de la burguesía barcelonesa, coqueteando con el esnobismo y a la sombra de la Renaixença. Pero además, en aquellos años había empezado ya a trabajar en la cripta de la Sagrada Familia y su obra se iba convirtiendo en una oración en piedra.

Así, cuando el obispo Grau le pidió que proyectara su morada en Astorga, Antoni Gaudí decidió construir un edificio ecléctico, siguiendo modelos del renacimiento francés: un núcleo residencial (el *donjon* medieval) marcado por cuatro torres circulares. Modelos existían en toda Francia (Chambord, Chenonceau, el castillo de Ely…) y Viollet le Duc había canonizado uno de ellos en su diccionario, el palacio episcopal de Poitiers. Y así, el arquitecto presentará al Ministerio de Gracia y Justicia, en plena Restauración, un proyecto de palacio ecléctico en el que los elementos constructivos son predominantemente góticos (contrafuertes, bóvedas, arcos), y en el que la concepción del edificio parte de ideas renacentistas francesas (un núcleo central jalonado por cuatro torres). Ahora bien, a la hora de llevar a la práctica este diseño, no siguió el plano presentado. Trasladó la escalera rectangular del distribuidor central al torreón norte, donde adopta un alzado helicoidal que deja un hueco para el ascensor. Así a un diseño historicista se incorpora un eje vertical ascensional que comunica todas las plantas del palacio al tiempo que libera el espacio central de cada una de ellas. A este despliegue historicista y funcional hay que añadir la concepción simbólica latente ligada al misticismo con que había tratado ya el colegio teresiano de Barcelona. No resultan vanos los contactos que Gaudí tenía con San Enrique Ossó. (Álvarez, 2024).

/ MARCO GENERAL /

Eclecticismo, funcionalismo, misticismo... podemos fijarnos en otro concepto que es fundamental en la gestación del edificio: la orientación.

Gaudí, que estaba trabajando en el Eixample barcelonés, conocía sobradamente la teoría y práctica higienista de Ildefonso Cerdá. En el ensanche, las manzanas estaban giradas 45 grados sobre la trama meridiana ortogonal. De esta manera, las de la Barcelona burguesa orientan sus fachadas hacia el NE, SE, SO y NO, no dejándolas nunca expuestas ni al norte, ni al sur.

Y así ocurrió en Astorga. Entre la muralla de origen romano y la catedral renacentista había un solar que dejaba vía libre a la orientación del edificio. En el siglo XIX la trama urbana en esta zona no estaba del todo determinada. El palacio episcopal que se había incendiado unos años antes parece que se disponía paralelo a la muralla, conformando un camino hacia la Puerta de Hierro de la misma. Gaudí libera el palacio de la trama urbana astorgana y lo coloca en la misma disposición que las manzanas de Cerdá. Así el torreón que guarda la escalera y el ascensor se ancla en la posición norte del edificio. Y el resto de los torreones que limitan el *donjon* central se sitúan en los otros tres puntos cardinales, haciendo que las fachadas NE y SE reciban el sol por la mañana; y las dos fachadas NO y SO por la tarde. En el clima de Astorga suprimir la fachada norte en un edificio es un útil principio constructivo. El solar donde levanta Gaudí el palacio, entre la muralla y la catedral, permitía que el palacio episcopal se levantara liberado de la trama urbana heredada.

El Palacio Episcopal de Astorga y la Sagrada Familia coinciden en la orientación porque Gaudí trasladó a Astorga una manzana del Eixample barcelonés. Ambos edificios tienen un anclaje semejante que se materializa en la torre norte del palacio del obispo y en la sacristía norte del templo expiatorio. (Figuras 1 y 2)



Fig. 1 El palacio episcopal tiene la misma orientación que las manzanas del Eixample y por lo tanto que la Sagrada Familia. (Google Maps)

/ MARCO GENERAL /



Fig. 2 La orientación de la Sagrada Familia es coherente con las manzanas del ensanche teniendo en el anclaje norte una de las sacristías, en la foto aún por construir. (Google Maps).

En este viaje de ida y vuelta el palacio astorgano es una pequeña réplica de la Sagrada Familia, que entonces estaba solo en la mente del arquitecto. Y a la vez un laboratorio de ideas que Gaudí llevaría en su maleta a Barcelona: el foso simbólico y utilitario se transmutará en el claustro que rodea el edificio catalán; y el remate que no pudo consumar en Astorga sobre el espacio central del palacio, debido a la muerte de Grau, se convertirá en el cimborrio más alto del mundo católico, cien años después de la muerte del arquitecto.

Gaudí, parada y fonda

A la vez que trabajaba en Astorga, Gaudí se encargó de la construcción de la Casa Botines de León. En el siglo XIX la burguesía se había convertido en el nuevo comitente, emulando a la nobleza y a la Iglesia. La casa Botines es la primera de las cuatro casas vecinales que construiría Gaudí. Botines se convierte así en otro laboratorio de ideas para las casas Calvet, Batlló y Milá. (VVAA. 2000)

Al contrario que en Astorga, Gaudí respetó la trama urbana leonesa. El solar donde se había de construir la casa Botines se encontraba al lado del palacio renacentista de los Guzmanes. Y no muy lejos, las torres de la colegiata de San Isidoro y de la catedral retaban al arquitecto catalán. La oportunidad artística de Gaudí era enorme. Y no defraudó.

/ MARCO GENERAL /

La casa Botines resulta ser un palacio venido del renacimiento italiano que configura en forma trapezoidal una manzana urbana coherente. Como el palacio de Astorga y siguiendo modelos del renacimiento francés, se encuentra marcada en sus vértices por cuatro torres circulares coronadas por chapiteles cónicos de pizarra. El edificio se adapta a la trama urbana, si bien cada fachada es distinta en su función, dando acceso ya a la tienda, ya a las viviendas, ya al almacén; y en su visión: las distintas esculturas, las variadas portadas, el foso circundante, y la torre nordeste, un elemento singular desde el que se percibe de forma escorzada el edificio.

En el alzado es donde la expresión arquitectónica se despliega de manera genial. El edificio nos habla desde fuera con dos cornisas: hasta aquí el negocio, almacén, tienda y despachos; más arriba el ocio, las viviendas burguesas; y coronando todo, la memoria y evocación, los desvanes.

En las plantas del negocio, el entresuelo y el semisótano albergaban tienda y almacén, rodeado este por un foso utilitario y simbólico. En las plantas del ocio, encima de la cornisa y el reloj se despliegan las distintas viviendas en torno a seis patios de luces que se ensanchan en altura para permitir que la luz y el aire lleguen sobrados hasta las habitaciones, lección higienista aprendida de Cerdá. Y encima del ocio, la evocación, los desvanes del sotabanco en la parte más vista del edificio, abiertos a las calles de la ciudad, bajo la inclinada cubierta de pizarra. ¡Nunca unos trasteros habían alcanzado tamaña categoría estética y simbólica!

Y de nuevo, desde este laboratorio urbano, llevará Gaudí varias ideas en su equipaje: la división en alzado entre negocio, ocio y evocación; la abertura de patios de luces para la circulación de la luz y del aire; y los tejados expresionistas que desplegará en sus casas de vecinos de Barcelona.

Bon après-Gaudí!

Una de las empresas inacabadas de Gaudí fue el Parque Güell. Pensado como una ciudad jardín para la burguesía, esta no se atrevió a dejar los inmuebles del ensanche. Gaudí ideó una ciudad jardín que respetara el bosque mediterráneo, que oteara a lo lejos el mar, que recogiera y canalizara el agua de las lluvias, que separara el deambular peatonal del naciente tráfico rodado.

Para ello construyó algunos elementos comunes a todo el conjunto: la casa del guarda, la escalinata de la Salamandra y la plaza de la Naturaleza que se encuentra sobre la sala hipóstila. Pero los burgueses no quisieron mudarse a la colina. Y lo que iba a ser la ciudad jardín de la clase acomodada barcelonesa acabó convirtiéndose con el tiempo en un parque temático turístico.

Cuando sí se hizo el Parque Güell fue a partir de los años 70 del siglo pasado, en la costa mediterránea, en el *hinterland* de Antibes y Cannes, donde Pierre Laffite y un grupo de arquitectos concibieron en el dominio de Sophia-Antipolis una pequeña aldea neoprovenzal que había de servir para residencia de los habitantes del llamado Silicon Valley francés. Su nombre, Gaberjaire. (Ferret, 2013)

MARCO GENERAL

Gaberjaire es un pueblo construido ex novo donde no había nada más que la pequeña granja Bedford. Se situó en la falda de una colina que da al *vallon* de la Bouillide, un arroyo que corre hacia el cercano Mediterráneo. El pueblo tiene como centro una plaza rectangular alrededor de la cual las casas presentan una topografía descendente hacia el valle. Las calles siguen las curvas de nivel, respetan el bosque, presentan trayectos separados para peatones y coches, y a manera de homenaje nos sorprenden con un mirador que replica la plaza de la Naturaleza del Parque Güell y con una escalinata, la *Escalade des Troubadours*, que salva un desnivel de 100 metros desde el pueblo al arroyo y que está decorada con el trencadís gaudiniano. (Figuras 3, 4, 5, 6).



Fig. 3 El trencadís de la Escalade des Troubadours, un homenaje formal a Gaudí en la Provenza francesa. (Foto del autor)



Fig. 4 Escalade des Trobaudors, réplica de la escalinata del Park Güell (Foto del autor)

Las presencias de dicha escalinata, tratada como recorrido paisajístico, y del mirador, concebido como espacio de permanencia y contemplación del valle, configuran una secuencia urbana de fuerte carga simbólica, integrada en la topografía y alejada de una lógica estrictamente funcional.

Ambos dispositivos, reforzados por el uso del trencadís y por el tratamiento expresivo de los bordes y superficies, remiten de manera elocuente al imaginario mediterráneo del espacio público lúdico y paisajístico, ampliamente difundido por la obra de Antoni Gaudí y, en particular, por el Parque Güell.

Sin que hayamos encontrado constancia documental de una filiación directa o explícitamente reivindicada, esta convergencia formal y tipológica puede interpretarse como una cita cultural implícita, inscrita en

/ MARCO GENERAL /



Fig. 5 Parte baja del mirador del Cours Fragonard, con la Ruelle des Amouriers, eco de la sala hipóstila del Park Güell.(Foto del autor)



Fig. 6 Como la plaza de la Naturaleza del Park Güell, el mirador del Cours Fragonard se abre a la luz mediterránea.(Foto del autor)

una tradición urbana que privilegia la experiencia sensible del lugar y la apropiación cotidiana del espacio. El *genius loci* que Gaudí encontraba en todas sus obras.

La existencia combinada de estos elementos refuerza una interpretación del hábitat de Garbejaire próxima a la ciudad-jardín gaudiniana y enfrentada a la construcción brutalista de la que alardea el cercano CIV (Centro Internacional de Valbonne) que se levanta con sus terrazas voladizas al otro lado del valle. En coherencia con las críticas al funcionalismo moderno del siglo XX, Garbejaire aparece con una identidad urbana específica basada en la interacción entre arquitectura, paisaje y vida social.

Bibliografía

Álvarez Fernández, J. 2023.*Palacio Gaudí Astorga*.2023. Diócesis de Astorga.

Ferret, B. 2013.*Valbonne Sophia-Antipolis*. *Humaine e innovante*. Editions Private.

VV. AA. 2000. *El edificio Gaudí en León*. Casa Botines. Caja España.

/ DIMENSIÓN INTERNACIONAL /

El urbanismo que espera a las mujeres

Eulalia Moreno de Acevedo Yagüe
Coordinadora General de Agenda urbana, desarrollo y mantenimiento de la ciudad de Alcorcón
Arquitecta

El urbanismo que incorpora la dimensión de género reconoce a través del diseño el uso que las mujeres hacen de la ciudad. La escasa o nula participación de las mujeres en los procesos de diseño de la ciudad y de su arquitectura, así como la ausencia de representación en espacios técnicos, académicos y políticos relegaron su inclusión hasta hace muy poco.

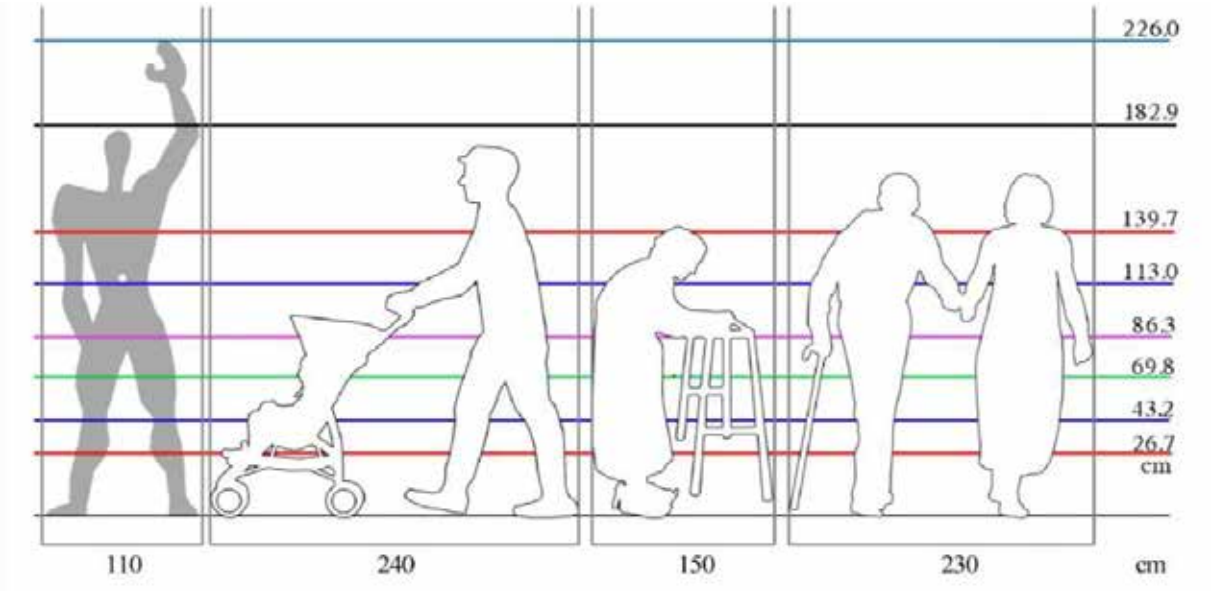


Fig. 1 Imagen comparativa del «modulor» de Le Corbusier con otras medidas.

Si las manos de Gaudí estaban destinadas al diseño y al dibujo de una arquitectura que ha seducido al mundo, a las mujeres, por su parte, se les relegaba el papel —no menos digno— de decorar sus obras mediante el trencadís, otorgando una personalidad propia a todo tipo de ornamentos y elementos auxiliares

/ DIMENSIÓN INTERNACIONAL /

de su arquitectura. Mientras tanto, en aquella época y en otros estratos sociales, la participación de las mujeres se manifestaba a través del mecenazgo, desde donde canalizaban sus profundos conocimientos sobre la organización y el uso de los espacios domésticos. También existieron mujeres como Lluïsa Vidal i Puig, que lograron ejercer profesionalmente como pintoras y, desde el activismo y la formación, contribuir al desarrollo y apoyo de muchas otras.

La invisibilidad de la mujer para el urbanismo y la arquitectura significa que nuestras dimensiones, nuestras necesidades funcionales, físicas y de diseño no están recogidas ni proyectadas en los espacios de nuestra vida cotidiana. La arquitectura y el urbanismo constituyen el contenedor físico de lo vital, desde la casa a través de sus espacios más íntimos, hasta la calle y los espacios públicos donde nos relacionamos. Al lienzo de lo construido le falta nada menos que la mirada, el lápiz, la medida y las necesidades de la mujer.

Aunque en nuestras leyes de igualdad, la de España data de 2007[1], recogían la incorporación de la perspectiva de género en el urbanismo; «*...Las Administraciones públicas tendrán en cuenta en el diseño de la ciudad, en las políticas urbanas, en la definición y ejecución del planeamiento urbanístico, la perspectiva de género...*». Esto no se ha cumplido de manera sistemática ni satisfactoria desde hace más de dos décadas, porque se nos dijo qué, pero no el cómo se hacía.

Para la disciplina de la arquitectura y el urbanismo, lo que no tiene dimensiones difícilmente se recoge en nuestros diseños. La preocupación por las dimensiones y las proporciones han estado siempre presentes, desde Hipódamo de Mileto (siglo V a.C)[2], a uno de los padres de la arquitectura moderna, Le Corbusier[3], a través de sus estudios sobre el «modulor» y el «número de oro».

Si para Le Corbusier el «modulor» era el aparato de medida basado en la estatura humana y la matemática, y para ello se basó en la escala del hombre francés medio de la época, 1,75 m de altura, para Gaudi[4], lo eran la naturaleza y geometría. Neufert[5] con su *Arte de proyectar arquitectura* (1936), educado en la famosa escuela de la Bauhaus[6], fue el encargado de ilustrarnos a los estudiantes de arquitectura de nuestra época, (los que nos cursamos la carrera sin la ayuda de las nuevas tecnologías) sobre las dimensiones de las viviendas y las ciudades todas ellas basadas en la dimensión de un hombre occidental, sano y joven. Las dimensiones referidas a la mujer lo eran solo respecto a las tareas que debía desarrollar en el hogar, altura de la tabla de la plancha, de la mesa de la cocina, frente a las dimensiones de un atril desde el que ellos daban conferencias, o la mesa de trabajo cuya referencia se establecía en base al hombre. En esta importante escuela de arquitectura moderna -la Bauhaus- a la que las estudiantes pudieron incorporarse de forma pionera, fueron, sin embargo, relegadas a los talleres de tejidos, nuevamente vinculadas a la manufactura, a lo interior y a lo cotidiano.

1 Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Artículo 31. Políticas urbanas, de ordenación territorial y vivienda.
2 Chueca Goitia, F (1968). «*Breve historia del urbanismo*». Alianza editorial.
3 Le Corbusier, (1887-1965) fue uno de los arquitectos más influyentes del siglo XX y de la arquitectura moderna.
4 Gaudí (1852-1926) arquitecto español máximo representante del modernismo catalán.
5 Ernst Neufert, (1900-1986), arquitecto y profesor coetáneo del movimiento moderno. «*arte de proyectar en arquitectura*» GG
6 Staatliche Bauhaus, (1919-1933) fue la escuela de arquitectura, diseño, artesanía y arte fundada en 1919 por Walter Gropius en Weimar (Alemania). Fue la escuela de arquitectura más importante del movimiento moderno.

/ DIMENSIÓN INTERNACIONAL /



Fig. 2 La autora en el Modulor del Unité d'Habitation de Berlín. Le Corbusier 1957.

El que la unidad de medida sea un hombre, (joven y fuerte) y de una determinada estatura se traduce en consecuencias tan cotidianas como por ejemplo que el asidero de un autobús se encuentra situado a una altura a la que sólo pueden llegar ellos. Ni siquiera ellos en la infancia o en su vejez. Son ellos en su plenitud. Lo mismo sucede cuando debemos tirar la basura a un contenedor que tiene muy alta la boca o trampilla. Nosotras debemos realizar mayor esfuerzo por levantar y encajar los residuos.

Existen ejemplos, como el de las personas con discapacidad, en los que a través de las normas se han recogido sus necesidades y dimensiones, y así veremos que en el acceso a edificios o a espacios públicos como plazas, dispondremos de una rampa, una barandilla a la altura de las caderas, una plataforma elevadora salva escaleras o pavimento táctil que sirve de guía a las personas con dificultades cognitivas. Presumo que una persona con problemas de accesibilidad ha intervenido en su diseño.

Es paradigmático que si en un baño de mujer encontramos una percha en la puerta para poder colgar el bolso mientras usamos el inodoro, es presumible que encontraremos que una mujer ha intervenido en este diseño. Un simple gesto que nos facilita tanto la vida. Hace años me encontré con un anuncio de una cerveza[7] muy ilustrativo de cómo las mujeres usan los baños a diferencia de los hombres. Mientras que

7 «Thank god you´re a man»campaña publicitaria de una marca de cerveza de los años 80 a 90, que escenificaba «Diagrama de flujo para ir al baño cuando sales». Campaña que hoy en día sería inconcebible por su tinte machista.

/ DIMENSIÓN INTERNACIONAL /

ellos bebían cerveza y usaban el baño en un solo gesto, ellas debían esperar largas colas, sujetarse las unas a las otras las puertas, hacer verdaderas acrobacias para no apoyarse en el inodoro, intentar colgar el bolso, buscar papel, etc. Terminaba el anuncio con el eslogan final «*Gracias a dios eres un hombre*». (Campaña inequívocamente machista de los años 80-90 cuya marca omito)

El uso diferente del espacio explica la razón de por qué siempre existen colas interminables en el baño femenino.

Todo esto traducido a dimensiones significa que las mujeres necesitamos más espacio y mayor número de inodoros que los hombres o un diseño que sea común a ambos y de uso mixto como sucede con los servicios accesibles cuya normativa, de nuevo, ha respondido a sus necesidades.

Pero es que, si vamos al espacio público y desde ya muy jóvenes, por ejemplo, en los patios de los colegios, se ha estudiado que las mujeres abandonan los deportes a edades muy tempranas frente a los hombres, es decir, hacen un uso muy diferente de este espacio[8]. A menudo por las mañanas puedo ver desde mi despacho como se inunda la plaza pública de decenas de niños que la colonizan con sus balones para jugar al futbol, (por cierto, utilizando como portería improvisada el magnífico muro de cortina de cristal), mientras las niñas utilizan los espacios que quedan en los bancos perimetrales.

Hay casos, como el de la ciudad de Viena, donde se buscan soluciones específicas para diseñar estos espacios incluyendo la perspectiva de género, construyendo gradas para las relaciones, dibujos en el suelo para jugar a rayuela, a tres en raya y diferentes áreas de juego con otros deportes además de futbol, como el voleibol o pistas de patinaje. Es decir, se zonifica el espacio para hacer más justo su uso.



Fig. 3 Espacio público interbloque. Barrio de Seestadt Aspern en la ciudad de Viena

8 «Balones fuera» Amparo Tomé y Marina Subirats.
«Apropiación del patio escolar: la titulación cambiante»
«Guía para la transformación feminista de los espacios coeducativos»
(Col-lectiupunt 6)» Patios coeducativos y no sexistas: ¿Dónde juegan los alumnos que no les gusta el futbol? (La Vanguardia Ana Amat 03/02/2022)

/ DIMENSIÓN INTERNACIONAL /

Y a mayor escala, si analizamos el diseño de la ciudad por algunas corrientes del movimiento moderno, se segmentaba el espacio por usos: trabajo, recreo y residencia, lo que supuso una verdadera brecha para nosotras. Las «ciudades dormitorio» nos alejaban de la integración en el sistema productivo y nos relegó al reproductivo y de los cuidados. A nosotras nos dejaban en estas ciudades «dormitorio» sin posibilidad de transporte privado que nos llevase a los otros usos de la ciudad. El hogar era un dormitorio para ellos, para nosotras era nuestro contenedor vital, el espacio que debíamos habitar durante todo el día. Si, además, como sucedió en muchas de las ciudades de España, estas ciudades se proyectaban sin servicios como colegios, centros de salud, centros cívicos y demás, esto provocaba una dificultad añadida por nuestro desigual acceso al vehículo privado. Las mujeres al carecer de recursos frente a los hombres no podían permitirse su compra.

Una de las primeras autoras en poner de manifiesto esta situación fue Jane Jacobs[9] que en su libro *Muerte y vida de las grandes ciudades* (1961) abogaba por el diseño de barrios mixtos, densos y seguros. Jane humanizó la experiencia de la ciudad. Sigue siendo de actualidad su análisis.

Según datos estadísticos[10] el 85% de las mujeres solicitan excedencia frente al 15% de sus compañeros para las tareas del cuidado, bien de los hijos, bien de algún familiar. Esto se traduce en la cifra ya conocida de que en mayor proporción las mujeres nos seguimos ocupando de las tareas del cuidado. Cuando no somos nosotras son otras a las que contratamos para realizar esas funciones.

La relación de esto con las dimensiones se traduce en que cuando caminamos por la calle con alguno de estas personas dependientes nos convertimos en una «unidad de movilidad», esta unidad está compuesta por un grupo indisoluble de personas que se mueven. Por ejemplo, una madre con dos niños de la mano, dos personas mayores con bastón, una persona que lleva a la otra en silla de ruedas, una mujer con un carro de la compra. Esto tiene una medida horizontal pero también en una trazabilidad en lo recorridos, que deben tenerse en cuenta en el diseño de las ciudades.

Pero es que, además, y según la profesora Inés Sánchez Madariaga[11], esta ocupación del tiempo que nos dedicamos a los cuidados lleva asociados desplazamientos que hasta su estudio no habían sido computados, y son todos aquellos desplazamientos que no se recogían en los patrones de movilidad dentro de los productivos y que ocupan tiempo y espacio, los desplazamientos para las tareas del cuidado. Cuanto peor esté diseñada una ciudad peor nos irá a las mujeres para la realización de todos esos desplazamientos que se producen por el hecho de que nuestro uso de la ciudad lleva asociada la concatenación de tareas, a escuelas, centros de salud, comercios y los de ellos, y para los que están diseñadas tradicionalmente las ciudades son pendulares de casa al trabajo del trabajo a casa y en vehículo privado por eso los trazados de grandes avenidas para coches.

La ciudad de los 15 minutos[12], modelo de ciudad que establece que se pueda acceder a pie o en bicicleta en este tiempo a servicios esenciales como el trabajo, salud, educación, ocio y comercio junto con el

9 Jane Jacobs (1916-2006), divulgadora científica teórica del urbanismo que escribió un interesantísimo análisis de las relaciones urbanas en «Muerte y vida de las grandes ciudades» (1961)

10 Ministerio de Igualdad, Gobierno de España «Mujeres en Cifras: - Conciliación - Excedencias, permisos y reducciones de jornadas»

11 Sánchez Madariaga, I. directora de la Cátedra UNESCO de Género en ciencia, tecnología e innovación de la UPM.

12 Moreno, C. (2023). *La revolución de la proximidad. De la «ciudad mundo» a la «ciudad de los 15 minutos»*

adecuado transporte público se convierte en el mayor aliado para el diseño de una ciudad que incluye a las mujeres en su diseño.

En la ciudad madrileña de Alcorcón, en la que me encuentro trabajando en la actualidad, estamos llevando a cabo la transformación de una pasarela que salva la línea de ferrocarril. Es un paso a nivel compartido entre peatones y vehículos, en la que en el siglo pasado se dio prioridad al tráfico rodado relegando a los peatones a no más de 80 cm de paso. Esta pasarela une una zona degradada, pero de paso a un importante centro comercial, y la ciudad centro. La pasarela arroja el tránsito peatonal por ella de mujeres con sus hijos, cuya unidad de movilidad se rompe en esos escasos cm, pero además como la zona anexa, la del comercio, es objeto de ocio del fin de semana, también comporta el tránsito peatonal de muchas mujeres jóvenes de noche, que deben cruzarse con hombres a altas horas de la noche por ese espacio tan reducido de 80 cm.

Desde la lógica más tradicional masculinizada la ampliación de la pasarela hubiera dado lugar a otro carril para los vehículos y así desatascar el tráfico rodado esta vía. La perspectiva femenina, sin embargo, aconseja una ampliación de la pasarela para peatones y ciclistas, pero además dotada de sombra para mitigar el soleamiento agravado por el cambio climático. Servirá también de punto de inflexión para regenerar y establecer diálogo urbano entre la ciudad centro y esta área degradada. Si bien en un principio se pensaba instalar un jardín vertical, este se ha desechado por lograr el principio de visualización de espacios para controlar recorrido y que este espacio se perciba como seguro. El urbanismo de mujer provoca otros diseños.

Hemos ya visto alguna de las consecuencias de no recoger la dimensión de la mujer en la ciudad en cuanto a la movilidad, a los espacios públicos, espacios privados, y no podemos dejar de hablar de la seguridad. Las mujeres tenemos una mayor percepción de inseguridad, la necesidad de «ver y ser vistas»[13] debe recogerse en nuestras ciudades. Es tan importante la adecuada iluminación como la visual de los espacios. Así mismo los espacios para que se perciban como seguros deben estar cuidados debidamente.

No menos importante es la representación de la mujer en la ciudad. Estatuas que dignifican a santas y cantaoras, calles con nombres de hombre. En este sentido y como trabajos destacados, mención aparte merece bajo mi punto de vista los magistrales murales que hace Yoseba Murazabal[14] de la mujer gallega, donde las abuelas se convierten en súper heroínas, todo un acto de dignificación del papel tan importante que estas mujeres juegan en la sociedad gallega.

Como buenos ejemplos, la ciudad de Viena, que no sólo fue pionera en incorporar barrios como el Karl Marx-Hof como un proyecto de vivienda pública que contaba con distintos servicios en el propio complejo, sino que, además, desde 1991 cuenta con la oficina de la mujer, la primera actuación con perspectiva de género la FrauenWerkStadt (FWS) fue el primer proyecto que incorporó la perspectiva de género (1995-1997).

Además, y he sido testigo de primera mano, de cómo han desarrollado en la ciudad de Viena, un barrio,

13 «See and be seen» Seguridad vial Canadá. Enfoque para aumentar seguridad, comodidad y autonomía en el uso de la ciudad por las mujeres; seguridad y disuasión, diseño urbano activo, vitalidad calle, auditorías seguridad son alguno de sus mecanismos
14 Yoseba MP. A muller acróbata 2017. Carmen la depuradora 2017

/ DIMENSIÓN INTERNACIONAL /

el Seestadt Aspern (2014-2028) un barrio que contará con 20.000 viviendas, un barrio concebido íntegramente con los principios de urbanismo de género. Espacios para la conciliación, calles a nivel, espacios y plantas bajas abiertos para cumplir con el principio de ver y ser vistas, cuenta con todas las calles con nombre de mujer, una ciudad, esta vez sí, futurista y de futuro.

Para que todos estos cambios, cuyos numerosos estudios trabajan desde la casa hasta el espacio de lo público, se incorporen a nuestras vidas es necesaria la alineación de los actores y, sobre todo, de las actrices implicadas.

La academia, a través de planes de estudio, que incorporen de forma decidida el diseño y las dimensiones la escala a nuestras ciudades y edificios[15].

Las personas con responsabilidades políticas, cuyos espacios de decisión dejen de estar ocupados mayoritariamente por hombres para que se convierten en verdaderas tractoras del cambio desde sus ejercicios como concejalas, alcaldesas, consejeras, directoras o ministras. Encargadas de aprobar las normas.

La administración en su conjunto debe tomar conciencia, mediante la necesaria formación en la dimensiona de género a sus servicios de urbanismo y arquitectura municipales, por ser los más apegados al ciudadano. El urbanismo de las mujeres debe poder dibujarse, debe estar normalizado y asumido profesionalmente.

Este fue el caso de la primera ley del suelo de España en recoger medidas concretas para la incorporación del urbanismo de género, la LOTUS[16] de Extremadura, que posteriormente fue desarrollada a través de unas normas técnicas[17] reconocida como buenas prácticas por la ONU y un reglamento que decían exactamente cómo y qué cosas debían hacerse en los desarrollos urbanos. Dio las gafas y el lápiz morado a los arquitectos y arquitectas para dibujar ciudades.

En el plano internacional, las alianzas y alineamientos que están suponiendo las nuevas Agendas Urbanas, impulsadas por Naciones Unidas y gobiernos nacionales y locales están acelerando la concienciación a determinadas y necesarias transformaciones de la ciudad, que corren de una urgencia que se aleja de lo tediosos de la burocracia con la que se mueven a paso de elefante nuestros planes y normas estratégicos.

15 Cátedra UNESCO de género en la ciencia y en la innovación. UPM (Universidad Politécnica de Madrid)
16 Ley de urbanismo y territorio sostenible de Extremadura 2018
17 Reunión de Alto Nivel de la Asamblea General de la ONU, celebrada en Nueva York, (mayo 2022) de revisión del progreso en la implementación de la Nueva Agenda Urbana, seis años después de su adopción en la Conferencia Hábitat III en Quito, Ecuador. Se reconocieron específicamente las normas técnicas de incorporación de dimensión de género en urbanismo y territorio de Extremadura como avance en la agenda urbana mundial.

CALANDA
REVISTA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA
21 / 2026

APLICACIÓN EDUCATIVA

Arquitectura que educa:
bienestar, emoción y belleza en el diseño de espacios de aprendizaje en el siglo XXI

José M. Picó Linares
Arquitecto. Fundador de Espacios Maestros

Este artículo reflexiona sobre el papel de la arquitectura en el bienestar y el aprendizaje desde la experiencia profesional en el diseño de espacios educativos. Integrando neurociencia, pedagogía y práctica arquitectónica, se propone una mirada que sitúa el espacio como agente activo en la educación contemporánea.

Arquitectura que educa: una mirada desde la práctica

Hay preguntas que parecen pedagógicas, pero en realidad son espaciales. ¿Cómo aprende mejor un alumno? ¿Por qué en algunos centros el ambiente favorece la convivencia y en otros genera tensión? ¿Qué hace que un estudiante quiera quedarse, explorar, conversar o implicarse? Durante mucho tiempo, estas preguntas se han respondido casi exclusivamente desde la pedagogía, la organización escolar o la metodología docente. Sin embargo, mi experiencia como arquitecto, tras haber diseñado y acompañado la transformación de más de cien centros educativos, me ha llevado a una convicción clara: no podemos entender plenamente el aprendizaje sin atender al espacio donde ocurre.



Fig. 1. El espacio como agente activo

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

No soy pedagogo. Y precisamente por eso mi aportación nace desde otro lugar. No pretende sustituir la mirada de los docentes, de los equipos directivos, de los orientadores o de los investigadores en educación. Mi aportación es arquitectónica. Surge de observar cómo se mueven los alumnos, cómo descansan, cómo se agrupan, cómo se pierden o se encuentran en un edificio; de escuchar a docentes que quieren innovar, pero no siempre disponen de espacios que lo hagan posible; de acompañar a comunidades educativas que descubren que una reforma no es solo una cuestión técnica, sino una decisión cultural.



Fig. 2. Espacio educativos que construyen identidad.

En mi libro *Espacios Maestros. Cuando la arquitectura se convierte en experiencia educativa*, afirmo que «el espacio no es un contenedor neutro, ni un decorado más o menos atractivo. Es una herramienta estratégica al servicio de la educación» (Picó, 2025, p. 12). Esa frase resume una idea central: cada aula, cada pasillo, cada patio, cada acceso y cada rincón transmite una forma de entender la escuela. El espacio puede favorecer la autonomía o bloquearla, puede invitar a la colaboración o imponer aislamiento, puede generar calma o multiplicar la tensión.

Cuando un colegio habla de innovación, pero sus aulas solo admiten una organización frontal y rígida, aparece una contradicción. Cuando un centro declara que pone al alumno en el centro, pero sus espacios comunes no ofrecen lugares para la conversación, el descanso o la pertenencia, el mensaje se debilita. Cuando se habla de bienestar, pero la acústica, la luz, el aire o la escala del edificio generan fatiga, la arquitectura deja de ser un aliado y se convierte en un obstáculo invisible.

La arquitectura educativa no enseña por sí sola, pero condiciona la experiencia de aprender. No sustituye a la pedagogía, pero puede hacerla posible o dificultarla cada día. Por eso considero que diseñar espacios educativos exige una responsabilidad particular: no estamos proyectando edificios para ser contemplados, sino lugares para ser habitados por personas en proceso de crecimiento. Niños, jóvenes y adultos que aprenden, enseñan, conviven, se equivocan, descansan, se emocionan y construyen identidad dentro de esos espacios.

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

«El aprendizaje no ocurre solo en la mente: ocurre en un cuerpo que siente, interpreta y habita el espacio».

Aprender es habitar: cuerpo, emoción, naturaleza y forma

Uno de los grandes aportes de la neurociencia a la educación ha sido recordarnos que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente cognitivo. Francisco Mora ha insistido en que emoción y aprendizaje son inseparables, hasta formular una idea ampliamente difundida: «solo se puede aprender aquello que se ama» (Mora, 2013). Ignacio Morgado, desde el estudio de la memoria, explica que las emociones influyen de manera decisiva en la fijación de los recuerdos y en la atención (Morgado, 2015). David Bueno, por su parte, subraya que el cerebro aprende mejor en contextos donde existen seguridad, curiosidad, motivación y sentido (Bueno, 2017).



Estas afirmaciones no pertenecen solo al ámbito de la didáctica. Tienen consecuencias espaciales. La seguridad, la curiosidad y la motivación se construyen también con luz, temperatura, proporción, sonido, color, materiales, posibilidad de movimiento y relación con la naturaleza. Antes de que un alumno pueda atender a una explicación, su cuerpo ya ha leído el espacio. Ha percibido si es ruidoso o sereno, si resulta opresivo o amable, si permite orientarse o genera confusión, si invita a quedarse o impulsa a escapar.

Esta dimensión corporal del aprendizaje suele pasar inadvertida porque el espacio opera de manera silenciosa. Un aula con mala acústica obliga al cerebro a realizar un esfuerzo adicional para discriminar la voz del profesor entre el ruido de fondo. Una iluminación pobre aumenta la fatiga visual. Una temperatura inadecuada reduce la capacidad de atención. Un aire viciado provoca cansancio. Un patio duro, sin sombra ni diversidad de usos, puede intensificar conflictos que después se interpretan solo como problemas de convivencia.



/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

La investigación sobre entornos escolares confirma esta intuición. El estudio HEAD, desarrollado por Barrett, Davies, Zhang y Barrett (2015), mostró que determinadas características físicas del aula, como la luz, la flexibilidad o la calidad ambiental, podían explicar una parte relevante de la variación en el progreso académico de los alumnos. Otros trabajos han evidenciado los efectos positivos de los espacios verdes sobre el desarrollo cognitivo infantil y la atención (Dadvand et al., 2015), así como el papel restaurador del contacto con la naturaleza (Kaplan & Kaplan, 1989).

Desde la arquitectura, estos datos no deberían llevarnos a diseñar de forma mecánica, como si existiera una receta universal. Deberían, más bien, obligarnos a tomar en serio aquello que durante décadas se consideró secundario: la orientación de un aula, la calidad de la luz, la acústica de un comedor, la textura de un material, la presencia de vegetación o la proporción de un espacio común. No son detalles. Son condiciones de posibilidad para el bienestar.

En este punto adquieren especial relevancia las formas orgánicas, curvas y fluidas. La investigación de Vartanian et al. (2013) mostró que los contornos curvos en espacios arquitectónicos generaban respuestas estéticas más positivas y mayor tendencia a la aproximación que los contornos rectilíneos o angulosos. Otros estudios sobre experiencia arquitectónica han señalado que la geometría, la escala y la configuración espacial influyen en la respuesta emocional del observador (Coburn, Vartanian, & Chatterjee, 2017).



Para quienes diseñamos espacios educativos, estas investigaciones ofrecen una justificación científica a algo que la experiencia ya sugería: los entornos excesivamente rígidos, fragmentados o angulosos pueden intensificar una percepción de dureza, mientras que las formas curvas, la continuidad espacial y los recorridos fluidos generan una sensación de acogida, orientación y calma. Naturalmente, no se trata de sustituir toda línea recta por curvas, sino de comprender que la forma afecta al modo en que el cuerpo habita el espacio.

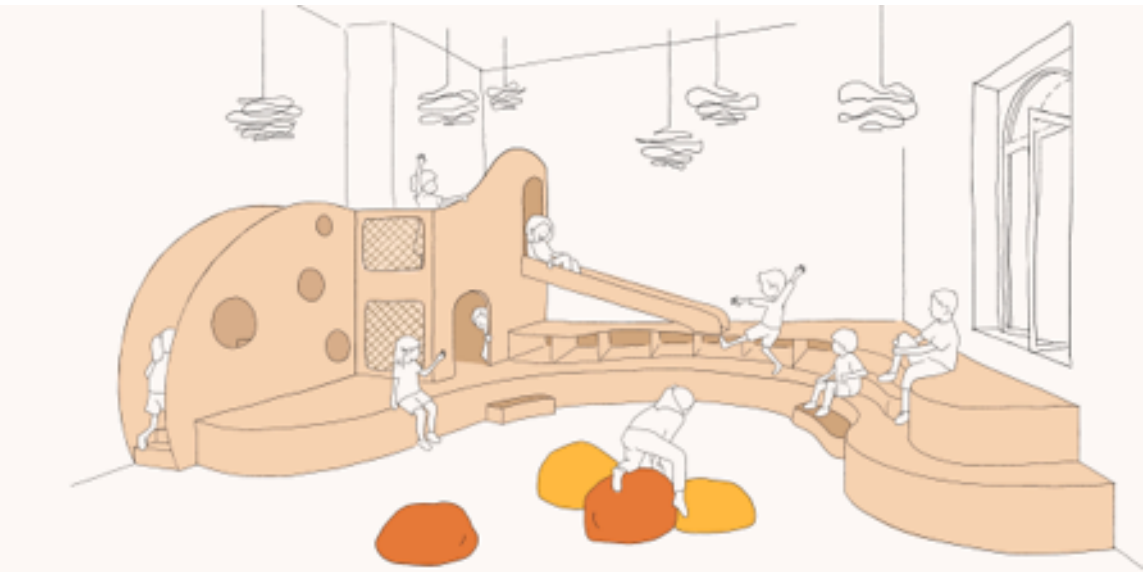
/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

La naturaleza opera de forma similar. La presencia de vegetación, patios vivos, sombras, materiales cálidos o conexiones visuales con el exterior no solo mejora la estética de un centro. Introduce variabilidad, calma y complejidad sensorial equilibrada. En una época en la que muchos niños y jóvenes pasan gran parte de su jornada en interiores, devolver la naturaleza al aprendizaje no es un gesto decorativo, sino una decisión ética, ambiental y educativa.

Gaudí como puente contemporáneo: naturaleza, curva y belleza

La línea editorial de este número de CALANDA invita a mirar a Antoni Gaudí no desde la hagiografía ni desde la mera descripción histórica, sino desde su capacidad para dialogar con problemas contemporáneos: bienestar, sentido, naturaleza, técnica, forma y experiencia. Esa invitación resulta especialmente fértil para pensar los espacios educativos.

Gaudí no utilizó la naturaleza como un catálogo ornamental. La entendió como una inteligencia constructiva. En sus obras, las formas orgánicas, las curvas, la luz filtrada, la continuidad entre estructura y decoración, la importancia del recorrido y la integración de materiales no responden a un capricho formal. Expresan una forma de comprender la arquitectura como experiencia completa. Una experiencia que se percibe con la vista, pero también con el cuerpo.



Hoy, cuando la neuroarquitectura estudia cómo el entorno construido influye en nuestras emociones, nuestra orientación, nuestro estrés o nuestra capacidad de atención, muchas intuiciones gaudinianas adquieren una nueva actualidad. No porque debamos imitar formalmente a Gaudí, sino porque su obra nos recuerda que la arquitectura puede ser una mediación entre naturaleza, técnica y emoción. Y esa mediación resulta imprescindible en la escuela.

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /



En *Espacios Maestros*, las curvas, la fluidez espacial y la naturaleza forman parte de nuestro ADN de diseño. No como una marca estética, sino como una toma de posición. Frente a edificios escolares concebidos como sucesiones de cajas, pasillos y puertas, defendemos entornos más orgánicos, más legibles y más humanos. Espacios donde los recorridos no sean meramente circulatorios, sino experiencias de encuentro; donde los patios no sean vacíos duros, sino paisajes de aprendizaje; donde la luz y la vegetación no entren como decoración final, sino como materia principal del proyecto.

Esta conexión con Gaudí permite además recuperar una palabra que a veces incomoda en el debate educativo: belleza. Durante años se ha tendido a considerar la belleza como un lujo, algo prescindible frente a la funcionalidad o el presupuesto. Sin embargo, un entorno bello, proporcionado, cuidado y coherente comunica respeto. Dice al alumno: este lugar ha sido pensado para ti. Dice al docente: tu trabajo merece un entorno digno. Dice a la comunidad: aquí importa lo que ocurre dentro.

La belleza no debe confundirse con espectacularidad. Un espacio educativo no necesita ser icónico ni costoso para ser bello. Necesita ser armónico, honesto, adecuado a su contexto, sensible a quienes lo habitan. Necesita tener una escala humana y una intención clara. En ese sentido, la belleza se convierte en una herramienta pedagógica, porque genera pertenencia, cuidado y emoción positiva.

«Las formas curvas, la naturaleza y la luz no son solo estética: son condiciones espaciales para el bienestar».

Del tercer maestro al ADN de Espacios Maestros

Las grandes tradiciones pedagógicas del siglo XX ya habían comprendido que el entorno educa. Maria Montessori defendió el ambiente preparado como condición para la autonomía infantil (Montessori, 1912/2003). Loris Malaguzzi, en el contexto de Reggio Emilia, formuló la idea del espacio como «tercer maestro» (Malaguzzi, 1998). Francesco Tonucci ha insistido en la necesidad de pensar la ciudad y la escuela desde la perspectiva del niño, no solo desde la lógica adulta (Tonucci, 2015).

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

Como arquitecto, leo estas aportaciones no para apropiarme de la pedagogía, sino para escuchar mejor lo que la arquitectura debe hacer. Si el entorno es un maestro, entonces el arquitecto tiene que preguntarse qué enseña cada espacio. ¿Enseña autonomía o dependencia? ¿Convivencia o aislamiento? ¿Cuidado o indiferencia? ¿Curiosidad o pasividad?



En el trabajo cotidiano con centros educativos, esta pregunta se traduce en un marco de diseño que hemos ido afinando con la práctica. En nuestro ADN aparecen cinco principios básicos: sostenibilidad, fluidez, bienestar, flexibilidad e hibridación. No funcionan como compartimentos estancos, sino como un sistema de decisiones que busca alinear arquitectura, pedagogía y comunidad.

La sostenibilidad comienza por una relación más inteligente con la naturaleza. Diseñar espacios educativos sostenibles no consiste solo en reducir consumos, aunque eso sea imprescindible. Consiste también en construir una cultura del cuidado. La vegetación, el agua, la sombra, la ventilación natural, la elección de materiales o la gestión de la luz convierten la sostenibilidad en una experiencia diaria. El alumno no aprende a cuidar el mundo únicamente a través de discursos; también lo aprende habitando espacios que cuidan.



/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

La fluidez responde a la necesidad de superar la escuela fragmentada. Muchos centros han crecido por acumulación de reformas parciales, generando pasillos sin vida, rincones residuales y espacios que no dialogan entre sí. La fluidez busca continuidad, orientación y relación. No significa eliminar toda separación, sino diseñar transiciones más amables: umbrales, zonas intermedias, transparencias, curvas, recorridos que conectan usos y personas. Una escuela fluida facilita que la comunidad se encuentre.

El bienestar es el centro de todo el proceso. No puede reducirse a comodidad. Bienestar significa que el espacio favorece la atención, la calma, la seguridad, la inclusión y la energía necesaria para aprender. Implica acústica, iluminación, ergonomía, temperatura, escala, materiales, color y posibilidad de elección. También implica pensar en la neurodiversidad: no todos los alumnos procesan los estímulos de la misma manera, y el espacio debe ofrecer gradaciones, refugios, zonas activas y zonas de calma.

La flexibilidad responde a una realidad evidente: la escuela ya no puede depender de un único formato de aula. El aprendizaje contemporáneo alterna momentos de explicación, investigación, colaboración, lectura, exposición, experimentación y descanso. Por eso el mobiliario, la configuración del aula, los espacios comunes y las zonas exteriores deben permitir cambios de uso sin perder orden. La flexibilidad no es improvisación; es capacidad de adaptación con sentido.



La hibridación, por último, reconoce que la educación actual combina lo físico y lo digital, lo formal y lo informal, lo individual y lo colectivo, el aula y la ciudad, el interior y el exterior. Diseñar espacios híbridos no significa llenar los centros de pantallas, sino crear entornos capaces de integrar tecnología, colaboración y experiencia corporal sin sacrificar humanidad. En una época de creciente virtualización, la escuela física debe ofrecer precisamente aquello que lo digital no puede sustituir: presencia, vínculo, cuerpo, mirada y comunidad.

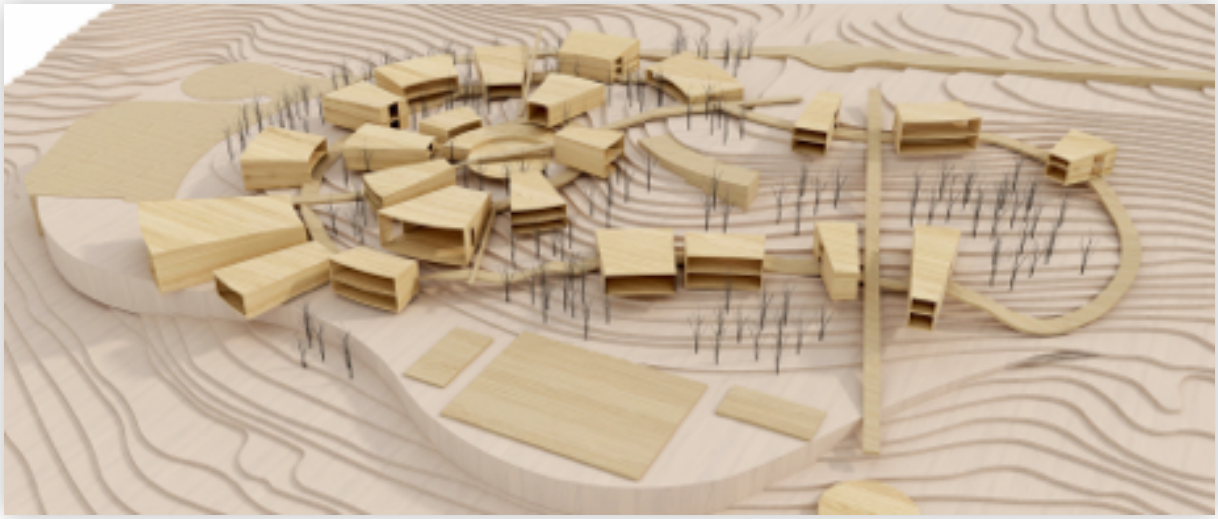
/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

«Un proyecto pedagógico no puede desplegarse plenamente en un espacio que lo contradice cada día».

De la reforma a la transformación: cuando el espacio se convierte en cultura

Uno de los errores más frecuentes en los procesos de mejora escolar es confundir reforma con transformación. Pintar, cambiar mobiliario o incorporar tecnología puede ser necesario, pero no garantiza un cambio real. Cuando esas decisiones no parten de una visión global, el resultado suele ser una suma de piezas inconexas. Espacios nuevos que no dialogan con los antiguos. Patios reformados sin proyecto pedagógico. Aulas modernas que siguen funcionando con dinámicas rígidas.

En mi experiencia, una transformación auténtica comienza antes del plano. Comienza escuchando. Escuchando al equipo directivo, a los docentes, a los alumnos, a las familias y al personal no docente. No para convertir el proyecto en una lista interminable de deseos, sino para comprender cómo se vive el centro y qué aspira a ser. La arquitectura educativa necesita diagnóstico, pero también necesita relato. Un colegio no es un conjunto de metros cuadrados; es una comunidad con memoria, cultura y futuro.



Por eso escribí que «cada decisión sobre el espacio es una decisión sobre el futuro del colegio» (Picó, 2025, p. 26). Esta afirmación puede parecer ambiciosa, pero se verifica en la práctica. Abrir un pasillo para convertirlo en zona de aprendizaje informal cambia los encuentros. Rediseñar un patio modifica la convivencia. Mejorar la entrada transforma la forma en que las familias perciben el centro. Crear espacios de calma permite que determinados alumnos encuentren un lugar donde regularse. Incorporar naturaleza redefine la relación entre dentro y fuera.

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

La arquitectura actúa muchas veces por acumulación de efectos. No siempre hay un gesto espectacular. A veces la transformación llega al mejorar la luz de varias aulas, reducir el ruido de un comedor, crear un rincón de lectura bajo un árbol, abrir visualmente una zona común o sustituir una circulación dura por un recorrido amable. Son decisiones pequeñas en apariencia, pero profundas en la vida diaria.

Hay un momento en todos los proyectos que revela si el diseño ha funcionado. No es el día de la inauguración ni la fotografía final. Es semanas después, cuando los alumnos se apropian del espacio, cuando los docentes descubren usos no previstos, cuando las familias perciben que el centro respira de otra manera. Entonces el espacio deja de ser obra y se convierte en cultura.



En el libro lo expresé de forma directa: «no hacemos obras, transformamos colegios» (Picó, 2025, p. 132). Esa transformación no debe entenderse en clave comercial, sino profundamente educativa. Transformar un colegio significa ayudarle sea más habitable, más coherente. Significa que el espacio deje de contradecir lo que la comunidad quiere ser y empiece a acompañarlo.

La educación contemporánea afronta desafíos enormes: bienestar emocional, diversidad, sostenibilidad, tecnología, convivencia, sentido de pertenencia. Ninguno de estos retos puede resolverse solo desde la arquitectura. Pero ninguno debería abordarse ignorando el espacio. Si pedimos a los alumnos atención, curiosidad, colaboración y creatividad, debemos ofrecerles entornos que hagan posibles esas actitudes. Si pedimos a los docentes innovación y cuidado, debemos darles espacios que no agoten su energía antes de empezar.

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /





La arquitectura educativa no es, por tanto, un lujo ni un añadido. Es una infraestructura cultural del aprendizaje. Una manera concreta de expresar qué valor damos a la infancia, a la juventud, al profesorado y a la comunidad. Cada metro cuadrado educa, incluso cuando no somos conscientes de ello. La pregunta no es si el espacio educa, sino qué está educando.

Desde mi lugar como arquitecto, creo que nuestra responsabilidad consiste en crear lugares donde aprender sea más fácil, más natural y más humano. Lugares donde la belleza no sea un adorno, sino una forma de cuidado. Donde la naturaleza no sea una excepción, sino una presencia cotidiana. Donde las formas curvas y fluidas ayuden a construir calma, orientación y bienestar. Donde la flexibilidad permita que la pedagogía respire. Donde la tecnología se integre sin desplazar el vínculo humano.

Quizá educar también sea eso: diseñar las condiciones para que algo valioso pueda ocurrir. Y quizá la arquitectura, cuando escucha a la pedagogía sin pretender ocupar su lugar, pueda convertirse en una de las formas más silenciosas y poderosas de cuidar el aprendizaje.

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

BIBLIOGRAFÍA

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.

Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.

Coburn, A., Vartanian, O., & Chatterjee, A. (2017). Buildings, beauty, and the brain: A neuroscience of architectural experience. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 29(9), 1521-1531.

Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forns, J., Basagana, X., Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., De Castro Pascual, M., Su, J., Jerrett, M., Querol, X., & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*(26), 7937-7942.

Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.

Kellert, S. R., Heerwagen, J., & Mador, M. (Eds.). (2008). *Biophilic design: The theory, science, and practice of bringing buildings to life*. John Wiley & Sons.

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. En C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (2nd ed., pp. 49-97). Ablex.

Montessori, M. (2003). *El método Montessori* (Obra original publicada en 1912). Alianza. Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza.

Morgado, I. (2015). *Aprender, recordar y olvidar: Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Ariel.

Picó, J. M. (2025). *Espacios Maestros: Cuando la arquitectura se convierte en experiencia educativa*. Espacios Maestros.

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

Ulrich, R. S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224(4647), 420-421.

Vartanian, O., Navarrete, G., Chatterjee, A., Fich, L. B., Leder, H., Modrono, C., Nadal, M., Rostrup, N., & Skov, M. (2013). Impact of contour on aesthetic judgments and approach-avoidance decisions in architecture. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 110*(Supplement 2), 10446-10453.

CALANDA
REVISTA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA
21 / 2026

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

Del 'tercer educador' a los Espacios EducActivos 'Espacios sociales de aprendizaje'

Santiago Atrio Cerezo
Director de la Escuela en Arquitectura Educativa de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).
Decano de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, UAM.

Roberto Sánchez Cabrero
Vicedecano de Investigación, Transferencia de Conocimiento y Biblioteca.
Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Los «espacios educativos» suelen asociarse con la visión de edificios que contienen actividades pedagógicas. Aluden a la «arquitectura» del término espacio en lugar de a la «didáctica» que acompaña el apellido de la expresión «espacio educativo». El texto hace un recorrido histórico observando la reclamación de los educadores sobre el espacio como «material educativo» y haciendo hincapié en la idea de los autores sobre el necesario diálogo fluido entre ambas disciplinas «arquitectura» y «educación».

Recorrido histórico del espacio educativo como contenedor de actividades educativas

Pocos testimonios tenemos sobre la forma de los espacios dedicados a la enseñanza en la historia de la educación antigua. Desde el siglo décimo antes de Cristo hasta el quinto de nuestra era, no se define un estilo formal para atender el espacio dedicado a la educación (Marrou, 1965; Roith, 2021). Marrou transita por la educación clásica, de Homero a Isócrates, con los aportes de los sofistas o la organización de la academia. En la segunda parte de su trabajo se adentra en la educación clásica en la época helenística, hablándonos de los locales escolares en los siguientes términos:

Nada sabemos con precisión acerca de los locales que ocupaban las escuelas primarias. Tal como ocurrió durante tanto tiempo entre nosotros,..., el local debía ser una sala cualquiera, no acondicionada con nada que indicara una predisposición especial de cara al uso escolar. (Marrou, 1965, p. 207)

Del Museo de Alejandría, del que formaba parte la célebre Biblioteca, junto con el Jardín Botánico y el Zoológico, nos dice que era un «centro de investigación científica», no un «establecimiento de enseñanza

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

superior» (Marrou, 1965, p. 266) y al llegar a la descripción de las escuelas latinas, tampoco encuentra una descripción detallada de las «*collegia iuvenum*», las «cátedras estatales» o las «escuelas monásticas», tanto de oriente como de occidente.

Tendremos que esperar a mediados del siglo XIX para que el pedagogo Pablo Montesino describa la organización de una escuela de párvulos. Montesino nos habla de los ambientes que precisaban niños y niñas pobres de entre 3 y 6 años al cuidado de personas que les hiciesen las veces de «madre común». Sobre el espacio, describe un rectángulo como la forma más conveniente que la «cuadrada, la redonda o elíptica». La instalación debe contar con un «patio, corral o prado contiguo» donde puedan los niños «jugar y ejercitarse al aire libre», así como un «tinglado o cobertizo de este corral» lo bastante grande para que los niños puedan guardar sus enseres, así como permanecer en momentos «que no son de escuela o cuando la estación no les permite estar al descubierto». (Montesino y Cáceres, 1850, p. 55).

Pablo Montesino y Cáceres, referente de los centros de formación del profesorado en España, se licencia en Medicina, ejerce como médico, es elegido diputado y será su oposición a Fernando VII la que le obligará a exiliarse a Inglaterra durante once años, lugar donde debe encargarse de la educación de sus hijos. Este hecho, como el de muchos otros personajes históricos que se acercaban a la pedagogía desde otras disciplinas, le hizo formarse siguiendo a maestros del siglo XVII como el también médico John Locke (1632- 1704) [1](Rodríguez Aranda, 2025) cuyos textos influyeron en los pensadores de la Ilustración francesa del siglo XVIII como Voltaire y Jean-Jacques Rousseau. Conoció Montesino el inicio del pensamiento pedagógico de la modernidad con los trabajos de Rousseau y su concepto de la naturaleza, así como el género de la novela pedagógica: *Emilio, o De la educación*, los trabajos de Johann Heinrich Pestalozzi con la novela *Lienhard und Gertrud* (Leonardo y Gertrudis) (Roith, 2021, pp. 185–201), o los trabajos del reformista de la educación pública Joseph Lancaster, y del propio padre de los «jardines de infancia», Friedrich Fröbel o Froebel.

En ninguno de ellos encuentra Montesino una descripción de los espacios educativos. La descripción que realiza de estos espacios es la misma imagen que ha llegado hasta nosotros, y no es criticable, pues responde a un momento evolutivo de la historia de la educación. No responde a criterios metodológicos, sino a normas higiénicas básicas. Incluso los trabajos de Comenius en el siglo XVII, reconocido padre de la didáctica magna, no documentaban otros modelos de escuela, pero sí afirmaban el valor tanto del método como del valor de los sentidos para la educación de los jóvenes. En su obra *Orbis pictus u Orbis sensualium pictus*—El mundo en imágenes— los modelos de escuela que aparecen son plantas rectangulares con distribuciones de sillas en filas y columnas, presididas por la autoridad del docente. Roith (2021, p. 166)

Comenius escribió mucho, pero gran cantidad de sus obras fueron destruidas por la intolerancia y las guerras (Heikel, 2002)[2]. No obstante, de entre los que nos ha conservado la historia destaca su *Didáctica*

1 Publicado originalmente en: Aranda, L. R. (1954). La influencia en España de las ideas pedagógicas de John Locke. *Revista Española de Pedagogía*, 12(47). https://doi.org/10.22550/2174-0909.1093

2 Una interesante reseña de su vida puede leerse en el trabajo «Jan Amos Komensky (1592-1670): pedagogo, europeo y maestro de las naciones», escrito por Susana HEIKEL y publicadas como *Actas del Coloquio Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (AEPE) en 2002 por el Instituto Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2002/coloquio_2002_10.pdf

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

Magna. Si en su mundo en imágenes, Comenius no podía imaginar un espacio escolar diferente al rectángulo conocido, en su escrito nos lo revela de forma magistral. Y así, en su capítulo XVII, titulado con acierto revelador «fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender», Comenius nos habla de los espacios educativos comenzando por el método con el que se debe trabajar en estos centros:

2. Siguiendo las huellas de la Naturaleza hallaremos que fácilmente puede instruirse a la juventud si:

I. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.
II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.
III. Se procede de lo general a lo particular.
IV. Y de lo más fácil a lo más difícil.
V. Si no se carga con exceso a ninguno de los que han de aprender.
VI. Y se procede despacio en todo.
VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método.
VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales.
IX. Y para el uso presente.
X. Y siempre por un solo y mismo método.
De esta manera todo se irá consiguiendo suave y gratamente.» (Amos Comenio, 1922, p. 50)

Para posteriormente en el fundamento II, que también titula con asombrosa elocuencia: 'la Naturaleza predispone la materia para hacerle apetecer la forma', describe la forma misma de una escuela:

> *«La escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. Por dentro será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes; ya sean retratos de varones ilustres; ya mapas corográficos; ya representaciones de la historia; ya cualquier otra clase de emblemas. Al exterior debe tener la escuela, no sólo una gran plaza donde expansionarse y jugar (no hay que prohibírselo a veces a la juventud, como veremos después), sino también un jardín en el que de vez en cuando dejen saciarse a sus ojos con la vista de los árboles, flores y hierbas. Si de esta manera se dispone, es muy posible que vayan a la escuela con no menor contento que con el que suelen ir a las ferias, donde siempre esperan ver y oír algo nuevo.» (Amos Comenio, 1922, p. 51)*

Comenius escribe esta obra entre 1627 y 1630, haciéndose su edición final en 1657. Desde el siglo XVII tenemos en occidente un referente que nos indica cómo los espacios deben responder a las necesidades pedagógicas, no meramente arquitectónicas.

La observación de la naturaleza es una realidad presente en muchos arquitectos que luego destacaremos como puntos fundamentales en el trabajo pedagógico. «Antoni Gaudí cuando es pequeño sufre una enfermedad que le obliga a mantener el reposo numerosas horas, y más allá de desesperarse se convierte en un apasionado observador de la naturaleza, que perdurará durante toda su vida.» (Aicart, 2011). Esta apasionada observación de la naturaleza estará presente toda su vida y así afirmaba Gaudí que «el arquitecto del futuro se basará en la imitación de la naturaleza, porque es la forma más racional, duradera y

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

económica» (Puig Boada & Isidre, 2016) siendo la Sagrada Familia una obra en donde se puede evidenciar estas constantes referencias a la observación de la naturaleza como inspiradoras. En el siglo XX encontramos formas abiertas al entorno exterior como el referente que representa la Escuela Emerson de Richard Neutra, fundada en 1938 (McCoy, 2024).

Entre las razones de estas aperturas a la naturaleza aparecen las cuestiones sanitarias. En la primera guerra mundial, la mal llamada gripe española, hizo necesario un pensamiento higienista denominado en otros contextos Krausista por la referencia del médico austriaco Rudolf Kraus (1868–1932) asociado a la llamada Escuela de Medicina de Viena.

Las *Open-Air Schools*, o escuelas al aire libre, surgen en este contexto epidemiológico ante la proliferación de enfermedades respiratorias en Europa y en Estados Unidos. «Tipológicamente, significaron un alejamiento del edificio claustro tradicional y la creación de composiciones basadas en diagramas de funciones, con salas-pabellón de fachadas vidriadas y puertas plegables o corredizas, jardines y zonas verdes circundantes, óptima orientación.» (Mondragón & Marini, 2021)

Y esta reinterpretación de los espacios educativos se hace en diálogo de los arquitectos de la época con tendencias pedagógicas entre las que destaca la «Escuela Nueva» (Zubiría Samper, 2012, p. 102). El alumnado es el centro del proceso de aprendizaje y para apoyar esta idea se diseñan mobiliarios flexibles, se proponen salas de trabajo que puedan subdividirse o abrirse a otros espacios interiores y/o exteriores con huertos y jardines.

Tenemos en España ejemplos de propuestas similares. Por ejemplo, Rosa Sensat i Vila (Moreno Martínez, 2013), tras obtener el título de profesora de Normales de la Escuela Central de Magisterio de Madrid, conoce el trabajo de la Institución Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío.

Rosa Sensat fundará la «Escuela del Bosque» en 1914 y la «Escuela del Mar» en 1922. En ambos casos se trata de escuelas al aire libre pensadas desde las ideas de la «Nueva Escuela».

La organización escolar propuesta por la pedagogía de Francisco Giner de los Ríos, las condiciones del edificio y de las dependencias educativas responden a esta «Escuela Nueva», introduciendo Giner la idea del campo escolar:

> *«parte integrante y esencial de ese terreno, o en otros términos,* ***del campo escolar****, es el solar propiamente dicho:* ***la porción destinada al edificio*** *de la escuela, cuyo objeto – nunca se repetirá demasiado –* ***no es, como suele entenderse, servir de local para todas las lecciones, sino para aquellas tan sólo que, por su índole, o por las circunstancias especiales del momento, deban darse en salas cerradas****.»*
> *(Giner de los Ríos & Laporta, 1977, pp. 215–216)*

De este modo, el campo escolar[3] se define como elemento esencial de la escuela. Una sala al aire libre que es complementaria a la sala cubierta de la clase tradicional, de la que indica «la conveniencia de que los locales destinados a clases se hallen en planta baja.» (Giner de los Ríos & Laporta, 1977, p. 216).

3 los campos escolares de Giner de los Ríos https://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2016/12/CamposEscolares.pdf

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

En relación con la disposición de las aulas de clase, tal y como se expone en «descripción sumaria del proyecto de edificio para la Institución Libre de Enseñanza» (1882, pp. 16-19), Laporta recoge las palabras de Giner de los Ríos:

> *«Conforme al propósito de extender a todos los grados de enseñanza los principios que hoy sólo se aplican a la de párvulos, la Institución ha adoptado para la forma y disposición de sus clases* ***las mejoras realizadas en los jardines de Froebel. Dicha forma es la de un rectángulo poco prolongado, que permite cómodamente distribuir a los alumnos en varios grupos para trabajar con independencia cuando fuere necesario****. Las* ***paredes serán lisas****, cubiertas de una sustancia que* ***absorba la menor cantidad posible de gases y miasmas, y pueda lavarse con facilidad****, tal como la pintura al óleo o el estuco, que en nuestro clima seco no ofrece inconvenientes;* ***pintadas de una media tinta, en que descanse la vista, y sin adorno*** *ni material de enseñanza expuesto en ellas, para que* ***no disperse la atención del niño, sobreexcite su sistema nervioso*** *y embote al par, con el hábito, su interés hacia aquellos objetos. Un zócalo de madera de 1,50 metros de altura da vuelta a la clase.* ***Todos los ángulos serán redondeados, para la mejor renovación del aire y para que la limpieza sea más perfecta****. El techo debe ser liso y plano, porque las bóvedas acumulan los miasmas.»(Giner de los Ríos & Laporta, 1977, pág. 217)*

Continúa referenciando Giner a Froebel, del que indica que sus enseñanzas no han calado en la sociedad de la época, hablándonos de antigua pedagogía anclada en procesos nemotécnicos y alejada de la educación del hombre: «Se olvida aún con demasiada frecuencia, por una parte, que la misión de la escuela es, ante todo, educativa» y haciendo hincapié de que la «primera instrucción» es la que logra el alumnado de modo directo «coordinando los datos adquiridos en la vida real, no de otra manera que como procede el geólogo para coordinar e interpretar en su gabinete los de sus excursiones.» (Giner de los Ríos & Laporta, 1977, pág. 231)

Insiste Giner, de forma reiterada, en la idea de potenciar el uso del campo escolar como auténtica escuela, no el aula cubierta. El campo escolar desempeña múltiples funciones. Puede prestar servicio «para la enseñanza de la botánica y de la agricultura», con el relieve «para el de la geografía y la tipografía», con los minerales y la zoología respectivamente, «para el dibujo, la física y la química experimentales, la gimnástica, la geometría, etc.» incidiendo que todas las enseñanzas deben darse con preferencia al aire libre, incluso aquellas que parecen inseparables de la clase tradicional como «la de la lectura y escritura, para cuyos primeros rudimentos recomiendan tantos pedagogos se aproveche el trazado de la arena, etc.» (Giner de los Ríos & Laporta, 1977, pág. 234)

Insistiendo en que la actividad del docente al aire libre se singulariza, se personaliza para cada uno de sus alumnos. De este modo, el aprendizaje es más placentero, sorpresivo, «íntimo, alejado de libros y respuestas preestablecidas» (Giner de los Ríos and Laporta 1977, p. 234). Las conversaciones familiares, sustituyen a las explicaciones dogmáticas, al libro de texto, y a las respuestas de memoria, permitiendo al maestro atender a cada niño y «sorprender al espíritu de aquél en su manifestación más espontánea» (Giner de los Ríos & Laporta, 1977, pág. 234)

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

La historia de las consideraciones didácticas sobre los espacios educativos tiene, como hemos visto, referencias que apuntalan las posibilidades del espacio como algo más que un recinto para impartir docencia. Para la remodelación de un espacio educativo deberemos repensar la didáctica que se desarrollará en esa construcción. Necesitamos proyectos pedagógicos anteriores al proyecto constructivo. Proyectos pensados desde el pensamiento colectivo para construir 'Planes' a medio y largo plazo, que se soporten en 'Planos' que estén actualizados incorporando las modificaciones que se realicen con el paso del tiempo, y sometidos a las aprobaciones de 'Plenos' que garanticen la trazabilidad de todo un proceso educativo que debe contar con la necesaria evaluación de los objetivos que contenía el 'Plan' inicial o sus variaciones (Atrio Cerezo, 2022)

Pestalozzi, vivió una época en la que tuvo que proponer modelos que respondiesen a las necesidades de la juventud que le rodeaba. Así, desarrolló los espacios taller que permitieron sostener las escuelas que atendían a una población que no encontraba lugares que habitar. Froebel, como continuador de su legado, indagó en el desarrollo de materiales educativos acercando sus propuestas a un microcosmos infantil. Montessori, continuadora de la inspiración froebeliana, desarrolló su propuesta de ambientes de aprendizaje. Malagutzzi, tras la segunda guerra mundial, tuvo que enfrentarse al reto de reconstruir las escuelas de Regio Emilia pasando a la historia, entre otras muchas cosas, como creador del concepto del espacio físico como tercer educador. Y Francesco Tonucci, entre muchas otras personas que no podemos citar, adentrándose en la capacidad de la propia ciudad para ser ciudad educadora. (Atrio Cerezo, 2022)

La sociedad actual, también nos lanza el reto de repensar los espacios que precisamos para la educación. Espacios de diferentes escalas: Escala Macro, contemplada fuera de los recintos de la propia institución educativa. Escala Meso (Raedó & Atrio Cerezo, 2018) , que analice los múltiples espacios contemplados desde el propia aula a los límites físicos de la parcela educativa. Y la escala Micro educativa (Atrio Cerezo et al., 2016), con la consideración que debe otorgarse a repensar los salones docentes hasta llegar al diseño de nuevos materiales educativos. (Atrio Cerezo, 2022).

Actualidad y futuro del espacio educativo

El desarrollo urbano actual, independientemente del tamaño poblacional de los mismos, representa un reto para la educación. Las viviendas proporcionan posibilidades de espacios que, con el desarrollo de las tecnologías, permiten a las personas comunicarse a distancia resolviendo tareas que antes precisaban la presencialidad en espacios físicos. No obstante, estas mismas soluciones tecnológicas han creado necesidades espaciales nuevas. Precisamos de espacios para la socialización, para trabajar, compartir, jugar y celebrar. Espacios en los que desarrollar tareas manipulativas que precisan el almacenaje de los modelos que estamos desarrollando. Necesitamos talleres, espacios sociales y gabinetes de experiencias interactivas en los centros educativos. Museos al aire libre, espacios comunitarios para pensar y, en definitiva, «Espacios Sociales de Aprendizaje», para compartir democráticamente puntos de vista sobre el entorno físico y natural que nos rodea. (Atrio Cerezo, 2022)

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

Así mismo, necesitamos también materiales para reflexionar sobre las intervenciones en dichos espacios, para valorar propuestas de otras personas con la consideración de que las intervenciones que hagamos no deben limitar las posibles intervenciones del futuro. La consideración de que el pensamiento sobre el espacio no tiene por finalidad la reforma de la instalación, sino trasladar la idea de que en el camino está la experiencia pedagógica y que el espacio debe ser utilizado, no sólo por la comunidad educativa que atiende el análisis espacial antes de una reforma, sino que debe usarse por todos los grupos que pasen por ese centro.

Este trabajo ha sido fruto de un profundo pensamiento didáctico, a pesar de lo que pudiera parecer. La percepción del espacio que nos rodea no nos la muestra una imagen, sino que percibimos el entorno a través de todos los sentidos. No sólo del de la vista, como parece proponer la arquitectura de la imagen, favorecida desde la invención de la imprenta.

El entorno que habitamos lo percibimos a través de todos nuestros sentidos.

Retos actuales: Inversiones en obras o inversión en proyectos pedagógicos.

Es preciso «invertir», pero no sólo en su acepción de «gasto», sino en la de «cambio» (Atrio Cerezo, 2022). En la transformación de espacios educativos es preciso invertir los tiempos dedicados a las diferentes fases del proceso. Consideramos que la obra civil se desarrolla en un tiempo medido en años, los proyectos arquitectónicos en meses y el análisis pedagógico en escasos días u horas. Este análisis temporal debemos invertirlo, dedicando periodos de tiempo mayores al análisis de las necesidades pedagógicas de los centros.

Hasta que los estudios de arquitectura que trabajen en el diseño de espacios educativos no incorporen en sus equipos a pedagogos que entiendan tanto el canon de la arquitectura como el lenguaje común de la escuela, no se hará arquitectura educativa. Esa inclusión no debe ser meramente testimonial, deberían de tener una consideración propia en los equipos de trabajo.

Ya existen estudios que han incorporado estas ideas y que pueden considerarse pioneros o referentes en esta nueva concepción del trabajo con los espacios educativos. De entre todas las propuestas, destaco la iniciativa del Lab Ecole[4] canadiense que, como indica en su propia web, se define como una 'incubadora para innovaciones escolares', que propone repensar el entorno físico de las escuelas para promover el éxito y bienestar educativo.

El futuro de los espacios educativos es esperanzador.

4 https://www.lab-ecole.com/

/ APLICACIÓN EDUCATIVA /

BIBLIOGRAFÍA

Aicart, J. (2011). *Gaudí y la pedagogía de la liturgia*. Paper presented at the I Jornadas Gaudí, Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona, España.

Amos Comenio, J. (1922). *Didactica Magna*. Editorial Reus.

Atrio Cerezo, S. (2022). *Espacio educativo: Material didáctico y catalizador del cambio educativo* (2022nd ed.). Editorial Aula Magna.

Atrio Cerezo, S., Ruiz López, N., & Gómez Moñivas, S. (2016). Arquitectura en la formación de formadores: del tangram a los mosaicos nazaríes. Firmitas, utilitas, y 'venustas'. *Bordon*, 68(1), 43–59. 10.13042/Bordon.2016.68103

Giner de los Ríos, F., & Laporta, F. J. (1977). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Educación Abierta/Santillana.

Marrou, H. I. (1965). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité* (6th ed.). Éditions du Seuil.

Mondragón, H., & Marini, G. (2021). Escuelas al aire libre: arquitecturas para cuidar y educar. *ARQ* (Santiago, Chile), (109), 114–127.

Montesino y Cáceres, P. (1850). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. CEPE.

Moreno Martínez, P. L. (2013). Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament / Rosa Sensat, la culture matérielle de l'école et le matériel d'enseignement. *Temps D'educació*, (44), 77–99.

Puig Boada, &., & Isidre. (2016). *El pensamiento de Gaudí: Compilación de textos y comentarios*. DUX EDITORIAL.

Raedó, J., & Atrio Cerezo, S. (2018). Arquitectura inclusiva y su utilización como instrumento socializador en educación. *Tarbiya* (Madrid), (46), 41. 10.15366/tarbiya2018.46.03

Rodríguez Aranda, L. (2025). La influencia en España de las ideas pedagógicas de John Locke. *Revista Española De Pedagogía*, 12(47)10.22550/2174-0909.1093

Roith, C. (2021). *Historia de la educación* (1st ed.). Delta Publicaciones.

Zubiría Samper, J. d. (2012). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico* (2nd ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.

CALANDA
REVISTA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA
21 / 2026

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

/ Antoni Gaudí:
un recurso educativo digital para acercar el patrimonio cultural español al alumnado de Primaria

Vanessa Martínez
Maestra adscrita de la Sección Española del Lycée International de Saint-Germain-en-Laye (Francia)

Esta propuesta didáctica presenta un Material Educativo Digital sobre Antoni Gaudí dirigido al alumnado de Educación Primaria. Partiendo de la lectura de *Gaudí, el arquitecto de los sueños imposibles (2026)*, de Jordi Folck se plantea un recurso interactivo que integra patrimonio cultural, comprensión lectora y competencia digital mediante actividades multimedia, favoreciendo un aprendizaje significativo, motivador e interdisciplinar.

Introducción

Con motivo del centenario de la muerte de Antoni Gaudí, se ha elaborado una propuesta didáctica dirigida al alumnado de CE1 de la Sección Española del Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Este trabajo surge de la participación en el curso de formación de la Consejería de Educación de España en Francia sobre la creación de Recursos Educativos Digitales Abiertos con eXeLearning.

La propuesta parte de la lectura compartida en el aula del libro *Gaudí, el arquitecto de los sueños imposibles*, de Jordi Folck, incluido en el plan lector de Educación Primaria de la Sección. A través de esta obra, los alumnos pudieron conocer la vida y la obra de Gaudí, intercambiar opiniones y reflexionar sobre su legado artístico.

Como complemento a esta experiencia lectora, se diseñó un Material Educativo Digital con actividades interactivas orientadas a reforzar los contenidos trabajados, desarrollar la competencia digital y fomentar el conocimiento del patrimonio cultural español.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /



Fig. 1. Portada MED.

Objetivos

Con esta propuesta se pretende:

- Acercar al alumnado a la figura de Antoni Gaudí y a algunas de sus obras más representativas.
- Conmemorar el centenario de su fallecimiento a través de actividades adaptadas a su edad.
- Mejorar la comprensión lectora a partir de la lectura de una obra de literatura infantil.
- Despertar el interés por el patrimonio cultural español.
- Desarrollar la creatividad y la sensibilidad artística.
- Familiarizar al alumnado con el uso de recursos digitales interactivos.
- Fomentar la participación, la curiosidad y el aprendizaje autónomo.

Apartados del MED

El Material Educativo Digital se estructura en varios apartados que permiten acercarse de forma progresiva a la vida y obra de Antoni Gaudí.

1. Descubriendo a Gaudí

El recurso comienza con un vídeo sobre la vida y la obra del arquitecto. Durante la visualización aparecen pequeñas preguntas que invitan a los alumnos a observar con atención, recordar información y reflexionar sobre los aspectos más relevantes.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

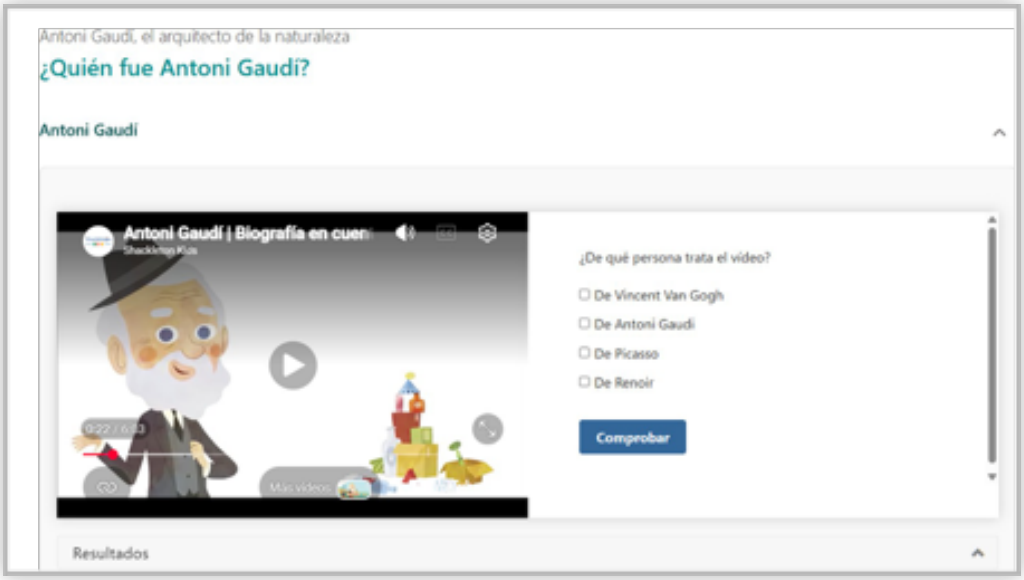


Fig. 2. Captura del vídeo interactivo con una pregunta de comprensión

2. Comprensión lectora y conocimiento biográfico

En este apartado se proponen actividades sencillas para completar palabras y expresiones relacionadas con la biografía de Gaudí y algunas de sus construcciones más conocidas. Estas tareas permiten repasar el vocabulario trabajado durante la lectura del libro y afianzar los contenidos tratados en clase.



Fig. 3. Actividad de completar palabras sobre la vida de Gaudí

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

3. Las obras más importantes de Gaudí

A través de imágenes de algunas de sus creaciones más emblemáticas, los alumnos pueden reconocer y diferenciar distintos edificios y monumentos. Para reforzar la observación y la memoria visual, se incorpora un juego tipo memory basado en las obras estudiadas.



Fig. 4. Juego de memory sobre las obras de Gaudí

4. El trencadís, una técnica característica de Gaudí

La última sección está dedicada al trencadís, una de las técnicas decorativas más características de la obra de Gaudí. El alumnado comienza leyendo un breve texto informativo acompañado de preguntas de comprensión que ayudan a comprobar lo aprendido.

A continuación, un vídeo muestra de forma sencilla el origen de esta técnica y cómo se elaboran los mosaicos a partir de fragmentos de materiales reutilizados.

Como complemento al trabajo realizado, se desarrolló una actividad artística en el aula. Cada alumno creó la inicial de su nombre utilizando pequeños trozos de papel de colores y arcilla blanca de secado al aire. Con ello pudieron experimentar de forma práctica cómo se construyen los mosaicos inspirados en el trencadís, al tiempo que desarrollaban la creatividad, la precisión y la motricidad fina.



Fig. 5. Actividad sobre el trencadís en el MED

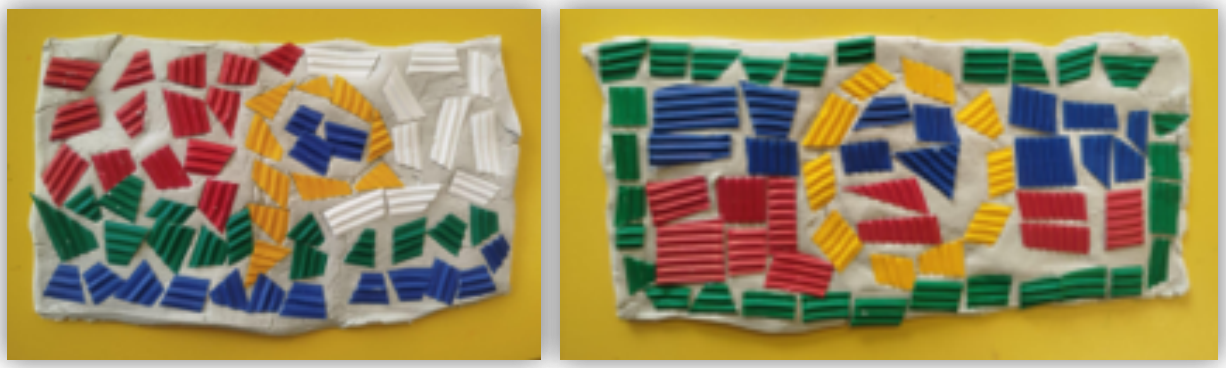


Fig 6. Letras realizadas por el alumnado inspiradas en la técnica del trencadís

Metodología

La propuesta combina lectura, expresión artística y recursos digitales con el objetivo de acercar al alumnado a la figura de Antoni Gaudí de una forma motivadora y adaptada a su edad.

El punto de partida fue la lectura compartida del libro *Gaudí, el arquitecto de los sueños imposibles*, de Jordi Folck, incluido en el plan lector de Educación Primaria de la Sección. A lo largo de la lectura se realizaron conversaciones, preguntas y pequeñas actividades que permitieron profundizar en la comprensión de la obra y conocer mejor la vida del arquitecto.

Posteriormente, los alumnos llevaron a cabo una actividad plástica inspirada en el trencadís, una experiencia que les permitió trasladar a una producción propia algunos de los elementos artísticos descubiertos durante la lectura.

A partir de estas experiencias se diseñó un Material Educativo Digital elaborado con eXeLearning. Este recurso se plantea como una propuesta complementaria para ampliar y reforzar los contenidos trabajados mediante vídeos, juegos y actividades interactivas.

La combinación de literatura, patrimonio cultural, arte y tecnología contribuye a ofrecer una visión más completa de la figura de Gaudí y favorece la participación activa del alumnado.

Accesibilidad y atención a la diversidad

El diseño del recurso ha tenido en cuenta la diversidad presente en el aula. Para ello se combinan distintos formatos de información —textos, imágenes, vídeos y actividades interactivas— que facilitan el acceso a los contenidos desde diferentes formas de aprendizaje.

Además, los alumnos pueden revisar los materiales tantas veces como necesiten y realizar las actividades a su propio ritmo, favoreciendo una mayor autonomía y adaptación a las necesidades individuales.

Evaluación

La evaluación se llevó a cabo de forma continua mediante la observación directa del trabajo realizado por el alumnado.

Durante la lectura se valoró la participación, la comprensión de los textos y la capacidad para expresar opiniones y establecer relaciones entre los distintos contenidos.

La actividad artística permitió comprobar si los alumnos habían comprendido las características básicas del trencadís y observar aspectos como la creatividad, el interés, el esfuerzo y el cuidado en la realización del trabajo.

La participación en las diferentes propuestas y las producciones realizadas por el alumnado constituyeron las principales evidencias para la evaluación.

Licencia y acceso al recurso

Siguiendo la filosofía de los Recursos Educativos Abiertos, el Material Educativo Digital se publica bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-Compartir Igual (CC BY-SA).

Esta licencia permite utilizar, compartir, adaptar y modificar el recurso, siempre que se reconozca la autoría y las nuevas versiones se distribuyan bajo la misma licencia. De este modo, otros docentes pueden reutilizar el material, adaptarlo a sus contextos educativos y contribuir a la creación colaborativa de recursos abiertos.

El recurso puede consultarse y descargarse en el siguiente enlace:

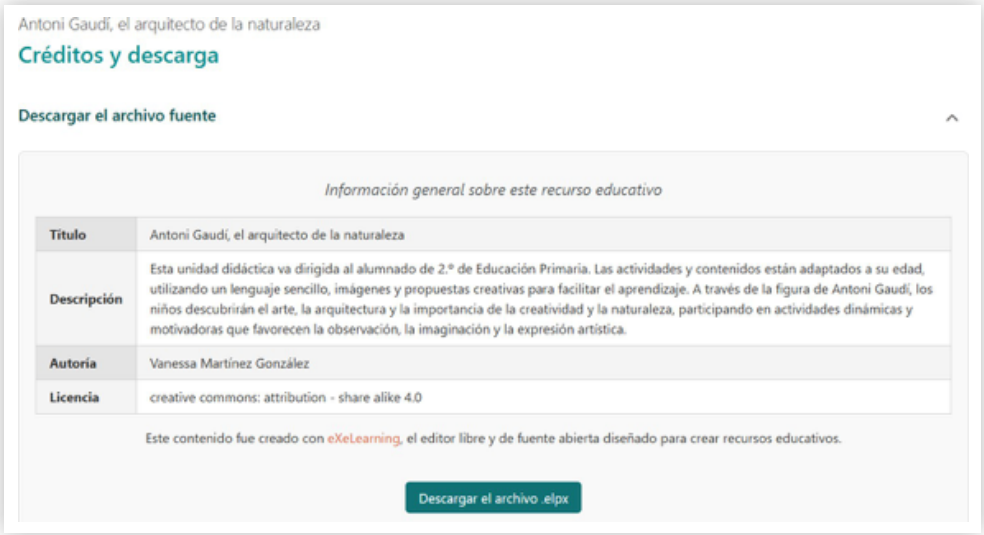


Fig. 7. Créditos y descarga del archivo en el MED

Conclusión

La conmemoración del centenario de la muerte de Antoni Gaudí ha servido como punto de partida para acercar al alumnado a una de las figuras más destacadas del patrimonio cultural español. La lectura de Gaudí, el arquitecto de los sueños imposibles y la realización de una actividad artística inspirada en el trencadís despertaron el interés de los alumnos por su obra y permitieron trabajar contenidos culturales desde una perspectiva cercana y motivadora. Como complemento a estas experiencias, se diseñó un Material Educativo Digital con eXeLearning que podrá utilizarse en futuras ediciones para reforzar y ampliar los aprendizajes trabajados en el aula. La publicación del recurso bajo licencia abierta facilita además que otros docentes puedan adaptarlo y utilizarlo en sus propios contextos educativos.

Bibliografía

Folck, J. (2026). *Gaudí, el arquitecto de los sueños imposibles*. Ilustraciones de X. Maier. Madrid: Anaya Infantil y Juvenil.

eXeLearning (s. f.). Herramienta para la creación de recursos educativos abiertos. https://exelearning.net/

Recursos audiovisuales

Shackleton Kids. (2021, 16 de noviembre). *Antoni Gaudí | Biografía en cuento para niños.* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=q4Xb8nwjTgk

Atunida. (s. f.). *Tutorial: Salamandra de cartapesta con mosaico de cartón estilo trencadís* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=s65OD_xTiKc

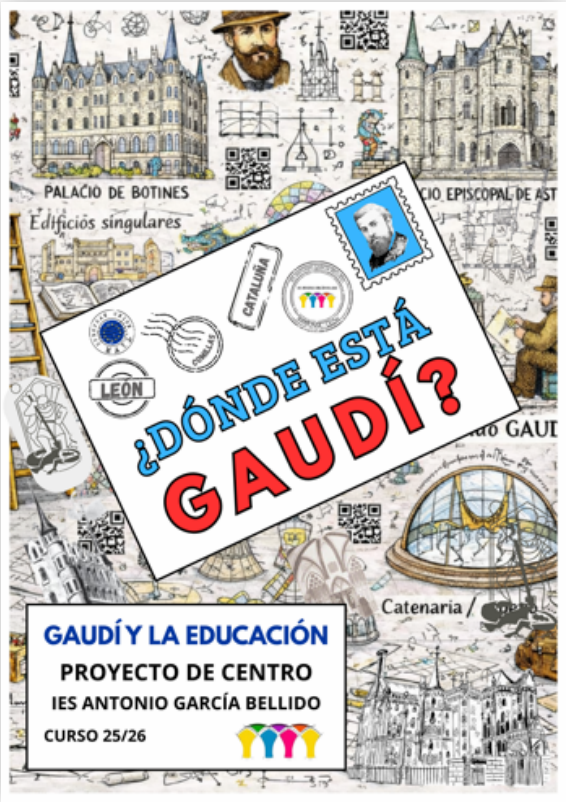
CALANDA
REVISTA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA
21 / 2026

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

/ ¿DÓNDE ESTÁ GAUDÍ?

CUANDO LA ARQUITECTURA SE CONVIERTE EN EXPERIENCIA EDUCATIVA

Monserrat Landa González
IES Antonio García Bellido. Armunía.León
Profesora de Educación Secundaria. Especialidad Dibujo. Jefa del Departamento de Artes Plásticas



Un centro diverso, una mirada integradora

El IES Antonio García Bellido de León es un centro educativo marcado por la diversidad. En sus aulas conviven alumnado de diferentes orígenes culturales, trayectorias vitales y formas de entender el mundo. Esta pluralidad no es solo una característica del centro, sino uno de sus principales valores educativos: aprender juntos desde la diferencia, construir comunidad desde la convivencia y convertir la diversidad en una oportunidad para el aprendizaje compartido.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /



IES ANTONIO GARCÍA BELLIDO
ARMUNIA - LEÓN

Fig. 1 Alumnado del IES Antonio García Bellido.

En este contexto, la figura de Antoni Gaudí adquiere un significado especial. Su arquitectura, profundamente integradora, bebe de fuentes muy diversas: la naturaleza, la tradición artesanal, la geometría, la religión, el mito, la ciencia y la cultura popular. Gaudí no separa, integra. No jerarquiza los saberes, los hace dialogar. Y esa manera de entender la creación conecta de forma directa con la identidad del centro.

El proyecto *¿Dónde está Gaudí?* nace precisamente de ese paralelismo. De la idea de que un instituto multicultural puede reconocerse en un arquitecto que supo unir lo distinto en una obra coherente y profundamente humana. Igual que en las aulas del García Bellido se entrelazan lenguajes, disciplinas y miradas, en la obra de Gaudí conviven técnica y emoción, rigor y fantasía, estructura y símbolo.

Con este punto de partida, el instituto se transforma en un espacio de exploración. Un lugar donde la diversidad no se explica, se vive; y donde la pregunta ¿Dónde está Gaudí? es también una invitación a mirar el centro —y el aprendizaje— desde otra perspectiva.

¿Cómo acercar la obra y figura de Antoni Gaudí a un centro educativo de educación secundaria sin convertirla en una lección más?

La pregunta surgió de una forma espontánea tras el seminario «Gaudí en la educación», organizado por en Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de León (CFIE) en enero de 2026. La sesión formativa, centrada en el patrimonio cercano – Casa Botines de León y Palacio Episcopal de Astorga-, nos planteó a los docentes del Instituto Antonio García Bellido una reflexión de fondo: cómo trasladar al aula una obra arquitectónica que nació para ser vivida con los sentidos.

La respuesta no podía ser una explicación convencional. Gaudí no se entiende solo desde la palabra; su obra es orgánica, sensorial y emocional. Si queríamos ser coherentes con su forma de concebir la arquitectura, nuestro proyecto debía romper con lo habitual. Teníamos claro desde el principio que nuestra pretensión era transformar el aprendizaje en experiencia y convertir nuestro centro en un espacio de observación activa.

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Y así nació *¿Dónde está Gaudí?*. Se nos ocurrió reinterpretar un juego de observación, pero aplicado a la obra de Gaudí. Nuestra propuesta bebe de una referencia inesperada: los libros de *¿Dónde está Wally?* Pero aquí no hay un personaje con gorro a rayas escondido entre multitudes. En su lugar, el reto es otro: encontrar a Gaudí. No a la persona, sino a sus ideas. Una curva imposible, un juego de luz, una estructura desafiante.



Fig. 2. Inspiración.

Así nació el proyecto: transformar un espacio del instituto en un gran escenario de observación activa, donde mirar dejara de ser un gesto automático para convertirse en una forma de entender la arquitectura. El ojo aprende a detenerse. A buscar. A reconocer las huellas de una forma de pensar.

De esta idea surge una intervención sensorial y performativa que convierta el aprendizaje en una experiencia. Un proyecto en el que el alumnado investiga, crea y comunica de manera interdisciplinar, construyendo un conocimiento que no solo se comprende, sino que se vive, favoreciendo un aprendizaje competencial y significativo.

Semanas antes de que comenzara el montaje, el instituto ya había empezado a transformarse. Sin previo aviso, pequeños carteles aparecieron en pasillos, puertas y rincones inesperados. Todos repetían la misma pregunta: ¿Dónde está Gaudí? El diseño resultaba familiar evocando el universo visual de ¿Dónde está Wally?, pero el enigma era distinto. Al principio, nadie tenía una respuesta clara. Algunos alumnos buscaban una figura escondida; otros pensaban que se trataba de una actividad puntual. Sin embargo, la pregunta comenzó a instalarse en la rutina diaria, generando una curiosidad compartida. Sin explicaciones, el juego ya había comenzado.

Cuando unas semanas más tarde se comenzó la intervención del espacio, el instituto no partía de cero: el ojo ya estaba entrenado a buscar.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

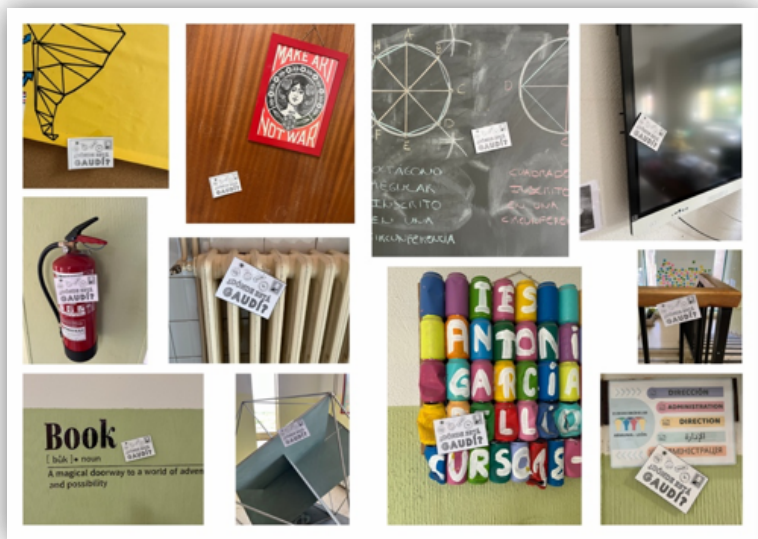


Fig. 3 La pregunta aparece sin explicación previa
El proyecto comienza entrenando la mirada

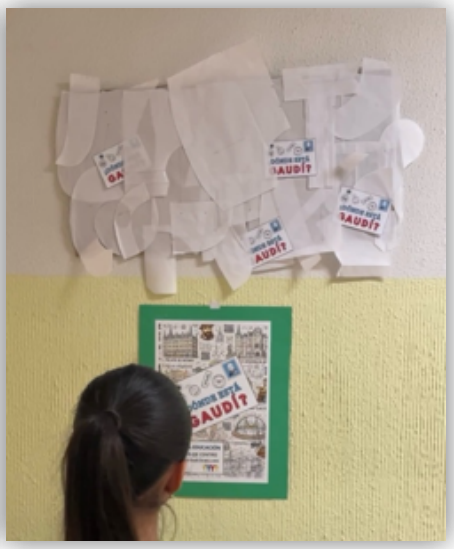


Fig. 4 Mirar deja de ser un gesto automático y se convierte en una forma de aprender

El recorrido no tiene un inicio evidente. No hay flechas ni instrucciones. Todo comienza con un simple gesto: detenerse. Unas puertas de cristal y tras ellas se intuye que algo está pasando...luces de colores, melodía mística y sobria. Un espacio anteriormente neutro, de paso, aparece cubierto de imágenes, ilustraciones, apuntes, fórmulas matemáticas, códigos QR, notas musicales...fragmentos que ocultan y revelan. Los y las espectadoras se acercan, observan, reconocen imágenes, referencias, detalles que remiten a la obra del artista. No se trata de leer, sino de mirar con intención.

Uno de los espacios cotidianos del instituto deja de ser un lugar de paso. Paredes, suelo e incluso el techo se convierten en nuevas superficies con significado. El alumnado es parte esencial de la experiencia. Ha investigado, interpretado y traducido las ideas de Gaudí a lenguajes diversos.



Cada intervención es solo la punta visible de un proceso más amplio que se ha desarrollado en las aulas. El proyecto se construye desde múltiples lenguajes, porque comprender a Gaudí exige mirar desde distintos lugares.

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Una vez se ha penetrado en el espacio, la mirada se desplaza a los laterales y, casi sin darse cuenta, se eleva hacia el techo. En el lateral izquierdo del espacio, un panel luminoso reproduce la constelación Draco, creada por el alumnado desde la materia de Cultura Clásica. Los puntos de luz, conectados por líneas sutiles, dibujan en la pared el perfil del dragón mítico, una figura que atraviesa la cultura clásica y que conecta directamente con la simbología de Gaudí, especialmente presente en la Casa Botines.



Fig. 5 Vista lateral izquierda. Matemáticas y arquitectura dialogan: la forma nace del equilibrio.

La constelación no funciona solo como un elemento decorativo. Desde su ubicación lateral, acompaña el recorrido y actúa como un mapa simbólico: une mito, astronomía y arquitectura, recordando que Gaudí bebía de un imaginario profundo, donde naturaleza, leyenda y forma construida dialogan constantemente. El dragón deja de ser un motivo ornamental para convertirse en relato, en hilo cultural que enlaza el cielo con la arquitectura.

Levantar la vista añade una nueva capa de lectura. En el techo, suspendido sobre el espacio expositivo, aparece representado un polígono estrellado de diez puntas, realizado a partir del estudio geométrico del machimbrado interior de los torreones de la Casa Botines. Esta intervención, desarrollada desde la materia de Dibujo Técnico, traduce un elemento constructivo oculto —normalmente invisible para el visitante— en una forma clara, abstracta y didáctica.

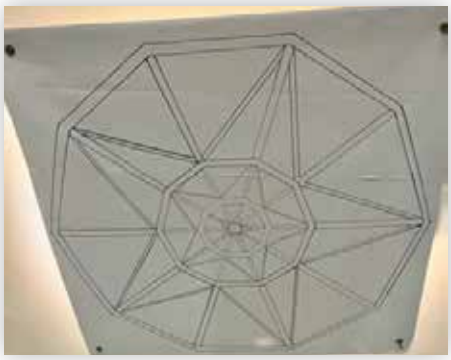


Fig. 6 El cielo estrellado

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

El polígono estrellado hace visible la estructura interna de la arquitectura: muestra cómo Gaudí organiza el espacio desde la geometría y el rigor constructivo. Ya no se trata de interpretar una forma superficial, sino de comprender cómo está pensada desde dentro. El techo se convierte así en un plano de lectura que dialoga con el panel lateral simbólico.

El proyecto se apoya en el rigor del lenguaje gráfico para entender cómo esas intuiciones simbólicas se traducen en formas construidas. El alumnado de Bachillerato ha analizado y representado elementos reales de la Casa Botines y del Palacio Episcopal de Astorga mediante curvas técnicas y curvas cónicas, estudiando óvalos, espirales, elipses, parábolas e hipérbolas. Comparar la catenaria con la parábola, analizar la composición de los torreones o descomponer una forma compleja en líneas esenciales permite al alumnado descubrir que la creatividad y el rigor no son opuestos, sino complementarios. El dibujo deja de ser una reproducción para convertirse en una herramienta de pensamiento: trazar es comprender.

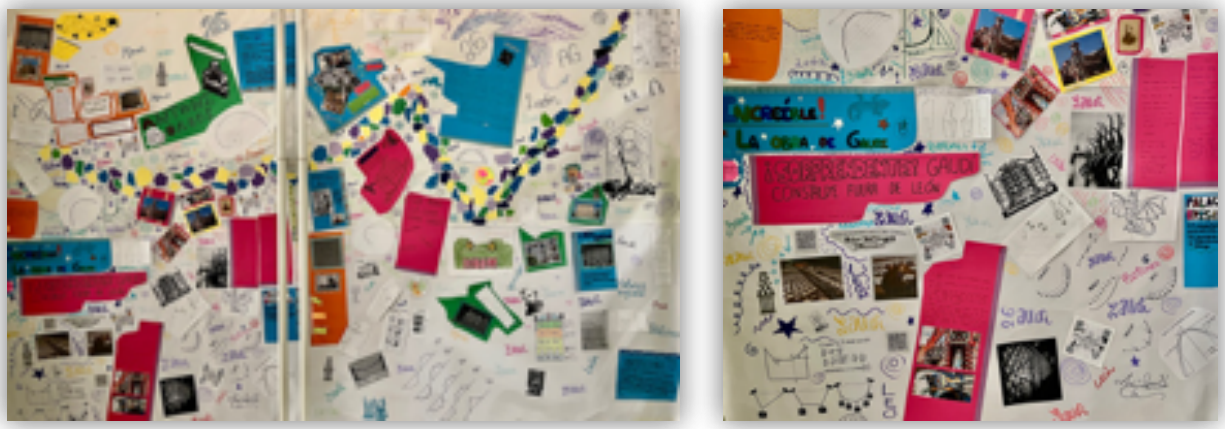


Fig. 7 Vista lateral derecha. La arquitectura inspira historias: cuando la piedra se convierte en palabra.

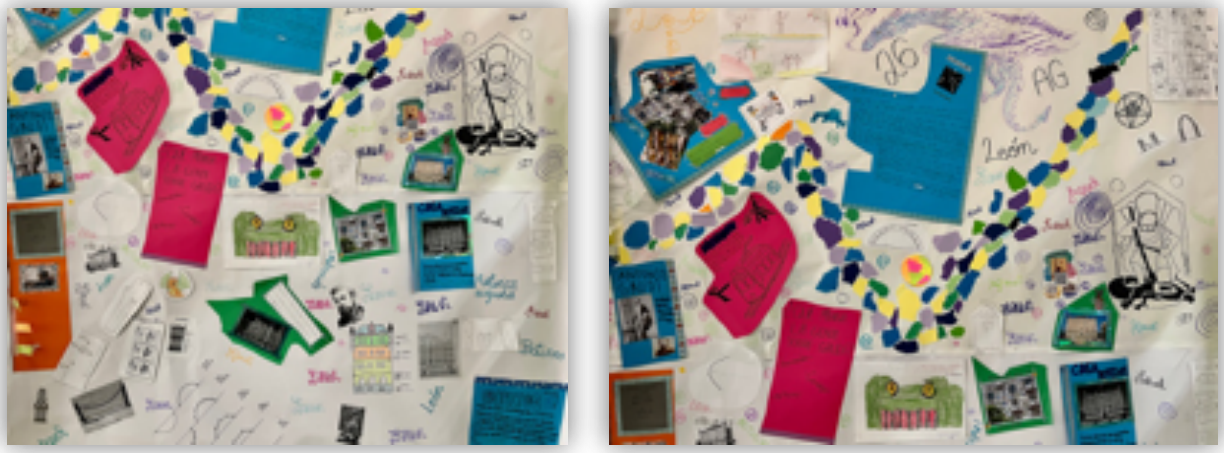


Fig. 8 Detalles. Vista lateral derecha.

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Entre la constelación de Draco y el polígono estrellado se establece un eje invisible: mito y geometría, relato y estructura, cielo y construcción. Dos miradas distintas que responden a una misma pregunta y que resumen el espíritu del proyecto. Gaudí aparece aquí no como una figura histórica aislada, sino como un creador que conecta imaginación y precisión, simbolismo y técnica.

Este trabajo permite comprender que la arquitectura de Gaudí no se nutre solo de la naturaleza visible, sino también del imaginario cultural heredado: mitos, leyendas y figuras que atraviesan el tiempo. El dragón deja de ser un simple motivo decorativo para convertirse en un nexo entre el mundo clásico, la cultura medieval y la arquitectura modernista. La constelación se convierte así en una forma de narrar el cielo, del mismo modo que Gaudí narraba historias en piedra.

De este modo, el proyecto conecta el cielo y el plano, el mito y la matemática, la intuición artística y la precisión técnica. La constelación de Draco y los trazados geométricos no son actividades aisladas, sino dos maneras distintas de responder a la misma pregunta: cómo darle forma visible a una idea.

Fragmentos de color recuerdan a mosaicos, pequeñas superficies invitan a completar formas, fórmulas matemáticas dibujan el espacio, dragones observan en lo alto, patrones de confección esculpen las ideas, la geometría lo invade todo. Poco a poco, lo que parecía un juego revela su intención. Encontrar a Gaudí no consiste en descubrir una figura oculta, sino en identificar una manera de pensar que se repite en cada rincón.



Fig. 9 Detalles. Vista lateral izquierda

En algunos puntos, la intervención se vuelve física. El suelo se transforma en soporte artístico. Con cinta adhesiva, se reconstruye la imagen corporativa del Palacio Episcopal de Astorga. El dibujo de una puerta que se abre y nos observa el ojo del dragón. En una de las esquinas, se esconden unas catenarias. La geometría se despliega en el espacio y remite a las formas gaudinianas, ahora reinterpretadas desde una acción colectiva.

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES



Fig. 10 Paseamos sobre el Palacio Episcopal de Astorga.

Pero el recorrido no termina en lo visible. Detrás de cada intervención hay tiempo de investigación y creación en el aula.

En matemáticas, el alumnado se ha acercado a Gaudí desde la geometría y la estructura: simetrías, movimientos en el plano, sistemas de ecuaciones y curvas como la catenaria, entendida no como solo expresión matemática, sino como solución arquitectónica cargada de sentido. Las formas de Gaudí no son arbitrarias, sino el resultado de un profundo conocimiento matemático y físico. La construcción de maquetas y modelos estructurales permiten descubrir que la belleza nace del equilibrio y del rigor.



Fig. 11. Construcción de maquetas.

La Lengua y la Literatura han aportado otra mirada. La Casa Botines y la figura de Gaudí se convierten en materia narrativa y poética. A partir del simbolismo del edificio, el alumnado ha creado relatos, ha relacionado la arquitectura con romances tradicionales y con la poesía modernista, y ha puesto palabras a lo que la piedra sugiere. La arquitectura se transforma así en inspiración literaria, en escenario para la imaginación.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

Desde Geografía e Historia, Gaudí se sitúa en su contexto. Vida, época, método de trabajo y obras se analizan para comprender cómo la naturaleza, la geometría y la observación del entorno influyen en su arquitectura. El alumnado no solo estudia al arquitecto, sino que se atreve a pensar como él, imaginando soluciones alternativas para elementos arquitectónicos cotidianos.

La Música amplía el recorrido hacia lo simbólico y lo sonoro. Dragones, castillos y héroes conectan la iconografía de la Casa Botines con mitos medievales, óperas wagnerianas y bandas sonoras contemporáneas. El leitmotiv se convierte en un hilo conductor que une arquitectura, relato y sonido, demostrando que las artes dialogan entre sí.



Fig. 12 Arquitectura y moda comparten lenguaje: estructura, proporción y volumen.

Incluso fuera de la enseñanza obligatoria, el proyecto encuentra eco. En los ciclos formativos de Confección y Moda, la geometría de Gaudí se relaciona con el patronaje. Arquitectura y moda comparten un mismo lenguaje: estructura, proporción, volumen. Del plano al cuerpo, como del plano al edificio, la línea exacta se convierte en forma habitable.



Fig. 13. Proyectos que comparten un mismo lenguaje.

Nada está explicado mediante largos textos. Son los propios alumnos quienes guían, narran y explican. No repiten información: cuentan lo que han comprendido. El instituto se convierte así, durante unos días, en un espacio distinto. Un lugar donde aprender significa relacionar disciplinas, observar con atención y experimentar.

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

El visitante comprende entonces que el espacio no se recorre solo en horizontal. Hay que mirar alrededor, a los lados y hacia arriba. Porque encontrar a Gaudí implica aprender a observar en todas direcciones.

Durante unos días, el instituto es otro lugar. Un espacio donde la arquitectura no se estudia como contenido, sino que se experimenta como una forma de mirar. Donde aprender significa observar mejor, comprender desde el cuerpo y desde la emoción.

Nada de esto ocurre de manera aislada. El proyecto se sostiene sobre una idea clara: aprender es relacionar. Relacionar disciplinas, lenguajes, emociones y espacios. Por eso, durante el recorrido, son los propios alumnos quienes explican, guían y narran. No repiten contenidos: cuentan lo que han comprendido.

Al final, la pregunta inicial sigue flotando en el ambiente: ¿Dónde está Gaudí?

Ya no se busca una respuesta única. Gaudí está en una curva matemática, en una estructura que se equilibra, en un dragón que suena, en una forma geométrica trazada en el suelo. Está en la experiencia compartida y en la certeza de que el aprendizaje puede convertirse en algo que se vive, se recorre y se recuerda.

Quizá ahí reside la verdadera lección. No en recordar formas o recordar nombres, sino en cambiar la manera de mirar. Cuando el aprendizaje se convierte en experiencia, deja de ser algo que se recibe para pasar a ser algo que se construye. La arquitectura de Antoni Gaudí, entendida desde lo sensorial, abre una puerta a otra forma de enseñar: más activa, más consciente, más conectada con el entorno. Porque, al final, educar no consiste solo en transmitir conocimientos, sino en despertar la curiosidad suficiente para que cada alumno quiera seguir buscando. Y quizás eso sea lo más cercano a encontrar a Gaudí: aprender a mirar el mundo con otros ojos.



Fig. 14. La mirada del mundo con otros ojos.

Un espacio que permanece abierto

¿Dónde está Gaudí? no ha sido concebido como un proyecto cerrado ni como una experiencia delimitada únicamente por las materias implicadas en su diseño inicial. Nació desde un equipo concreto de docentes y ámbitos de conocimiento, y por tanto no todo el alumnado participó desde el inicio. Sin embargo, una vez iniciado el montaje y abierto el recorrido en los espacios del instituto, el proyecto comenzó a transformarse.

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Alumnas y alumnos que no habían formado parte directa del proceso se detuvieron, observaron, preguntaron. Algunos solicitaron participar, otros propusieron nuevas aportaciones. La exposición dejó de ser un resultado final para convertirse en un espacio vivo, en continua construcción. Cada jornada incorporó nuevos gestos, pequeñas intervenciones y miradas que enriquecieron el conjunto sin romper su coherencia.

Este carácter abierto conecta de manera natural con la concepción integradora de Antoni Gaudí. Su arquitectura no se entiende como un objeto concluido, sino como una obra orgánica, donde cada elemento dialoga con los demás y donde el crecimiento forma parte del propio sentido de la creación. Del mismo modo, el proyecto ha demostrado que el aprendizaje más significativo no siempre se cierra en una programación, sino que se activa cuando despierta la curiosidad y el deseo de formar parte.

Nuestra propuesta continúa viva porque sigue siendo recorrida, reinterpretada y ampliada. Porque ha generado pertenencia. Y porque ha confirmado que, cuando la educación se plantea como experiencia compartida, los límites entre quienes participan y quienes observan se diluyen.

Tal vez ahí resida una de las respuestas más claras a la pregunta que da título al proyecto. *¿Dónde está Gaudí?* Está en ese espacio que invita a entrar, en esa obra que permanece abierta, y en esa comunidad educativa que entiende el aprendizaje como un proceso colectivo, integrador y en permanente diálogo con la cultura.

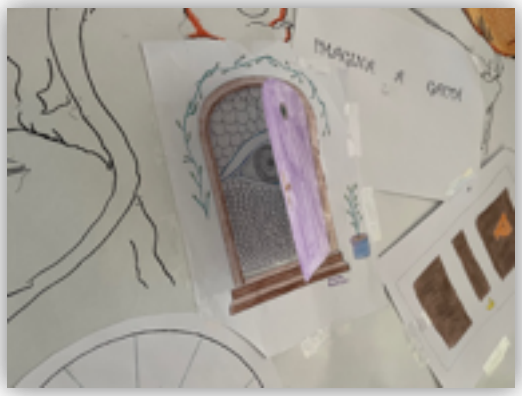


Fig. 15 El ojo del dragón nos observa



Fig. 16 Constelación de Draco iluminada

@IESANTONIOGARCIABELLIDO
@ARTESPLASTICASBELLIDO

CALANDA
REVISTA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA
21 / 2026

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

/ Gaudí

o la obra que da rienda suelta a la palabra y da origen a nuevos lenguajes. Propuestas didácticas implementadas para el eje «Lenguajes» del currículo francés de español en 4°

Cristelle Gutierrez
Collège Camille Claudel de Villepinte
Académie de Créteil
Profesora Agrée

/ Cuando Gaudí obtuvo su doctorado en arquitectura, el decano de la facultad declaró: «O es un genio o es un loco». Con el paso del tiempo y, tras dejar una huella indeleble en una ciudad tan ecléctica como Barcelona, sin duda y de manera unánime, nos hemos decantado por la primera hipótesis. Gaudí, con su relación especial con la materia y su sensibilidad artística visionaria, rompió con todas las normas arquitectónicas de su época. Este artista se hizo un nombre entre los más grandes y marcó claramente un antes y un después gracias a su inmenso legado. Gaudí inspira, abre el camino a los modernistas, pero se distingue tanto por su genio como por su autenticidad. No es de extrañar que el genio catalán se imponga muy a menudo en las secuencias pedagógicas de ELE en centros educativos de Francia. Los nuevos programas de la asignatura y sus ejes parecen ampliar un poco más el horizonte cultural brindando al profesorado un sinfín de posibilidades pedagógicas. Asimismo, nos pareció relevante centrar la atención en el eje de Langages del nivel 4ème, que amplía las posibilidades de exploración de aspectos culturales tan complejos y ricos como la obra de Gaudí. Este artículo propone, de hecho, una reflexión en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo enseñar a leer y reinterpretar los códigos visuales, simbólicos y narrativos del modernismo de Gaudí en las clases de español?

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

El eje Langages: entre marco teórico y reflexiones

Los lenguajes artísticos como sistemas simbólicos

Más allá de concebir las lenguas únicamente en su dimensión lingüística, resulta pertinente recurrir a Piaget para ampliar esta perspectiva e incorporar la noción de lenguajes simbólicos (Piaget, 1936, 1937). Para Piaget y los investigadores pospiagetianos, el lenguaje no es solo verbal: el lenguaje corporal, musical y artístico también es un medio para estructurar el pensamiento. Desde una perspectiva piagetiana, las actividades son medios de simbolización que permiten desarrollar el pensamiento abstracto y las capacidades de representación. Según el esquema de desarrollo cognitivo diseñado por Piaget, alrededor de los 12 años empieza la etapa de las operaciones formales, el lenguaje refleja un pensamiento abstracto. El niño tiene la capacidad de discutir ideas, formular hipótesis con palabras y exponer un razonamiento, en particular sobre el propio lenguaje. La exposición a la pluralidad de lenguajes parece, pues, más que pertinente para potenciar ese desarrollo. En este sentido, es importante destacar hasta qué punto la obra de Gaudí, en particular, ofrece grandes posibilidades para que los alumnos de collège se familiaricen con esta diversidad de lenguajes. La obra de Gaudí ha sido y sigue siendo fuente de inspiración para otros artistas en todas las disciplinas artísticas. Así, encontramos un sinfín de referencias, reinterpretaciones o menciones a la obra de Gaudí, por ejemplo, en la literatura y el cine.

La experiencia sensorial: una puerta de entrada al idioma

Los nuevos programas incluyen el eje «Lenguajes y mensajes artísticos»[1] en 4ème. Este eje puede desarrollarse en torno a diferentes objetos de estudio[2]: las creaciones artísticas, el arte callejero, el artista que da testimonio y que se compromete. El arte se presenta de esta manera al alumnado en una gran variedad, lo que le permite entrar en contacto con múltiples puntos de vista y sensibilidades. Los nuevos programas especifican que el arte, impregnado de herencias locales a veces lejanas, transmite las emociones de las historias, tanto personales como colectivas.

Entre las emociones que experimentan los alumnos en el aula destacan las de carácter epistémico (Dehaene, 2018), como la satisfacción, las cuales mejoran la calidad del aprendizaje (Houdé, Borst, 2014), un efecto que resulta especialmente relevante en la adquisición de una lengua viva (Huerta, 2002, p. 143).

Según Pallasmaa (1996), la arquitectura permite una experiencia multisensorial y corporal, basada en encuentros perceptivos. Igualmente, el concepto de enacción (Varela, 1993), (Aden, 2010), (Castelo, 2023) sostiene que el arte no es solo una representación del mundo sino una experiencia encarnada. La obra involucra el cuerpo, las sensaciones y las emociones del que la contempla. En el aula, un alumno de collège no solo mira y estudia una obra de arte, sino que también puede participar en ella. El sentido de la obra se construye también a partir de su sensibilidad. Ahora bien, la obra de Gaudí, con sus formas orgánicas, sus

1 Subrayamos que el eje procede de uno de los cuatro temas de los antiguos programas del ciclo 4.
2 Recalcamos que los temas de estudio propuestos por el Ministerio son meras sugerencias y que se pueden considerar muchos otros.

texturas y su juego con la luz, intensifica precisamente este tipo de experiencia (Pallasmaa, 1996). Parece difícil encontrar en la arquitectura, salvo en la obra de Gaudí, ese efecto en el que se pueden estimular todos los sentidos y las emociones y en el que, al parecer, no hay lugar para la indiferencia.

La producción como reapropiación de códigos.

En su libro *L'Arbre du savoir-apprendre*, Trocmé-Fabre (2022) recuerda que quien aprende es un «auto-hetero-didacta». Expone que, en coherencia con esa realidad cognitiva, el profesor tiene que acompañar al alumno en la exploración de sus propias capacidades de intercambio con el entorno, con los demás y con uno mismo. Una obra artística ofrece al alumno ese camino de mediación con el mundo.

La anterior reforma de los programas de lenguas extranjeras promulgada en el Boletín Oficial Especial nº 11 del 26 de noviembre de 2015 declaraba que «l'important est, tout spécialement pour la LVER 2, de stimuler l'intérêt de ces adolescentes et adolescents et de les encourager à s'essayer, à prendre des risques.«[3] (MENJ, 2016, p.31). El arte permite ese espacio de libertad en el que el alumno puede experimentar y expresarse partiendo de lo que experimenta, de sus sentidos, de manera casi espontánea y sin censurarse. En esta perspectiva, los nuevos programas destacan la importancia de que el alumno desarrolle «des compétences pour résoudre des problèmes de façon créative et gérer ses émotions et son stress«[4].

Elementos prácticos para la implementación pedagógica en torno a la figura de Gaudí

Artes visuales y Gaudí

A continuación, presentamos varias actividades didácticas implementadas en diferentes momentos del aprendizaje del alumno (5° y 4°) en un centro de secundaria en torno a la figura de Gaudí. En primer lugar, abordaremos cómo el artista se impuso de manera ineludible desde el primer año de aprendizaje de la L2 en una línea interdisciplinaria. Después de haber descubierto diferentes casas de Gaudí mediante tipos de documentos[5] variados en una secuencia dedicada a la vivienda, hemos ideado un juego de pistas desde un enfoque integrado del español L2 y las artes visuales a partir de fotogramas en los que la escenografía cinematográfica se inspira en la obra de Gaudí[6]. Los lenguajes se entrecruzan y se enriquecen mutuamente. Nos pareció esencial incorporar una actividad a nuestra secuencia para que los alumnos pudieran percibirlo. Gracias al trabajo llevado a cabo durante la secuencia pedagógica, los alumnos pu-

3 «Lo importante, especialmente en el caso de la LVER 2, es despertar el interés de estos adolescentes y animarlos a «que lo intenten» y a arriesgarse.» Nuestra traducción.
4 «habilidades para resolver problemas de manera creativa y gestionar sus emociones y su estrés». Nuestra traducción.
5 El vídeo Llega #CasaBatlló10DExperience https://youtu.be/xyxzC_5qWL8?si=ivoDTOKn5KEQd9PU,
El cuento *El capricho de Gaudí*, Álex Tovar, 2019.
6 Entre las numerosas películas en las que aparecen las obras de Gaudí, hemos seleccionado varias escenas de las siguientes películas: *Una casa de locos* (Cédric Klaspisch), *Vicky Cristina Barcelona* (Woody Allen), *El castillo de Fu Manchú* (Jess Franco), *Todo sobre mi madre* (Pedro Almodóvar).

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

dieron reconocer los rasgos más visibles y característicos del patrimonio gaudiniano y fueron capaces de identificar edificios emblemáticos. El paso del lenguaje arquitectónico al lenguaje cinematográfico se hizo mediante una interpretación visual y sensorial de las escenas en las que aparece la obra de Gaudí. Este trabajo fue realizado en colaboración con el profesor de artes plásticas durante dos horas: los alumnos pudieron percibir de qué manera los espacios se usan para crear emociones o sensaciones porque el montaje selecciona detalles para darles significado narrativo. Observaron cómo el cine aporta cierto dinamismo y hace «vivir» la arquitectura: lenguajes arquitectónicos y cinematográficos dialogan para que la obra de Gaudí, en el cine, pueda transmitir emociones o identidad cultural fuerte. Llegaron a concluir que la arquitectura gaudiniana se convierte en un actor y que no es solo decorado en el cine. El trabajo permitió trabajar diferentes objetivos presentados a continuación:

Documentos: algunos fotogramas utilizados: *Una casa de locos* (Klaspisch, 2002), *Vicky Cristina Barcelona* (Allen, 2008).






Foto de la implementación de la actividad en la clase de artes.

Objetivos culturales	Objetivos lingüísticos	Objetivos pragmáticos	Objetivos cívicos
• Identificar obras patrimoniales gaudinianas. • El concepto del arte en el arte. • Descubrir obras cinematográficas que utilizan la obra de Gaudí.	• Utilizar el verbo *Estar* para situar e indicar una postura. • Utilizar el vocabulario de la vivienda y de la ciudad. • Reactivar el empleo del vocabulario de las posturas. • Reactivar el empleo de las preposiciones y de los adverbios de lugar. • Introducir el lenguaje del análisis fílmico.	• Situar a un personaje en un espacio. • Describir un lugar. • Reflexionar sobre el sentido del uso del arte en el arte.	• Desarrollar una sensibilidad intercultural. • Desarrollar el pensamiento crítico frente a las imágenes. • Entender el papel del arte como vector de identidad.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

Gaudí y el medio ambiente

La obra de Gaudí respira naturaleza. Con una audacia sorprendente, consigue, a partir de materiales respetuosos con el medio ambiente, crear una arquitectura que no deja de rendirle homenaje. Gaudí cree firmemente que la naturaleza es la matriz ideal para crear y que hay que intentar imitarla. Aprovechamos esa concepción innovadora para proponer en 4° una secuencia sobre el hábitat y su diseño. Los temas del paisaje, de la naturaleza y del urbanismo se exploran de manera multidisciplinaria.

El objetivo para el alumnado fue explorar cómo los edificios modernistas integran elementos naturales (formas orgánicas, referencias al paisaje, luz, vegetación) en los espacios urbanos. Nuestra secuencia dio protagonismo a la dimensión artística española, ya que también abordamos en ella el modelo de urbanismo de Lanzarote de Manrique[7].

Proponemos centrar la atención en los elementos relacionados con Gaudí que se han trabajado con los alumnos. Nos basamos en el bestiario y en los elementos de la naturaleza que inspiran la obra de Gaudí, revisando y profundizando así el léxico de fauna y flora. Utilizamos, primero, a lo largo de la secuencia, un muro colaborativo que permite a cada alumno una pausa tanto reflexiva como recreativa.

Apoyándonos en las investigaciones de Véronique Vidard, profesora de español en la academia de Toulouse, quien afirma en su tesis: «qu'avec la perspective actionnelle, une des clés de la réussite est le jeu qu'il faut réhabiliter en cours». (2014, p. 170), brindamos a cada alumno una experiencia lúdica a partir del legado artístico de Gaudí. Cada uno pudo buscar y emitir hipótesis, según su sinuosa imaginación, como el espíritu humano cuando contempla las nubes y busca formas figurativas. Este muro colaborativo fue, concretamente, una pared accesible para los alumnos, al lado de la puerta del aula con fotos de algunas partes de diferentes casas reformadas y obras creadas por Gaudí en las que aparecen animales o elementos de la naturaleza. Fue una experiencia tanto para la imaginación como para el aprendizaje. El alumno tenía que atreverse a identificar los animales y elementos de la naturaleza presentes en la obra de Gaudí. Cada alumno tuvo la oportunidad de plantear sus hipótesis a lo largo de las diferentes clases en las que se trabajó la secuencia. En concreto, se le invitó a observar y a dar rienda suelta a su imaginación y a escribir. De hecho, este espacio permaneció disponible durante dos semanas y los alumnos tuvieron la oportunidad de anotar sus hipótesis en notas adhesivas.

Al finalizar la secuencia, se expusieron en nuestro muro colaborativo fotos de las posibles fuentes de inspiración de Gaudí, identificadas por varios historiadores del arte y por el arquitecto contemporáneo Juan José Lahuerta Alsina, junto con las hipótesis del alumnado. Al contemplar estas interpretaciones, se observaron diversas emociones entre el alumnado como el entusiasmo, la sorpresa o la satisfacción. Lo que cuenta mucho en la experiencia, desde nuestro punto de vista de docente, es que las hipótesis de los alumnos y el modo en que les otorgan sentido son plenamente significativos.

7 Manrique, C. (1974). *Lanzarote, arquitectura inédita*. Madrid: Editorial Prensa Española.
Gómez Aguilera, F. (2005). *César Manrique: arte, naturaleza y paisaje en Lanzarote*. Fundación César Manrique.
Fundación César Manrique. (2013). *César Manrique y la transformación del paisaje de Lanzarote*. Arrecife: FCM.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /



Fig. 1. Muro colaborativo.

Igualmente, en esa secuencia, nos centramos en el estudio de la Pedrera, la última casa que el artista catalán remodeló antes de dedicarse exclusivamente a la Sagrada Familia. El mismo Gaudí reconoció que esta obra se benefició de su experiencia. Resulta sorprendente observar hasta qué punto, con un enfoque claramente vanguardista, Gaudí concibió esta casa desde una perspectiva armoniosa, profundamente inspirada en la naturaleza. El ático de La Pedrera, similar a las entrañas de una ballena, sirve como aislante térmico de todo el edificio. Del mismo modo, los numerosos conductos diseñados por Gaudí permiten una ventilación natural cuyos beneficios resultan especialmente relevantes en una época en la que las enfermedades respiratorias estaban muy presentes. La fachada, que imita el carácter ondulado del universo marino, aporta sinuosidad a las estancias interiores, que quedan bañadas por una inmensa luz. Estos aspectos se abordaron a través de dos documentos audiovisuales producidos por el arquitecto contemporáneo Juan José Lahuerta Alsina[8]. Como proyecto intermedio, pedimos a los alumnos que diseñaran y describieran una casa modernista respetando los códigos y conceptos característicos de la obra de Gaudí. Los alumnos eligieron principalmente un animal e identificaron sus características específicas para crear su casa. Entre las numerosas creaciones expuestas en una pequeña muestra en el hall del colegio, merecen especial atención una casa serpiente de formas sinuosas, una casa árbol aérea o incluso una casa mariposa colorida y un tanto mágica.

8 Juan José Lahuerta Alsina es arquitecto e historiador de la arquitectura, especialista en la obra de Antoni Gaudí y en la arquitectura moderna, con diversas publicaciones de referencia en este campo (Lahuerta, 2016).

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /



Fig. 2. Muestras en la entrada del colegio.

Proyecto Erasmus + y el enlace con Gaudí

A continuación, queremos presentar un trabajo realizado en la línea del eje Langages dentro del proyecto Erasmus+ 2025-1-FR01-KA122-SCH-000325292, subvencionado y llevado a cabo a lo largo del año 2025-2026. Con una estancia de movilidad en Barcelona precisamente cinco días antes de San Jordi, a nadie le sorprenderá que la leyenda de Sant Jordi y la plasmación que hace Gaudí de ella en la casa Batlló sean uno de los puntos culminantes del proyecto. Nos limitaremos a describir su espíritu y su vínculo con Gaudí y cómo nuestra propuesta didáctica enlaza con el eje Langages.

Para ello ideamos un proyecto europeo en torno a la Sant Jordi, la fiesta del libro. Nuestro proyecto nos llevó a trabajar antes y durante la movilidad a través del prisma del libro con los alumnos del instituto Viladomat de Barcelona. La figura de Gaudí y la teoría de la leyenda de Sant Jordi, con el dragón, plasmada en la Casa Batlló, constituyen uno de los pilares fundamentales de nuestro trabajo e incluso el punto de partida del proyecto. Diferentes documentos permitieron a los alumnos explorar los lenguajes literarios y artísticos para encontrar correlaciones y captar la esencia de la leyenda de Sant Jordi en la casa Batlló. Después de esta primera etapa, mediante la plataforma eTwinning un trabajo colaborativo se llevó a cabo con los alumnos del instituto Viladomat en torno a la literatura.

Presentamos aquí los diferentes objetivos de este proyecto:

Entre las diferentes producciones colaborativas en torno al concepto clave de libro de nuestro proyecto y del eje Langages, utilizamos veinticuatro fragmentos de novelas literarias en español en las que aparece la obra de Gaudí. En este trabajo colaborativo, los alumnos franceses trabajaron la comprensión lectora y la lectura en voz alta de los textos literarios seleccionados. El trabajo ha explorado, así, el eje Langages en toda su diversidad. A través de la lectura de fragmentos literarios, de Juan Marsé y Manuel Vázquez Montalbán, entre otros, los alumnos han podido percibir que un lugar de Gaudí se convierte a menudo en un espacio narrativo; han podido asimilar también los códigos de la narración y trabajar la prosodia y la fonología al servicio del sentido durante la lectura oral. Los fragmentos literarios se leyeron, grabaron y se publicaron en la plataforma eTwinning asociada al proyecto Erasmus+.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

Documento: artículo internet *Coronamiento de la fachada*, Casa Batlló.



https://www.casabatllo.es/antoni-gaudi/casa-batllo/fachada/

Documento: Podcast SoñARTE, *Casa Batlló, El dragón que duerme en Barcelona*, 2026,



Casa Batlló | El dragón que duerme en Barcelona

https://youtu.be/Tfvmsivp-Y0?si=x-p2MF69x75Sjpbf.

Objetivos culturales	Objetivos lingüísticos	Objetivos pragmáticos	Objetivos cívicos
• Descubrir una interpretación de una obra patrimonial. • Descubrir la leyenda de la Sant Jordi. • Descubrir referentes literarios de la lengua española en la que la obra de Gaudí aparece: Juan Marsé, Manuel Vázquez Montalbán.	• Utilizar el vocabulario de los colores, de las formas para describir. • Utilizar el vocabulario de la vivienda y de la ciudad. • Introducir los tiempos del pasado, descubrir sus valores. • Usar conectores cronológicos. • Reactivar los comparativos. • Trabajar la pronunciación y la prosodia.	• Hacer analogías entre lenguaje escrito y lenguaje arquitectónico. • Imaginar una historia simple y redactarla según las diferentes etapas del esquema narrativo. • Describir un lugar. • Leer en voz alta un fragmento literario.	• Descubrir y respetar una tradición.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

Seguidamente, los alumnos empezaron un trabajo de redacción incluyendo la dimensión y el motivo de la leyenda. Se les pidió que escribieran un cuento corto con la única condición de que tuviera lugar en Barcelona, en uno de los lugares diseñados por Gaudí. Según la tradición, esos cuentos se ofrecieron al instituto Viladomat de Barcelona, durante nuestra estancia Erasmus+ la semana del 13 de abril al 17 de abril de 2026.

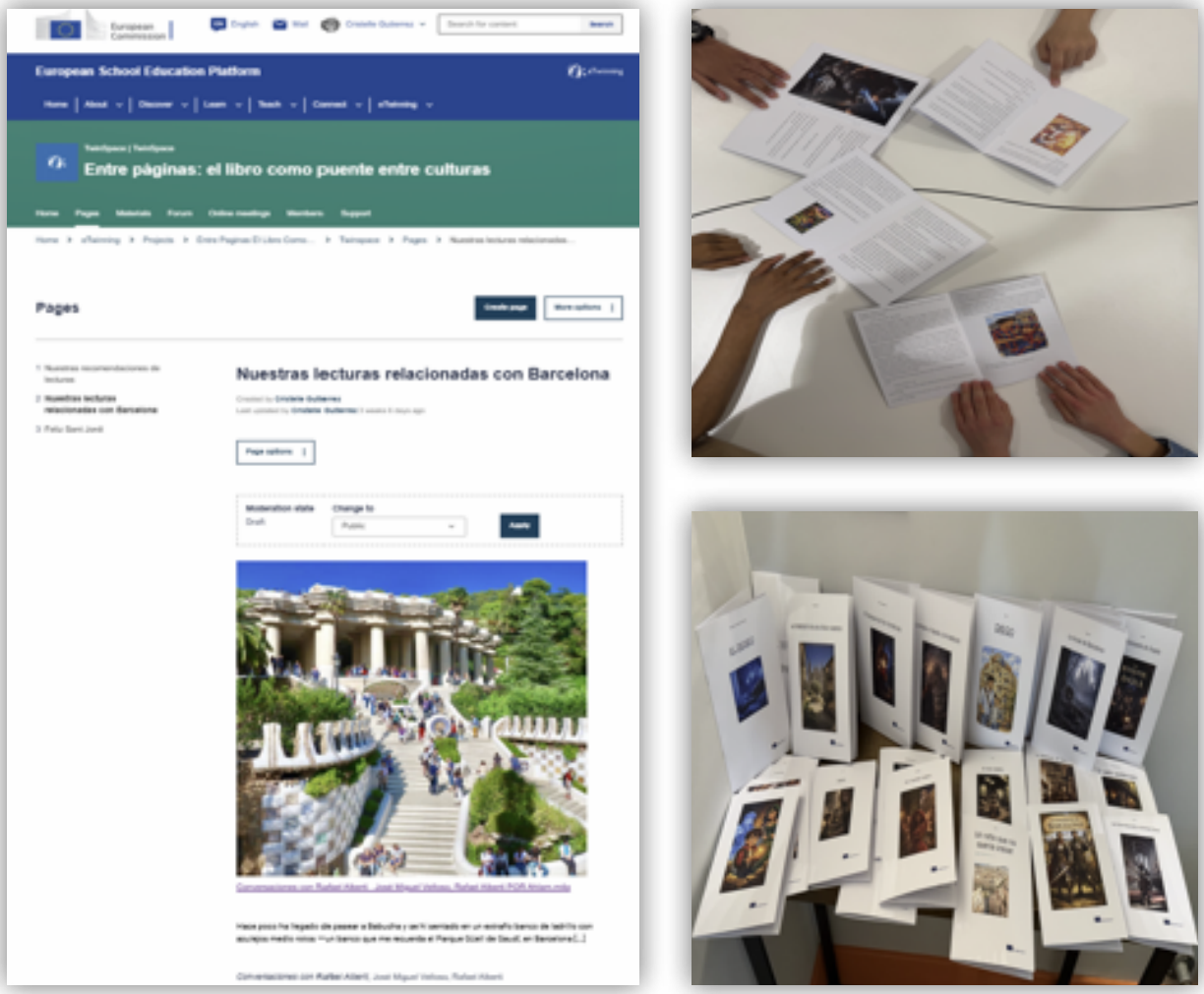


Fig.3. Lecturas realizadas por el alumnado.

Nuestra reflexión inicial proponía explorar las posibilidades didácticas con respecto al estudio del modernismo de Gaudí en las clases de español en collège según la perspectiva de los nuevos programas. Intentamos poner de realce, mediante algunos ejemplos implementados en collège, que la obra de Gaudí resulta ser, en definitiva, un caudal inagotable de recursos didácticos para explorar el eje Langages. La obra gaudiana convoca la sensibilidad del alumnado, libera su expresión en las aulas y le permite progresar en sus competencias.

Por otra parte, la obra de Gaudí sigue inspirando todas las artes y permite que, en las clases de español en secundaria, los alumnos aprendan a leer y reinterpretar cada vez mejor los distintos lenguajes, tanto simbólicos como narrativos. En definitiva, resulta que la obra gaudiana, en línea con el nuevo eje Langages, permite a los alumnos aprender a leer lenguajes para expresarse en la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). https://doi.org/10.4000/rdlc.1085

Castelo Garrido, A. (2023). *La didactique des langues-cultures à l'épreuve d'une pédagogie artistique énactive*: *Une recherche en première personne sur la transformation des gestes professionnels enseignants* [Thèse de doctorat, Université Paris-Est Créteil]

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.

Houdé, O., & Borst, G. (2015). Evidence for an inhibitory-control theory of the reasoning brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 148. https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00148

Huerta, R. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Universitat de València.

Lahuerta Alsina, J. J., & Vivas Ortiz, P. (2008). *Casa Batlló: Gaudí*. Triangle Postal.

Lahuerta Alsina, J. J. (2023). *Gaudí [vs] disseny*. Univers de Llibres.

Linzarini, A., Houdé, O., & Borst, G. (2017). Cognitive control outside of conscious awareness. *Consciousness and Cognition*, 53, 185–193.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2016). *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015*.

Miralles, J. (2002). El arte al frente de la historia: Su papel catártico y educativo. *Revista de Educación*, (329), 411–423.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Trocmé-Fabre, H. (2022). *L'arbre du savoir-apprendre : Vers un référentiel cognitif*. Éditions Le Manuscrit.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.

Vidard, V. (2014). *DramAula : Les apports des activités dramatiques dans la compétence d'interaction orale en espagnol langue étrangère au collège* [Thèse de doctorat, Université Toulouse II – Le Mirail].

CALANDA
REVISTA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA
21 / 2026

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

(Re)descubriendo a Gaudí

Propuestas y pistas didácticas para el eje del currículo francés de español en Seconde «Vivir entre generaciones»

Julián Federico Ardila Serrano
Lycée Maurice Ravel, Académie de Paris
Profesor Agrégé

A partir del eje curricular «Vivir entre generaciones», este artículo analiza la evolución de la recepción de la obra de Antonio Gaudí, desde la crítica inicial hasta sus reinterpretaciones contemporáneas. A través de distintos soportes de mediación, ofrece pistas para elaborar una secuencia didáctica en clase de Seconde centrada en transmisión patrimonial, reapropiación y pensamiento crítico.

El curso escolar 2025-2026 ha estado marcado, para los docentes de lenguas extranjeras en Francia, por la puesta en marcha progresiva de los nuevos programas curriculares de enseñanza anunciados en el Bulletin Officiel No. 22 du 29 mai 2025. En cuanto al español, la implementación escalonada del nuevo programa, que culminará con la clase de Troisième en el curso escolar 2028-2029, se inició el pasado mes de septiembre con las clases de Sixième y de Seconde. Así, tanto los docentes de collège como los de lycée que tenemos a cargo estos niveles nos hemos enfrentado a un desafío que se perfila como una gran oportunidad, no solo para actualizar nuestros contenidos disciplinares, sino también para revisitar la manera en que concebimos nuestras prácticas en el aula.

Esta coyuntura nos recuerda la necesidad de articular, en el seno de nuestras secuencias, la adquisición de competencias lingüísticas sólidas, una comprensión cultural rigurosa del mundo hispanohablante y el desarrollo del pensamiento crítico, con el fin de que la enseñanza de la lengua trascienda la mera transmisión de convenciones gramaticales y fonéticas. Sobre la base de estos principios, el nuevo programa organiza la enseñanza en torno a diferentes ejes culturales, específicos para cada nivel de aprendizaje, desde la Sixième hasta Terminale, que funcionan como vectores temáticos. Nuestro trabajo consiste en

movilizar uno de tales ejes, «Vivir entre generaciones»[1], asignado a la clase de Seconde, con el propósito de analizar la evolución de la recepción de la obra de Antonio Gaudí y de proponer algunas pistas que permitan explorar su potencial didáctico.

Conviene recordar que la clase de Seconde constituye un momento de transición especialmente significativo. El paso del collège al lycée conlleva un incremento de la autonomía escolar, el aumento de las responsabilidades cívicas y la puesta en práctica de nuevas formas de socialización con pares, con docentes y con la comunidad en general. Situada en el intersticio que separa la infancia de la vida adulta, esta etapa revela tensiones intergeneracionales que también atraviesan la recepción de la obra de Gaudí y justifican su pertinencia temática. Entre el rechazo y la admiración, las perspectivas sobre el patrimonio gaudiniano han evolucionado en un proceso dinámico que nos conduce a formular la problemática que guía nuestra reflexión didáctica: ¿cómo una obra inicialmente rechazada se convierte en una herencia cultural transmitida, reinterpretada y reapropiada por generaciones sucesivas?

Transmisión, mediación y reapropiación intergeneracional del patrimonio gaudiniano

En este trabajo, entenderemos por transmisión el conjunto de dispositivos utilizados para difundir una obra artística, poniéndola en relación con sus públicos. Estos incluyen soportes tradicionales como la prensa, la literatura y la fotografía, así como soportes más recientes vinculados a las plataformas digitales. Por su parte, la mediación atañe a los discursos ideológicos que estructuran la relación establecida entre los dispositivos de transmisión y la recepción de la obra, los cuales son portadores de una intención crítica, laudatoria, comercial, etc. Finalmente, la reapropiación consiste en el proceso a través del cual una obra es resignificada con vistas a una producción propia. Estos mecanismos de transmisión, mediación y reapropiación del patrimonio se caracterizan por una creciente multimodalidad, marcada por una gran diversidad de recursos semióticos que participan conjuntamente en la construcción de sentido (Kress, 2010).

Ya sea como referente artístico, como objeto patrimonial o incluso como destino turístico, la obra de Gaudí ha circulado desde sus comienzos a través de múltiples dispositivos de transmisión y mediación cultural. Artículos de prensa, guías turísticas, exposiciones, documentales o plataformas digitales han contribuido a difundir imágenes diversas, no siempre neutras, del arquitecto catalán y de sus creaciones, que responden a contextos culturales, económicos y simbólicos específicos. Paralelamente, algunas de sus obras han sido inscritas en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO, consolidando su reconocimiento internacional. En este sentido, el patrimonio gaudiniano puede entenderse como una «herencia

1 Más allá de su valor intrínseco, es preciso señalar que «Vivir entre generaciones» constituye uno de los dos ejes culturales adoptados en el programa del nuevo CAPES externo para el año 2026.

viva», constantemente reinterpretada según los contextos históricos y los dispositivos de mediación que participan en su difusión (Lowenthal, 1985; UNESCO, 2003).

Desde la crítica implacable hasta el elogio entusiasta, la recepción del legado patrimonial gaudiniano ha evolucionado notablemente con el tiempo. Sin embargo, esta transformación no solo implica la valoración progresiva de la obra, sino que también afecta a los dispositivos mediante los cuales se transmite. Si, en un primer momento, la recepción se apoyaba en el contacto directo o en medios tradicionales, los dispositivos multimodales actuales diversifican la experiencia estética. Internet, redes sociales, realidad virtual o inteligencia artificial renuevan y democratizan formas de acceso al patrimonio más acordes con las prácticas culturales contemporáneas, favoreciendo su difusión entre las nuevas generaciones y promoviendo la implicación del alumnado en su resignificación.

Dicho de otro modo, cuanto más variadas son las formas de transmisión y de mediación, mayores son también las posibilidades de reinterpretación. Esta doble evolución, la de las recepciones y la de sus dispositivos, sugiere una forma de continuidad intergeneracional: si las primeras reacciones de sus contemporáneos estuvieron marcadas por el rechazo, las recepciones actuales tienden a la valorización. Comprender este tránsito de una percepción problemática a una consideración emblemática nos permite abordar el patrimonio gaudiniano como un espacio dinámico de reapropiación cultural. Las perspectivas presentadas a continuación ilustran precisamente esta evolución.

De problemático a emblemático: perspectivas sobre Gaudí en evolución

El modernismo es un movimiento de finales del siglo XIX y principios del XX, cuya índole transversal lo vincula a múltiples disciplinas artísticas, como la pintura, la literatura, la arquitectura, entre otras, y que se caracteriza por una voluntad de renovación estética con el propósito de romper con los códigos académicos tradicionales y explorar nuevas formas de expresión (Cirici Pellicer, 1951). En este marco, la obra de Gaudí constituye un referente clave del modernismo catalán y, más ampliamente, del patrimonio arquitectónico europeo. Su diálogo constante entre formas, materiales, naturaleza y entorno urbano lleva a límites insospechados la experimentación modernista y transforma la arquitectura en un proyecto estético orgánico en el que confluyen dimensiones simbólicas, plásticas y sensoriales inéditas.

Esta audacia formal, hoy ampliamente celebrada, fue percibida por algunos de sus contemporáneos como una ruptura problemática con los cánones estéticos dominantes. Desde el eje «Vivir entre generaciones», resulta fecundo estudiar esta recepción ambivalente, marcada por la tensión entre admiración y cuestionamiento. Por una parte, la confrontación entre miradas pasadas y recientes permite mostrar que el patrimonio no constituye una realidad fija ni consensual, sino un objeto en constante negociación intergeneracional. Por otra, la posibilidad de adoptar una postura crítica frente a una figura patrimonial emblemática, a menudo percibida como incuestionable, promueve un clima de confianza propicio a la expresión, ya que el alumnado puede sentirse autorizado a interpretar, cuestionar y reapropiarse del patrimonio cultural sin temor a la censura.

Para materializar esta reflexión, introduciremos el marco general de una posible secuencia didáctica cuya problemática se articula en torno a una progresión relativamente sencilla: analizar recepciones críticas del pasado para confrontarlas con modalidades contemporáneas de mediación y de reapropiación que conduzcan al alumnado a elaborar una reinterpretación personal de la obra de Gaudí. El siguiente cuadro sintetiza nuestras principales coordenadas pedagógicas. A continuación, exploraremos distintos documentos mediante una serie de «pistas de explotación didáctica», compuestas por objetivos específicos de sesión y breves propuestas de aplicación concreta en el aula.

Unidad didáctica (Re)descubriendo a Gaudí
Clase: *Seconde*
Eje cultural: Vivir entre generaciones
Nivel MECR: LVB (A2+ – B1)
Problemática científica: ¿cómo una obra inicialmente rechazada se convierte en una herencia cultural transmitida, reinterpretada y reapropiada por generaciones sucesivas?
Problemática pedagógica (en el aula): ¿cómo una obra artística criticada puede convertirse en un patrimonio cultural admirado y reinterpretado por nuevas generaciones?

Fig. 1. Presentación de la unidad didáctica.

Miradas pasadas: una recepción caricatural

Un primer ejemplo es la caricatura de Josep Costa Ferrer (Picarol), *El verdadero destino de la casa del señor Milà y Pi*, publicada en 1912 en el diario satírico catalán L'Esquella de la Torratxa, tras la inauguración de la controvertida casa Milà. En ella, el célebre edificio aparece deformado y sus rasgos se presentan exagerados hasta rozar lo grotesco, reflejando la recepción crítica inicial con que esta monumental obra fue acogida por el público contemporáneo de Gaudí, hasta el punto de valerle el mote despectivo de «La Pedrera», por su aspecto tosco, comparable a una cantera a cielo abierto. La presencia absurda de aviones y dirigibles estacionados dentro del edificio y volando en torno a la fachada, convertida en una masa inestable, refuerza la intención burlesca del autor y revela las inquietudes de una época confrontada a nuevas formas de modernización urbana, tecnológica y estética.

Desde el eje «Vivir entre generaciones», esta caricatura muestra que lo que hoy es un emblema patrimonial fue, en su momento, objeto de polémica e incluso de rechazo. La confrontación entre esta mirada satírica y las percepciones actuales permite comprender que el patrimonio no nace como una realidad consensual: se construye históricamente a través de conflictos de interpretación intergeneracionales. Más allá de su valor documental, la caricatura funciona como un discurso visual crítico que deforma la realidad para cuestionarla. En este sentido, puede ponerse en diálogo con formas contemporáneas de expresión visual, como los memes o las ilustraciones digitales, igualmente basadas en la reinterpretación. Este primer documento introduce así la dimensión conflictiva de la recepción gaudiniana y prepara el paso hacia formas posteriores de valorización patrimonial.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

Pistas de explotación didáctica:

Documento: Josep Costa Ferrer (Picarol), *El verdadero destino de la casa del señor Milà y Pi*, Barcelona, 1912.



Museu Nacional d'Art de Catalunya - Biblioteca Joaquim Folch i Torres

Objetivos culturales	Objetivos lingüísticos	Objetivos pragmáticos	Objetivos cívicos
• Comprender que un objeto patrimonial puede generar rechazo antes de convertirse en objeto de admiración colectiva.	• Movilizar el léxico de la descripción visual y las preposiciones de lugar. • Utilizar verbos de valoración con estructura de objeto indirecto: gustar, desagradar, parecer… • Emplear adverbios y locuciones adverbiales de duda o probabilidad: quizás, tal vez, a lo mejor, probablemente...	• Ser capaz de describir una imagen de forma sencilla y organizada. • Ser capaz de expresar una opinión estética sobre un documento visual. • Ser capaz de formular hipótesis sobre la intención satírica de un objeto patrimonial.	• Desarrollar una mirada crítica frente a los discursos culturales. • Aceptar la diversidad de opiniones estéticas. • Reflexionar sobre cómo evoluciona la percepción del patrimonio entre generaciones.

Fig. 2. Objetivos de la unidad didáctica.

Una sesión introductoria sobre Gaudí y su obra nos parece pertinente para suscitar una postura crítica inicial que facilite la interpretación de la caricatura de Picarol. Este documento permite comprender cómo un objeto patrimonial admirado pudo haber sido, en su momento, rechazado. La observación guiada moviliza el léxico de la descripción visual, las preposiciones de lugar y los verbos de valoración para formular opiniones estéticas. La elaboración de hipótesis sobre la intención satírica del autor (¿Qué critica esta caricatura?) favorece igualmente el uso de expresiones de duda y probabilidad. Asimismo, la comparación con fotografías actuales invita a reflexionar sobre la evolución de las percepciones estéticas entre generaciones. Como prolongación creativa, el alumnado podría diseñar un meme o una caricatura digital sobre una obra arquitectónica contemporánea que genere polémica, utilizando herramientas digitales como Digipad o Genially, con el propósito de reinterpretar los mecanismos de recepción crítica.

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

Miradas actuales: una mediación editorial para la infancia

En contraste con estas miradas críticas, la recepción reciente de la obra de Gaudí tiende mayoritariamente hacia la valorización. Su figura ha sido ampliamente difundida a través de múltiples soportes culturales, entre los que destaca la literatura reciente. Obras como *El sueño de Gaudí*, de Coia Valls, publicada en marzo de 2026, transmiten, desde la ficción, una imagen épica y fascinante del arquitecto. Resulta particularmente significativo, sin embargo, el desarrollo de una producción literaria destinada al público infantil, que participa activamente en la transmisión contemporánea del patrimonio gaudiniano hacia un público que habría resultado inesperado hace un siglo. Entre estas publicaciones destacan *Los sueños de Gaudí* (2016), de Pedro Villar Sánchez y Gemma Capdevila, y *Gaudí, el arquitecto de los sueños imposibles* (2026), de Jordi Folck y Ximena Maier.

Como sugieren sus títulos, estas obras ponen de relieve la dimensión onírica del universo gaudiniano, que difiere de la postura satírica de Picarol. Mientras que la caricatura proponía una visión futurista angustiante, esta mediación editorial presenta a Gaudí como un visionario cuyo ingenio se nutre del sueño, de la fantasía y de la libertad creadora. Desde el eje «Vivir entre generaciones», estos documentos tejen un doble vínculo: por una parte, las relaciones entre infancia y creación artística; por otra, las tensiones familiares e intergeneracionales que atraviesan la formación del joven Gaudí. Estas representaciones contribuyen así a transmitir una imagen accesible y atractiva del patrimonio gaudiniano, al tiempo que invitan a interrogar qué aspectos de la figura del artista son valorizados o incluso silenciados en función del público destinatario.

Pistas de explotación didáctica:

Documento: Jordi Folck, Ximena Maier, *Gaudí, el arquitecto de los sueños imposibles*, 2026.



Objetivos culturales	Objetivos lingüísticos	Objetivos pragmáticos	Objetivos cívicos
• Comprender cómo la literatura infantil participa en la transmisión actual del patrimonio gaudiniano.	• Movilizar el léxico de la familia, de las emociones y de la creación artística. • Utilizar verbos de sentimiento y de opinión: sentirse, querer, pensar, soñar… • Emplear estructuras comparativas temporales: antes…, ahora… • Introducir o reactivar el pretérito imperfecto.	• Ser capaz de comprender el sentido global de un fragmento narrativo breve. • Ser capaz de describir una ilustración y relacionarla con un texto. • Ser capaz de establecer contrastes entre dos posturas sobre la obra de Gaudí.	• Reflexionar sobre las relaciones entre padres e hijos. • Valorar la diversidad de trayectorias personales y creativas. • Reconocer la transmisión del patrimonio mediante relatos adaptados a distintos públicos.

Fig. 3. Pistas de explotación didáctica.

Dos documentos de una misma fuente pueden guiar esta sesión. La primera es la cubierta de *Gaudí, el arquitecto de los sueños imposibles*, en la que observamos a un niño dibujando formas curvilíneas en el suelo mientras que, a su lado, la figura de un hombre adulto asociada al arquitecto sostiene planos junto a una escultura inspirada en el Parque Güell. La observación guiada de la ilustración introduce múltiples paralelismos: desde la descripción visual, que establece vínculos entre la dimensión plástica (colores, formas, texturas) y la evocación de emociones, hasta el análisis de los vínculos entre infancia y creación artística. Asimismo, el uso de estructuras comparativas temporales puede orientar un trabajo de comparación con la obra de Picarol, estableciendo contrastes entre dos maneras radicalmente opuestas de representar al arquitecto y su obra.

Por su parte, el fragmento narrativo (pp. 22–23), centrado en el diálogo entre el joven Gaudí y sus padres sobre su formación artística, permite trabajar la comprensión escrita y abordar tensiones intergeneracionales cercanas a la experiencia personal del alumnado. La identificación de los puntos de vista de los personajes favorece el uso de verbos de opinión y sentimiento, mientras que la evocación de la infancia del artista permite reactivar un trabajo más desarrollado sobre los tiempos verbales. Algunos proyectos inspirados en estos documentos podrían ser la creación de una portada o de un álbum digital ilustrado sobre la infancia imaginada de alguna figura emblemática, así como la redacción colectiva en un muro colaborativo digital sobre la infancia de algún referente cercano a su universo cultural.

Miradas ultra-contemporáneas: una recepción digital

En la actualidad, las formas de recepción del patrimonio se inscriben en un contexto de profunda transformación tecnológica. La transversalidad de las multimodalidades de transmisión y mediación, situadas entre arte, tecnología digital y cultura visual, ha dado lugar a formas inéditas de acceso, interpretación y actualización del legado de Gaudí. El espectador deja de ser pasivo: interactúa con la obra, la reinterpreta y participa en su difusión, especialmente a través de redes sociales y entornos digitales. Numerosos creadores exploran hoy estas nuevas formas de mediación horizontal, en las que los usuarios no solo consumen, sino que también comparten, modifican o se inspiran en otras creaciones para generar sus propios productos. De este modo, el patrimonio cultural se convierte en un espacio dinámico de producción artística dentro de una cultura visual participativa marcada por la circulación constante de imágenes.

Un ejemplo particularmente revelador de este dinamismo es la obra *Living Architecture: Casa Batlló*, de Refik Anadol, considerado por algunos como heredero contemporáneo del espíritu innovador de Gaudí. A partir de datos y algoritmos, propone una experiencia inmersiva difundida en forma de NFT (Non-Fungible Token), es decir, una obra digital única certificada virtualmente. En su trabajo, la arquitectura gaudiniana parece transformarse continuamente bajo los efectos de la luz, del color y del movimiento. Esta reinterpretación digital del carácter orgánico propio de la estética modernista del genio catalán renueva el acceso al patrimonio y dialoga con códigos visuales familiares para las nuevas generaciones. No obstante, plantea nuevos interrogantes críticos particularmente enriquecedores: ¿la espectacularización digital democratiza el patrimonio o favorece su consumo inmediato? ¿Cuándo una obra original deja de serlo y se convierte

en una mera producción derivada? Estas preguntas pueden orientar la explotación didáctica de los documentos y alimentar una reflexión crítica sobre los límites de la reapropiación patrimonial contemporánea.

Pistas de explotación didáctica:

Documento: Refik Anadol, *Living Architecture: Casa Batlló*, 2022.



Refik Anadol Studio, *Living Architecture: Casa Batlló*

Objetivos culturales	Objetivos lingüísticos	Objetivos pragmáticos	Objetivos cívicos
• Comprender cómo los soportes digitales transforman las modalidades contemporáneas de transmisión patrimonial. • Reflexionar sobre los límites entre patrimonio, reinterpretación y creación digital.	• Descubrir el léxico de las nuevas tecnologías y del arte digital. • Utilizar estructuras verbales para mostrar el acuerdo o el desacuerdo. • Emplear conectores de oposición: pero, aunque, sin embargo…	• Ser capaz de interpretar un documento audiovisual inmersivo. • Ser capaz de argumentar con enunciados sencillos las ventajas y límites de la mediación digital. • Ser capaz de matizar una opinión contraria.	• Desarrollar una mirada crítica frente a la circulación masiva de imágenes digitales. • Reflexionar sobre las tensiones entre democratización cultural y mercantilización del patrimonio.

Fig. 4. Pistas de explotación didáctica.

Siguiendo nuestra progresión cronológica sobre la recepción del patrimonio gaudiniano y de sus dispositivos de transmisión, el análisis crítico del trabajo de Anadol constituiría el corolario de nuestra secuencia. Este podría realizarse mediante diferentes actividades en función de los objetivos específicos de la sesión: desde una comparación directa entre soportes fotográficos del edificio y la obra de Anadol, hasta el estudio de artículos periodísticos que revelen posturas críticas[2] o matizadas[3] sobre su propuesta artística y planteen interrogantes pertinentes en torno a la resignificación del patrimonio, las implicaciones éticas y el costo medioambiental del uso de las inteligencias artificiales. La índole polémica del proyecto Living Architecture, que hace eco del carácter controvertido de la obra de Gaudí en sus orígenes, revela cómo las tensiones intergeneracionales siguen plenamente vigentes en torno al patrimonio gaudiniano y ofrecen una excelente oportunidad para orientar un debate sencillo con nuestros alumnos y alumnas de Seconde sobre los límites entre transmisión, reapropiación y creación.

2 Marcos A. (2025, 16 de marzo). Las máquinas ya sueñan la arquitectura del futuro en tiempo real en el Guggenheim Bilbao, «El País» (Bilbao). URL: https://elpais.com/cultura/2025-03-16/las-maquinas-ya-suenan-la-arquitectura-del-futuro-en-tiempo-real-en-el-guggenheim-bilbao.html

3 Chavarría M (8 de mayo de 2022). ¡Es como si toda la fantasía de Gaudí cobrase vida!, «La Vanguardia» (Barcelona). URL: https://www.lavanguardia.com/cultura/20220508/8251018/mapping-casa-batllo-refik-anadol-gaudi-fachada-subasta-nft.html

/ BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES /

Propuesta de proyecto final:

Como tarea final, el alumnado podrá realizar una intervención digital sobre un monumento o edificio patrimonial emblemático para reinterpretarlo desde su propia comprensión de la estética gaudiniana y las distintas miradas estudiadas a lo largo de la secuencia. El proyecto concluirá con una breve presentación oral de 3 a 5 minutos.

Proyecto final: (Re)imaginando el patrimonio… al estilo de Gaudí		
Etapa preparatoria	**Producción Escrita (EE)**	**Producción Oral (EOC/EOI)**
Escoger un monumento, edificio o lugar patrimonial significativo que despierte el interés histórico, estético, personal, etc., del alumnado.	Redactar un *prompt* sencillo en español para transformar el lugar elegido mediante herramientas de inteligencia artificial accesibles como Canva IA o Adobe Express, reutilizando rasgos de la estética gaudiniana (formas orgánicas, mosaicos, colores, inspiración natural, etc.) y adoptando una mirada específica trabajada durante la secuencia: satírica, onírica, laudatoria, etc.	Presentar brevemente su creación ante la clase: - Justificar la elección del lugar. - Explicar la relación entre el *prompt* redactado y la imagen generada. - Describir los elementos reutilizados en la creación digital. - Responder a la pregunta: ¿podemos transformar el patrimonio y conservar su esencia?

Fig. 5. Propuesta de proyecto final.

Las modalidades digitales de mediación y transmisión prolongan, en definitiva, la lógica de reapropiación que caracteriza la recepción actual del patrimonio gaudiniano. De la crítica satírica de sus contemporáneos a la reinterpretación laudatoria ultra-contemporánea, el legado de Gaudí se configura como un espacio de diálogo intergeneracional continuo y como un recurso fértil para reflexionar, desde la clase de Seconde, sobre las múltiples maneras en que heredamos, transformamos y transmitimos el patrimonio cultural.

Bibliografía

Anadol, R. (2022). *Living architecture*: *Casa Batlló*. https://refikanadol.com/works/living-architecture-casa-batllo/

Cirici Pellicer, A. (1951). *El arte modernista catalán*. Aymá Editor.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

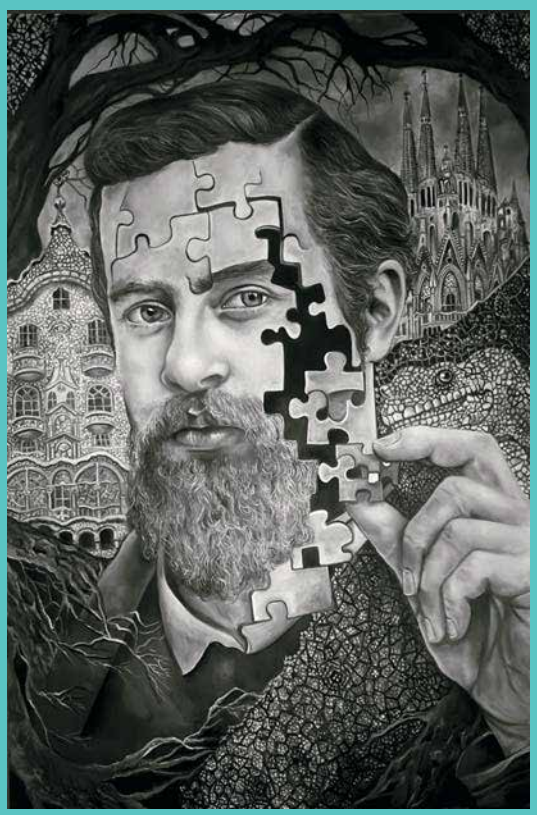
Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge University Press.

Ministère de l'Éducation Nationale, du Sport et de la Recherche. (2025, 29 de mayo). *Bulletin officiel n° 22 du 29 mai* 2025. https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo22/MENE2504621A

Museu Nacional d'Art de Catalunya. (s. f.). *Gaudí*. https://www.museunacional.cat/es/gaudi

UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. https://ich.unesco.org/es/convencion

UNESCO (s.f.). *Works of Antoni gaudi. Works Heritage Centre*. https://whc.unesco.org/en/list/320/



Mi cliente puede esperar

En esta obra, Gaudí aparece como un pensamiento en construcción, un hombre-puzzle donde cada pieza representa el tiempo, la paciencia y la continuidad del proceso creativo. La pieza que falta no es ausencia, sino espera: la certeza de que toda gran obra necesita maduración.

El título, *Mi cliente puede esperar,* recoge una de sus frases más célebres y refleja su forma de entender el arte y la arquitectura: sin prisa, con fe en el tiempo y en la perfección. Como la naturaleza, que no se apresura y aun así lo logra todo, Gaudí sabía que lo verdaderamente importante nace de la constancia.

El trencadís, presente como piel fragmentadasimboliza esa belleza construida a partir de lo roto: fragmentos que, unidos, crean una nueva armonía. No es solo decoración, sino una filosofía de transformación.

Las raíces y la vegetación envuelven la escena como una arquitectura viva. Para Gaudí, la naturaleza era la verdadera maestra: los árboles sostenían columnas, las ramas enseñaban estructuras y las raíces recordaban que toda grandeza necesita profundidad. La arquitectura no debía imponerse al paisaje, sino crecer con él.

Así, el puzzle, el trencadís y las raíces hablan de lo mismo: paciencia, origen y permanencia. Porque construir, como vivir, también consiste en saber esperar.

Rosana Largo Rodríguez

EMBAJADA DE ESPAÑA EN FRANCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR