

Tendencias investigativas sobre espacios educativos y subjetivación en Iberoamérica

Research Trends on Educational Spaces and Subjectivation in Ibero-America

Enviado: febrero 2 / 2024 • Evaluado: junio 19 / 2024 • Aceptado: mayo 16 / 2025

CÓMO CITAR

Riaño-Casallas W. (2025). Tendencias investigativas sobre espacios educativos y subjetivación en Iberoamérica. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 27(2), 175-189. <http://dx.doi.org/10.14718/RevArq.2025.27.5829>

Wilson Riaño-Casallas*

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
(Colombia)

<https://ror.org/023m5rq87>

RESUMEN

Se hizo una revisión sistemática con el objetivo de conocer el panorama investigativo respecto a la intervención de la configuración espacial en los procesos educativos (en función de tres categorías de análisis: espacio, educación y subjetivación), a la vez que se recopilan referentes investigativos que contribuyan en la toma de decisiones al momento de intervenir o construir escenarios educativos. Se seleccionaron 92 documentos mediante diferentes estrategias de rastreo y clasificación —según las bases de datos seleccionadas—. Todos los documentos fueron registrados en matrices de análisis y procesados en ATLAS.ti. Las tendencias investigativas fueron surgiendo de las redes de códigos y memos. Se identificaron cuatro: Desde lo particular, Globalidad distante, Globalidad inherente y Desde los partícipes. Se complementan con lo que ha sido definido como tensiones contemporáneas. Entre las conclusiones se destacan la relevancia que ha ido adquiriendo el espacio en los procesos educativos e investigativos, la necesidad de seguir tensionando, desde diversas perspectivas, todos los elementos que hacen parte de la trama educativa, y la potencialidad que integra la configuración espacial para movilizar el quehacer de los docentes.

Palabras clave

aprendizaje; arquitectura; educación; enseñanza; espacios educativos

ABSTRACT

A systematic review was conducted with the aim of mapping the research landscape concerning the influence of spatial configuration in educational processes, based on three analytical categories: space, education, and subjectivation. The review also seeks to compile research references that may inform decision-making when intervening in or designing educational environments. A total of 92 documents were selected using various search and classification strategies, depending on the chosen databases. All documents were organized into analytical matrices and processed using ATLAS.ti. Research trends were identified through code and memo networks, revealing four patterns: From the Particular, Distant Globality, Inherent Globality, and From the Participants. These are further enriched by what has been defined as contemporary tensions. Among the conclusions, the increasing relevance of space in educational and research processes is underscored, along with the need to continue critically examining, from diverse perspectives, the various elements that constitute the educational fabric. The findings also highlight the potential of spatial configuration to shape and mobilize teaching practices.

Keywords

architecture; education; educational spaces; learning; teaching

- Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá (Colombia).
Magíster en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá (Colombia).
Docente ocasional tiempo completo. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá (Colombia).
Facultad de Educación Física. Grupo de investigación Estudios en Educación y Experiencia Corporal. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá (Colombia).
Integrante del grupo de investigación Estudios en Educación y Experiencia Corporal y de los semilleros de investigación: LIBERA (Universidad Pedagógica Nacional) y Vigencia de la Pedagogía Bauhaus en la Enseñanza-Aprendizaje de las Artes en Colombia (Universidad Nacional de Colombia).
Investigador en el proyecto: Ballet triádico 2.0, código HERMES 57302, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.
◆ https://scholar.google.es/citations?user=xNdR2_MAAAAJ&hl=es&authuser=1
● <https://orcid.org/0000-0002-8994-7457>
✉ wryanoc@upn.edu.co

INTRODUCCIÓN

Analizar la intervención de la configuración espacial en los procesos educativos no es novedoso. En la Grecia clásica se organizaron las primeras academias y liceos destinados a la instrucción, así como continuas caminatas por la ciudad para estimular el pensamiento. La Edad Media no fue indiferente a la delimitación de espacios óptimos para la formación de sus religiosos. En el siglo XVII, Comenio exaltó la necesidad de brindar condiciones espaciales adecuadas para los procesos educativos. A su vez, en Latinoamérica, durante los siglos XIX y XX hubo un incremento exponencial en la construcción de edificaciones destinadas a los procesos educativos; periodo en el cual, además, se consolidaron modelos pedagógicos de importantes referentes que resaltaron el papel del espacio y los diferentes elementos que le configuran — algunos de los cuales acá serán abordados—.

Así, pues, es preciso partir de lo esencial: la preocupación por el espacio en la educación ha sido una constante, lo que ha cambiado son las formas de valorarlo y asumirlo en cuanto que es parte del proceso educativo. Asimismo, cada vez se hace más necesario balances bibliográficos que reúnan de forma sistemática las producciones investigativas que se van generando durante periodos considerables y que han sido publicadas en diversos medios de divulgación para que así, por una parte, se contribuya en la profundización de nodos investigativos que van adquiriendo relevancia para las comunidades académicas y, por otra, se brinden referentes que contribuyan a la toma de decisiones al momento de intervenir o construir edificaciones que tienen fines educativos.

En función de lo anterior, se desarrolló la investigación: *Entre palabras, muros y cosas. Influencia de la organización espacial en los procesos educativos*, la cual tuvo como objetivo

general: analizar la influencia de la organización espacial del Colegio Distrital Nydia Quintero de Turbay y el Museo de Arte Moderno de Bogotá en los procesos de subjetivación de estudiantes de Educación Media. En la primera fase de la investigación se hizo una revisión documental para dar cuenta de las tendencias investigativas que han estudiado la articulación entre las categorías de análisis: espacio, educación y subjetivación.

En la categoría *espacio* se subrayó la intervención de los diferentes implicados en la constitución del espacio, se trata, en suma, de revalorar la configuración espacial en términos de asociaciones de diversa índole entre múltiples participantes humanos y no humanos que conforman ensamblajes. Con respecto a la categoría *educación*, se asumió como “la interacción de personas en determinadas organizaciones espaciales, las cuales están configuradas en función de costumbres, normativas e intereses de actualización que tienen como fin común promover el saber” (Riaño, 2025, p. 205). Por último, la categoría *subjetivación* hizo referencia al proceso a través del cual las personas configuran diferentes maneras de vivir. Así, se abordaron las tesis espaciales mediante las cuales los cuerpos humanos constituyen formas de asumirse con respecto a todos los otros aspectos que hacen parte de su día a día.

Una vez acotada la base conceptual de la investigación, se procederá a presentar la metodología mediante la cual se seleccionaron, revisaron y procesaron las publicaciones encontradas y se discute a partir de cuatro tendencias identificadas. Por último, se exponen las conclusiones entre las cuales se destacan la importancia del espacio en los procesos educativos y la necesidad de seguir involucrando la configuración espacial en el quehacer que acontece en las edificaciones que tienen fines educativos.

METODOLOGÍA

La búsqueda documental se realizó en las bases de datos: Scopus, Web of Science, EBSCO Host, Academic Search Complete, Education Research Complete, ERIC (Education Resources Information Center), Fuente Académica, Red de repositorios latinoamericanos, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), Redalyc, Dialnet, Scielo y Google académico.

Los términos primarios que se utilizaron en la búsqueda fueron las categorías de análisis. Estos, como se muestra en la Figura 1, se combinaron con palabras sinónimas y términos articuladores. Aunque se priorizaron los tesauros sugeridos por la UNESCO, no fueron exclusivos,

debido a que no se reconoce la categoría de análisis *subjetivación* junto a otros términos afines. A su vez, en algunas bases de datos los resultados no eran muy precisos, es decir, eran muy numerosos y poco relacionados con la estructura material donde suceden los procesos educativos. Aunado a lo anterior, dada la polisemia del término espacio (el cual suele utilizarse para hacer referencia a sitios tangibles o dimensiones inteligibles), se utilizaron términos complementarios que ayudaron a delimitar los resultados que arrojaban los buscadores. Así, en algunas ocasiones, se articularon cuatro términos para precisar la búsqueda. En todos los casos se aplicó como criterio de inclusión el descriptor booleano: ‘y’ junto al comando “ ” a inicio y fin de cada palabra.

Figura 1. Relación de términos en la búsqueda documental



Fuente: elaboración propia (2024).

La búsqueda se centró en documentos publicados en el contexto iberoamericano y se restringió a los idiomas español y portugués. Con respecto a la delimitación temporal, no hubo restricción alguna. No obstante, la publicación más antigua en la cual se vincularon las tres categorías de análisis data de 1975. Una vez se organizaron los documentos encontrados, se procedió a extraer todas las referencias bibliográficas utilizadas en los textos y se organizaron en una pestaña en Excel por orden alfabético. Este ejercicio permitió dar cuenta de los autores y textos más citados, además de contribuir a identificar textos que no fueron arrojados por las bases de datos, pero dada su recurrencia fueron incluidos en la revisión documental.

Se logró una base documental compuesta por 61 artículos, 7 capítulos de libros, 12 libros, 1 revista dedicada, 6 informes de investigación para la obtención de títulos de maestría, 1 informe de especialización y 4 tesis de doctorado, documentos que se registraron en una matriz categorial y se vincularon al programa ATLAS.ti. En la matriz se realizó el registro general del documento que incluía la información bibliográfica junto con elementos centrales de las investigaciones, tales como el objetivo, categorías de análisis, campo de cono-

cimiento, metodología, resultados y aportes u observaciones relevantes.

En el ATLAS.ti. se subrayaron y asociaron las citas textuales con las categorías y subcategorías de análisis. A partir de este ejercicio fueron emergiendo las cuatro tendencias investigativas, es decir, se fueron configurando recurrencias y proximidades entre los diferentes extractos que se asociaban a cada código registrado en el programa y se fueron conformando las redes de códigos y memos. Además, para confirmar que los documentos se estaban vinculando con la tendencia correcta, se corroboraba la información plasmada en la matriz categorial y, en aquellos casos en los que fuera necesario precisar afirmaciones, se hacía una validación complementaria regresando al documento fuente.

Los textos más citados en la base documental conformada son: *La humanización de la arquitectura* (Aalto, 1982), *La poética del espacio* (Bachelard, 2000), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (Cabanelas y Eslava, 2005), *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión* (Foucault, 1975), *El cuerpo utópico. Las heterotopías* (Foucault, 2010), *La producción del espacio* (Lefebvre, 2013), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (Pineau et al., 2001).

RESULTADOS

Se identificaron cuatro tendencias de análisis que problematizan el espacio, la educación y la subjetivación. Se complementan con lo que ha sido identificado como tensiones contemporáneas, haciendo referencia a problematizaciones que han ido ganando interés en la actualidad

y han sido abordadas desde la articulación de las categorías de análisis propuestas. Se irán señalando las características más importantes además de las diferentes corrientes internas o abordajes particulares que se han agrupado en las tendencias investigativas delimitadas.

Desde lo particular

En la primera tendencia investigativa se toman unos elementos precisos del contexto o espacialidad donde sucede el quehacer educativo para indagar, a partir de estos, vínculos con saberes, situaciones, contextos o determinados momentos históricos. En este sentido, se particularizan los elementos integrados en el espacio para dar cuenta de usos, trayectos o alteraciones, ya sea de las metodologías o del trasegar histórico de los centros educativos.

Espacio como instrumento de enseñanza

En la primera corriente se asume el espacio como fuente del proceso educativo. En este sentido, a modo de ejemplo, desde la matemática se pide a los estudiantes que enumeren los elementos que integran el entorno, desde las artes se pide que ilustren los diferentes elementos que componen el aula, entre otras opciones. De esta manera, el espacio educativo, como bien sintetizó Escolano (1994), se vincula al plano didáctico en cuanto que “referente pragmático que es utilizado como realidad o como símbolo en diversos aspectos del desarrollo curricular” (p. 112).

Así, en esta primera perspectiva, “el medio arquitectónico funciona como un sistema de coordenadas perceptivas, cognitivas, afectivas y relacionales” (Romañá, 2004, p. 208). El espacio se asume, según Amann (2016), “como herramienta pedagógica, adaptándose tanto al modelo pedagógico como a cada figura docente” (p. 152). A su vez, el proceso educativo no se centra únicamente en dos agentes que se vinculan por el saber. De acuerdo con Miranda y Sasiain (2021), el aprendizaje “ocurre en la interacción entre participantes, objetos, materiales y espacios. Los objetos materiales y artefactos son igualmente agentes performativos del aprendizaje” (p. 399). También, desde la neurociencia se ratifica que hay “una relación directa entre la cualidad espacial, propiamente dicha ‘topológica, funcional, material, morfológica’, y el aprendizaje” (Amann, 2016, p. 148).

Cultura material

La segunda corriente se articula en lo que ha sido denominado el giro material de la historiografía educativa. Aquí toma relevancia cada objeto o lugar que ha hecho parte de la cotidianidad educativa porque se puede volver objeto de investigación para contribuir en dar cuenta de los modos como se ha ido transformando el quehacer educativo a lo largo del tiempo. Así, no se asumen solo como materia para la instrucción, sino que también asumen un rol activo en la memoria social. Como bien lo presenta Dussel (2019a): “la historia de un artefacto depende de los usos y sentidos que les damos a los objetos y buscar atender a lo

que ese artefacto produjo en la nueva red humanos-objetos que se creó a partir de su presencia” (p. 17).

Esta corriente investigativa ha hecho importantes contribuciones en el análisis de configuraciones arquitectónicas de lugares como el patio (Capitel, 2005), y los corredores y pasillos (Coronado, 2010; García et al., 2016), al dar cuenta de cómo estos impactaron más allá de las situaciones cotidianas. Se asumen en cuanto que materialidades que alteran las dinámicas sociales de las cuales hacen parte y desde ahí se da cuenta de su influencia en los modos de ser singulares y colectivos. Ejercicio interpretativo que desde la particularidad enlaza la colectividad, ayudando a interpretar diferentes momentos históricos y las tensiones socioculturales que han influido en las colectividades.

Globalidad distante

En esta tendencia se integran aquellas investigaciones en se enfocan en el análisis y proyección de los escenarios educativos, sobre todo, desde la cultura profesional arquitectónica y, por tanto, se priorizan las proporciones, la complementariedad y la tradición edilicia, entre otros elementos. Estas indagaciones problematizan la construcción de los escenarios educativos en función de los manuales y las normas de construcción, las regresiones y avances de algunas edificaciones, entre otros aspectos, todos, en relación con la capacidad proyectiva del arquitecto.

Arquitectura tradicional-funcional

La primera corriente de análisis problematiza la construcción de escenarios educativos bajo modelos preestablecidos, ya sea por la tradición arquitectónica o por los planos que se integran en los manuales de construcción. Así, pues, se da cuenta de una serie de recurrencias en algunas edificaciones y se dejan en evidencia las limitaciones de las proyecciones arquitectónicas centradas en la modulación (García et al., 2016). Según muestran, con esta forma de proyectar los escenarios educativos se han dejado de lado las diferencias con respecto a condiciones climáticas, el entorno natural o paisajístico del sector, las condiciones sociodemográficas y los propósitos educativos de los diferentes colectivos que habitarían dichos escenarios, entre otros aspectos (Cattaneo, 2015).

A su vez, al analizar los documentos con los cuales se formalizaba la construcción de dichos escenarios, se podrá evidenciar, como lo muestra Quiceno (2009), constantes alusiones al perfeccionamiento de la sociedad, el fortalecimiento ético y la purificación de las costumbres, entre otros nobles fines que no se hacen patentes en las configuraciones espaciales. En contraposición a esto, los documentos exaltan la necesidad de adaptar las

edificaciones en función de las condiciones y necesidades de los contextos, no obstante, según resaltan Remess y Winfield (2008) “esto es prácticamente letra muerta” (p. 48).

Esta primera corriente, aunque ha sido muy contundente su problematización por la rigidez impuesta con respecto a la condición indeterminada del proceso educativo (Costa y Da Silva, 2017), la supresión de lo diverso (García et al., 2016), la centralización en torno al docente y el descuido de la infancia (Crespo y Pino, 2010), la priorización de exigencias políticas sobre los requerimientos de los usuarios (Camacho, 2017) se ha visto limitada en su impulso reformista puesto que afronta una doble encrucijada. Por una parte, los escenarios educativos ya construidos, además de ser necesarios para asegurar la cobertura de la población, son poco moldeables. Por la otra, se ha configurado ya una cierta identidad de los escenarios educativos, lo cual hace que su construcción tienda a la continuación —a lo que se suma la prisa de los gobernantes de turno por demostrar resultados—, por lo que las construcciones estandarizadas aparecen como respuesta útil.

Arquitectura de tránsito

La segunda corriente dentro de la globalidad distante se subdivide en dos vertientes de análisis. La primera está enfocada en el diálogo entre los avances en el campo de la biología y los espacios construidos. Se resalta la forma como diferentes especies tienen cierta función y organización inherente, para luego, emparentar estas características con la organización edilicia del escenario educativo (Vargas, 2018). De acuerdo con lo anterior, la organización de la edificación busca hacer de las aulas unidades vivas que tienen funciones concretas las cuales se articulan a través del tránsito entre diferentes lugares que se complementan de forma progresiva (Ramírez, 2009a; Muñoz y Martínez, 2012; Pía y Mayorga, 2017).

La segunda vertiente está vinculada con la arquitectura promotora de urbanidad, la cual tomó relevancia gracias al ideal de ciudadanía que en gran parte moderó la movilidad demográfica hacia los sectores urbanos durante el siglo XX. Aquí el escenario educativo se vuelve una representación a menor escala de la ciudad; de manera tal que “los espacios alongados, a la manera de calles, se convierten en sitios de interacción y aprendizaje, complementados por lugares para el trabajo individual o espacios tipo plazuela, para el accionar de grupos” (Ramírez, 2009b, p. 64).

Así, la configuración espacial toma relevancia en la medida en que los estudiantes emulan las experiencias cotidianas que pueden experimentar en los centros urbanos. Tienen, pues, cierta libertad supervisada y una serie de eventos colectivos que configuran una imagen

referencial de ciudadanía y nación, entre otros sentidos sociales y culturales —que se articulan con proyectos políticos que se reflejan en la configuración espacial de los escenarios educativos— (Escolano, 2007; Dórea, 2013; Afanador y Báez, 2015; Cháves, 2016; Dussel, 2019b; Maldonado, 1999; Benavides y Benavides, 2007).

Arquitectura estética

La tercera corriente centra su interés en el componente estético de los escenarios educativos y está subdividida en dos vertientes de análisis: por una parte, la propensión a que los lugares sean agradables, cómodos, que generen suficiente confort y puedan ser el reflejo de los gustos de quienes los habitan. Ante lo cual, se problematizan la necesidad y el impacto que se derivan al hacer que los espacios educativos sean amenos y óptimos en función del estadio etario y las demandas de los estudiantes (Montiel, 2017). En función de lo anterior, entran en debate diferentes variables arquitectónicas que se busca que sean acordes con las demandas de comodidad de la comunidad educativa (Alonso-Sanz, 2017; Remess y Winfield, 2008; García et al., 2016).

La segunda vertiente dentro de la arquitectura artística ha sido promovida, en gran medida, por investigadores chilenos. Sus indagaciones están orientadas al análisis del componente expresivo y estético que integran los espacios educativos; asumidos como lienzos que estimulan la sensibilidad y formación en valores. En este sentido se considera que, según Marini et al. (2018), “atender a las estéticas cotidianas escolares permitiría aprovechar el arsenal simbólico de las escuelas, sus materialidades, disposiciones y rutinas para avanzar en la comprensión de las relaciones subjetivas que entre estas dimensiones se desarrollan” (p. 373).

En esta vertiente también tienen cabida las sensaciones de displacer (Errázuriz, 2015a). A su vez, se asume el arte como principio envolvente y busca que el escenario educativo se constituya en una atmósfera estético-pedagógica que promueva la alfabetización sensible. Dicha perspectiva pretende indagar en torno a propuestas educativas que contribuyan a fomentar “las bases para el desarrollo de su potencial creativo, enriquecer la formación y desarrollo de nuevas ideas, y los educa culturalmente para interpretar desde posiciones sensibles los diferentes procesos sociales” (Crespo y Pino, 2010, p. 489).

Globalidad inherente

Esta tendencia se refiere a las perspectivas espaciales de personas que eran educadoras, es decir, permanecían y materializaban el quehacer formativo en su cotidianidad profe-

sional y, a partir de su experiencia y problematización de los procesos educativos, delimitaron principios o nociones generales de configuración espacial global (de toda la institución o varios lugares que le componen) que consideraban necesarias para incentivar el aprendizaje. Son, pues, propuestas pedagógicas en las cuales el espacio tiene un papel preponderante y han logrado materializarse en proyectos edilicios.

Pedagogía Waldorf

Fundada por el filósofo y pedagogo Rudolf Steiner (quien en los últimos años de vida se interesó en la arquitectura), la pedagogía Waldorf surgió a inicios del siglo XX e integró parte de los principios que moderaban la antroposofía (propuesta fundada por el mismo Steiner y allegados, con quienes participaba de la Sociedad teosófica). Steiner consideraba que el conocimiento propio permitiría reconocer la espiritualidad humana y, a partir de esta, acceder a la espiritualidad que modera el cosmos; moralidad superior accesible al hombre por medio del autoconocimiento y constante reflexión en torno a su triformación (sistemas nervioso-sensorial, respiratorio-circulatorio y metabólico-motor).

La Pedagogía Waldorf, en lo que respecta a lo espacial, sigue lo propuesto por el expresionismo arquitectónico alemán (Jiménez, 2009), es decir, la obra edilicia se aborda como estimulante para el alma. En función de lo anterior, se da alto nivel de atención al desarrollo de los sistemas que conforman la triformación de los infantes en articulación con los tres septenios (cada uno enfocado en la bondad, la belleza y la realidad respectivamente) y, a partir de ellos, brinda orientaciones espaciales que contribuyan a promover formas de articulación entre las partes y el todo del entorno próximo (Jiménez, 2009; Vargas, 2018). Con esto, se hace frente a la recurrente problematización en torno a cómo se prefigura y modera la interacción que tienen los estudiantes con la institución educativa pues “los espacios de una escuela Waldorf deben invitar a los niños a la experimentación y descubrimiento de nueva información a partir de lo observado” (Jiménez, 2009, p. 82).

Metodología Montessori

María Montessori, a inicios del siglo XX, tras años de apoyo a infantes con necesidades educativas especiales y la posterior fundación de la Casa de los niños—que tuvo amplia acogida y se fue replicando en diferentes partes de Europa y Estados Unidos—, propuso una serie de principios que han sido articulados en la metodología Montessori. Esta busca la educación de la infancia por medio de actividades y escenarios que propicien su desarrollo desde el interior —partiendo del presupuesto de que el menor está en capacidad de regularse y aprender por sí mismo—. En

función de lo anterior, los ambientes de aprendizaje han de ser planeados y analizados detallando cada variable o acontecimiento posible de manera tal que anticipen y propicien la exteriorización y afianzamiento de valores innatos (Mayoral-Campa y Pozo-Bernal, 2017).

Llama la atención que, según lo indica la Association Montessori Internationale, cada objeto que integra la escena educativa ha de ser analizado con sumo detalle e incluso sometido a procesos de indagación científica que permitan reconocer su grado de influencia en los procesos de aprendizaje. A su vez, es preciso destacar que si bien la metodología Montessori ha presentado una importante recepción a escala mundial (según la Association Montessori Internationale se estima que existen más de 25.000 escuelas Montessori en el mundo), según indica Jiménez (2009), la metodología Montessori “no ha desarrollado una arquitectura institucional. Sus arquitecturas responden a la interpretación, hecha por diseñadores, constructores y miembros de las instituciones” (p. 123).

Pedagogía de los espacios

Como última propuesta se ha encontrado la que se denomina *Pedagogía de los espacios o Aprendizaje basado en espacios*. Esta vincula todas las espacialidades por las que puedan transitar las personas al estar vinculadas a los centros educativos y centra su atención en formar a las personas para que tengan una capacidad de análisis más concreta —por la vinculación con la materialidad—, relacional y diversa (Jiménez, 2022; García y Muñoz, 2004). Así, la Pedagogía de los espacios reconoce que los procesos educativos han de estar centrados en aspectos concretos e inmediatos que hacen parte del día a día. En la medida en que esto se logre, será posible “reconocer en el contexto de los espacios pedagógicos la importancia de la capacidad de agencia de los sujetos en procesos de formación” (Runge y Muñoz, 2005, p. 18). Además de contribuir a reconocer las formas como el espacio entabla con los estudiantes un diálogo semiótico el cual podría ser vinculado en los procesos educativos (Acaso, 2018).

Desde los partícipes

La problematización del espacio en una perspectiva clásica se ha interesado por cuestionar las formas de relación que se entablan entre el sujeto y la espacialidad. Así, según Romaña (2004) “el objetivismo enfatizaría el papel del ambiente como objeto configurador o posibilitador del ser humano, el subjetivismo el papel del humano como sujeto cognoscente o sensible, activo o modificador del medio” (p. 202). A continuación, se abordarán algunos de los sustentos que integran estas dos perspectivas y se mostrarán dos más: afectación bidireccional y escenario educativo extendido.

Sujeto intérprete de la influencia de la organización espacial

Desde esta primera corriente se asume que, como lo expresa Quiceno (2009), “el espacio es simbolización, designación y sentido. El espacio existe en los discursos, no en la realidad. Está en la palabra antes de existir en la realidad y si existe en la realidad, es porque previamente es palabra” (p. 22). Con lo cual, la influencia de las condiciones materiales solo adquiere relevancia en la medida en que el sujeto se siente situado (Agudelo, 2016). Perspectiva que se alimenta, a su vez, de valoraciones como las hechas por Alonso García (2006), quien subraya que “la calidad de un espacio no se reserva en sus propiedades espaciales o simbólicas, en sus características técnicas y arquitectónicas, sino en la interpretación que hagamos de su utilización” (p. 280). Ante lo cual, poco importa la materialidad construida. Transformar las conciencias sin transformar la realidad sería el eje primario de esta corriente, puesto que “el espacio no mejora la realidad, no perfecciona la vida del hombre, ni la de la sociedad” (Quiceno, 2009, p. 22).

Ahora bien, dado que la base de esta perspectiva asume la reflexión como el eje que modera el vínculo de filiación cotidiana, según Errázuriz (2015a), es necesario propiciar cierto extrañamiento, la constante ruptura con la familiaridad de lo cotidiano. Ante lo cual, se evidencia una constante tensión entre familiarización y extrañamiento en cuanto formas de problematizar las interpretaciones que van consolidando los sujetos del espacio que habitan.

Configuración espacial como determinadora

En contraposición a lo presentado en la corriente anterior, acá se sobrepone el impacto del espacio con respecto a los sujetos. Se le asume como “un elemento del currículum invisible y silencioso, aunque sea por sí mismo bien explícito o manifiesto” (Escolano, 1994, p. 111). Así, autores como Roldan y Da Silva (2021) argumentan “que la experiencia de lo material tiene un lugar activo en los procesos de constitución del horizonte de inteligibilidad” (p. 121). De este modo, la predisposición espacial es la que determina aquellas acciones que se pueden desarrollar en los diferentes escenarios educativos (Da Silva, 2019) y su incidencia trastoca rasgos psicológicos y comportamentales (Cantón, 2007) promoviendo, en ocasiones, “la locura y la incapacidad del sujeto de resistir a las tinieblas que lo habitan o que lo acechan” (Troncoso, 2010, p. 102).

Ante estas apreciaciones, surgen posturas para las cuales los escenarios educativos se asumen como dispositivos de poder (Armella y Grinberg, 2012; Yonda et al., 2015; García et al., 2016). Frente a ello, el espacio educativo se aborda como

el “determinante de estilos y posibilidades de acciones, relaciones y aprendizajes” (Crespo y Pino, 2010, p. 488). Modera la experiencia al delimitar patrones de uso y, por tanto, modera la percepción de lo común (Miranda y Sasiain, 2021; Cattaneo y Espinoza, 2018).

Para otros autores, como Escolano (1994), Gallo y Adorno (2013), Parra (2014) y Nunes y Neira (2017), problematizar el escenario educativo como dispositivo es relevante, no solo por los posibles ajustes funcionales o de acoplamiento a ciertos patrones de uso o inconformidades que se derivan de la configuración espacial, sino que también se reconoce que dicha materialidad ejerce un alto grado de influencia en la transmisión de ciertos valores culturales, los cuales integrarán los sujetos en su día a día y seguirán preservando como referente en los demás escenarios por los que puedan transitar.

Afectación bidireccional

En articulación con las dos corrientes que se han presentado, se evidencia una tercera corriente en la que prima la reciprocidad. No hay plena superposición del sujeto o el espacio con respecto al otro, con lo cual, se asumen vínculos de afectación y constitución retroactiva en los que las valoraciones, las predisposiciones materiales y los usos espaciales se recrean por la acción de las partes implicadas (Bocanegra, 2017). En función de lo anterior, se indagan las formas cómo la configuración espacial y sus valoraciones se recrean cuando los sujetos les habitan (Romaña, 2004; Abba et al., 2014; Castro, 2021; Roldan y Da Silva, 2021). Lo cual resalta, según García y Muñoz (2004), “el juego dialéctico’ de los espacios, esa dinámica cambiante que se establece en el interior del binomio sujeto-espacio y que responde a la heterogeneidad de miradas y expresiones de unos y otros, sujetos y espacios” (p. 271).

Esta afectación recíproca entre las partes sería una forma de valorar y proyectar lo que Amann (2016) denomina espacios de aprendizaje total, ya que “tanto el continente como el contenido de la arquitectura escolar se convierten en protagonistas de este cambio” (p. 156). Con lo cual, al no centrar la atención en solo uno de los involucrados, hay constante modificación y continua reformulación de las posibilidades educativas en función de los alcances de las partes involucradas. Así, “la tarea de investigación debe estar dirigida a identificar yuxtaposiciones, intersecciones y disputas entre estas dimensiones, mostrando que no existe acoplamiento pleno entre las mismas, aunque tampoco plena autonomía” (Roldan y Da Silva, 2021, p. 119). Es una tentativa por explorar otros sentidos en la materialidad en la que sucede el quehacer educativo o, en palabras de Fischer y Munhoz (2020), “vivir las aulas en una relación de camaradería e intercambio” (p. 7).

Escenario educativo extendido

En esta corriente se vinculan otros escenarios y actores circundantes a los centros educativos. Así, de acuerdo con Cachorro y Díaz (2006), “la arquitectura tiene apéndices o prolongaciones en propuestas extraprogramáticas curriculares” (p. 5). De esta manera, se analizan las redes que se configuran, a partir de los escenarios educativos, con los otros lugares o instalaciones en las cuales puedan estar presentes los sujetos en su día a día. El escenario educativo se asume como “la casa de la enseñanza y el aprendizaje; el sitio del estar y el convivir del aprendiz y del maestro” (Coronado, 2010, p. 151). Perspectiva compartida por Gutiérrez (2009), Garrido (2005; 2011), Méndez (2011), Nunes y Neira (2017) y Marini et al. (2018), quienes exaltan la necesidad de abordar los escenarios educativos a partir de sus extensiones. En función de ello se podrá enfatizar en el accionar colaborativo, en el compartir y vivir con el otro y no solo aquellos que se vinculan de forma directa a las aulas, talleres y demás espacios de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, según resaltan Amann (2016) y Remess y Winfield (2008), la atención se centra en que las estructuras espaciales —con sus respectivos equipamientos— sean lo más flexibles que se pueda, en lo que se refiere tanto a espacios interiores como a exteriores —puesto que todo el espacio del escenario educativo se considera útil para la mediación pedagógica—. Esto daría lugar a la consolidación de cierto hábitat educativo (Coronado, 2010), en cuanto serie de espacialidades que apoya los procesos de aprendizaje no solo para los escolares, sino también para la comunidad general. De esta manera se contribuiría también a que el accionar educativo intervenga en diferentes problemáticas, necesidades o expectativas de diversos segmentos generacionales, agrupaciones culturales y según la disponibilidad de recursos (Muntañola, 2004). Con todo lo anterior, “la cuestión del espacio tiene otras dimensiones. El trabajo escolar se liga al territorio” (Serra, 2018, p. 39).

Tensiones contemporáneas que interpelan a los espacios educativos

En esta última sección se reúnen algunas tensiones transversales que trascienden la configuración espacial, involucrando también condiciones contextuales y socioculturales que influyen en situaciones recurrentes de los escenarios educativos y que tienen relación de diferentes formas con la manera como se construye y se hace uso de las edificaciones donde tiene lugar el quehacer educativo.

Entre el individuo y el cliente

Autores como Elórtogui et al. (2020) han advertido que la distribución y organización de los escenarios educativos que se construyeron

en la segunda mitad del siglo XX promovían “exclusión social y económica, separando a los grupos sociales y sus costumbres [por medio de] escuelas separadas de acuerdo con la accesibilidad mediada por los recursos económicos” (p. 256). Vinculado a lo anterior, en la actualidad, ante las configuraciones arquitectónicas que buscan espacios híbridos o de intercambio con el ánimo de permitir la superposición continua de actividades, autores como Gonçalves y Gaspar (2010) y Nunes y Neira (2017) indican que esta es la antesala que capacita a los estudiantes para incursionar en el mundo empresarial, en el que se vuelven sujetos dispuestos a transitar entre el álgido flujo de encuentros y situaciones de diversa índole, sin afectar su capacidad de producción.

A lo anterior se suma también que, según Nunes y Neira (2017), las modificaciones a la imagen exterior o fachada de los escenarios educativos atiende al interés de captación de la de atención —en cuanto atractor comercial—, no tanto a fines formativos. Así, las modificaciones espaciales empiezan a tomar un cariz comercial en el que, según expresa Sibilia (2011) “los estudiantes son conceptualizados como consumidores poco satisfechos con el producto escolar que el mercado actual les ofrece, de modo que sería necesario cautivarlos con tácticas de *marketing* para que vuelvan a interesarse por tan denigrada mercadería” (p. 10). De esta manera, se deja en evidencia el cambio de valores que opera en la actualidad y la manera como la organización espacial se alinea con la tendencia comercial en la cual los procesos educativos pasan a segundo plano.

Problematizaciones desde el género

Ante la creciente problematización en torno al género, los escenarios educativos —haciendo énfasis en lo espacial— no pueden pasar indemnes. Se han problematizado el acceso y las prácticas que se desarrollan en los espacios educativos, identificando que hay lugares de los que los hombres se apropian y hacen mayor uso —los espacios públicos en mayor medida— y las mujeres se relegan, por lo general, a los espacios privados (Cantón, 2007). A su vez, autoras como Cortés y Marí (2013) resaltan que esta segregación, aunque es motivada por los escenarios educativos, no se reduce a estos, sino que irradia otros escenarios o situaciones a los cuales puedan estar abocados los estudiantes.

Se tienen otras apreciaciones sobre la configuración espacial del escenario educativo, como la propuesta por Da Silva (2019), quien resalta que la problematización del género binario y su eventual apertura a la diferencia insta a que la materialidad del escenario educativo deba ser replanteada en los mismos términos. Según Da Silva (2019) “este gesto volvería factible ‘incluir’ a los Otros, aquellos que sobrevuelan con mayor o

menor definición (definirse es uno de los imperativos de la ontología hegemónica de nuestro tiempo) el continuum que va de lo ‘masculino’ a lo ‘femenino’” (p. 135).

Influencia de la tecnología

Como última tensión, ante la masificación de los dispositivos móviles y demás tecnologías que poco a poco incursionan en los escenarios educativos, se problematiza que las prácticas educativas se han ido tornando obsoletas al no integrar estos artefactos que contribuirían en estar a altura de las demandas y expectativas de las nuevas generaciones (Perales, 2013). Se ha resaltado la pérdida de relevancia del entorno físico como mediación didáctica gracias al advenimiento de mundos virtuales (González, 2021), aunado a que la bidireccionalidad entre quien enseña y quien aprende —que en gran medida estaba respaldada por la organización espacial— desde el punto de

vista de Armella (2013) “estalla y el centro pierde su centralidad: las direcciones son múltiples, los focos de atención diversos” (p. 22).

A su vez, se ha problematizado la forma en que los dispositivos reúnen una serie ilimitada de espacialidades virtuales a las cuales se puede acceder por medio de los dispositivos, con lo cual, el espacio educativo tangible adquiere otra connotación, se vuelve “un espacio y un texto escolar que remiten siempre a otra cosa, a otro lugar, a otros personajes, a otras historias. Un espacio y un texto escolar que parecen no tener ni principio ni fin. Como una página web” (Armella y Grinberg, 2012, p. 116). Ante lo cual, según proponen Armella y Grinberg (2012), “la cuestión, probablemente, radique en la capacidad que tengamos de aprovechar esa enorme y continua circulación de información y estímulos para producir instancias de conceptualización y pensamiento” (p. 119).

DISCUSIÓN

Es preciso abordar en detalle dos aspectos de relevancia. El primero, a propósito de la corriente: *Escenario educativo extendido*, es advertir que la configuración material de los escenarios dedicados a la educación es el punto de partida para que haya integración entre el quehacer educativo y las necesidades educativas propias del contexto social del cual hacen parte las personas. No se trata solo de que haya un constante llamado a que en las diferentes clases se aborden temas relacionados con la conciencia social, el urgente cuidado medioambiental o las innumerables necesidades contextuales que precisan atención y están relacionadas, de diferentes formas, con las maneras como se habita el espacio. La configuración arquitectónica influye en la ampliación o reducción de los alcances del quehacer educativo, por lo cual, vincular las instituciones educativas con las realidades contextuales, empieza por la manera en que se dispone la materialidad en la que sucede la educación. Ya lo señalaba Romaña (2004):

El medio arquitectónico no sólo induce funciones, facilitando o dificultando movimientos, promoviendo o entorpeciendo la ejecución eficaz de tareas, etc., sino que transmite valores, promueve identidad personal y colectiva, favorece ciertas formas de relación y convivencia. En suma, se hace lugar y educa. (p. 207)

Aspecto que se vincula con posturas como las planteadas por García et al. (2016), Amann (2016), Dussel (2019b), Méndez (2011), Parra (2014) y Castro (2021), las cuales invitan a cuestionar, al

mismo tiempo que sensibilizan, sobre las formas en que se abordan los lineamientos existentes para la construcción de los escenarios educativos.

En segundo lugar, llama la atención que en aspectos relacionados con las adaptaciones y el diseño de los espacios arquitectónicos escolares para las personas con discapacidad, no se tengan avances investigativos en función de las tres categorías de análisis delimitadas. A nivel normativo, en la Norma Técnica 4595 (Ministerio de Educación, 2006) se tienen varios lineamientos (los cuales se reúnen en cuatro grupos: puertas, circulaciones interiores, áreas libres y espacios interiores) que configuran los modos de habitar el espacio. A su vez, se cuenta con un anexo que explica la manera como se pueden atender dichas adaptaciones o ajustes para aquellas instituciones que han sido construidas sin cumplir a cabalidad los lineamientos que se han venido consolidando en las últimas décadas.

También, el Decreto 1421 de 2017 exalta la importancia del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables, como insumos que contribuyen a adaptar los escenarios educativos en función de las diferentes necesidades o limitaciones; sin embargo, no se encontraron investigaciones que aborden estos aspectos de forma específica. Tal vez sea necesario, para futuras investigaciones, incluir los términos *discapacidad* o *DUA* como categorías de análisis complementarias y así poder identificar los posibles avances investigativos.

CONCLUSIONES

Como se ha podido evidenciar, la investigación en torno al espacio, la educación y la subjetivación es un nodo que ha movilizado a numerosos investigadores y esto ha hecho que adquiriera mayor presencia en el quehacer investigativo. De esta revisión sistemática se desprende también que hay un interés latente de la comunidad académica, pues, además de todos los estudios ya presentados, se cuenta también con importantes publicaciones como el número 13 de la revista A&P Continuidad, a cargo de Daniela Cattaneo (2020), los libros compilación de Baquero et al. (2007), Garrido (2008), Errázuriz (2015b), Castro y Oliva (2020) y Páramo y Burbano (2021), los cuales reúnen una significativa cantidad de investigaciones y ensayos que contribuyen a, por una parte, fortalecer, reformular y extender los intereses investigativos acá presentados y, por otra parte, a que se sigan profundizando y consolidando referentes que aporten a la mejora de las edificaciones en las que sucede la educación en sus más variadas posibilidades.

Por otro lado, se pone en evidencia la importancia de valorar el proceso educativo no solo como una serie de contenidos para transmitir o enunciar ante un grupo de personas por medio de elaboradas estrategias que apoyen

en que la información pueda parecer más significativa, sino que también se trata de reconocer que, antes de que dichos procesos se viabilicen, ya hay una serie de predisposiciones e intervinientes no humanos que se vinculan al quehacer educativo. En la medida en que la materialidad del escenario educativo sea valorada y predispuesta en articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, se promoverán usos espaciales con mayor riqueza tanto en las mediaciones educativas como en los procesos de subjetivación de aquellos que estén inmersos en los escenarios educativos.

Por último, es preciso reconocer que no hay forma de eludir la intervención del espacio en el día a día; este se presenta de muy diversas formas y es inmanente al hecho de existir. En este sentido, se invita a seguir indagando los diferentes elementos que conforman los escenarios educativos para que así, en esa constante problematización de las diferentes intervenciones e interpretaciones espaciales, se exploren posibilidades educativas que contribuyan a que cuerpos singulares y colectivos sociales, entendidos como seres sensibles con posibilidades de llegar a ser algo distinto de acuerdo con lo que van sintiendo en los escenarios educativos, puedan recrear sus maneras de ser con el mundo.

REFERENCIAS

- Aalto, A. (1982). *La humanización de la arquitectura*. Tusquets Editores S. A.
- Abba, A. M., Bearzot, M. Ángel, y Ramonda, J. I. (2014). Arquitectura para procesos educativos innovadores. *Políticas Educativas – PolEd*, 7(1). <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/50940>
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Afanador, M. y Báez, J. (2015). Manuales de urbanidad en la Colombia del siglo XIX: modernidad, pedagogía y cuerpo. *Historia y Memoria*, 11, 57-82. <https://doi.org/10.19053/20275137.3110>
- Agudelo, A. (2016). Construcción del sentido de espacialidad. Hacia un acercamiento empírico del proceso de construcción de espacialidad del campus universitario en los estudiantes. *URBS: Revista de estudios urbanos y ciencias sociales*, 6(1), 65-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5641809>
- Alonso García, F. (2006). Contextos arquitectónicos del medio ambiente: de la arquitectura escolar a la del conocimiento. *Observatorio Medioambiental*, 9, 267-296. <https://revistas.ucm.es/index.php/OBMD/article/view/OBMD0606110267A>
- Alonso-Sanz, A. (2017). Escuelas: espacios equivocados frente a los deseados por escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-33. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/aie/article/view/29824/29851>
- Amann Vargas, B. (2016). Educación para el desarrollo sostenible (eds) y arquitectura escolar. El espacio como reactivo del modelo pedagógico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), 145-163. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68109>
- Armella, J. (2013, 6-8 de noviembre). De Comenio a Coca-Cola, el problema de la atención. O sobre las (nuevas) formas de habitar el espacio escolar [ponencia]. En: *Memorias del VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias

- Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-076/92>
- Armella, J., y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 108-124. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4412>
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica
- Baquero, R., Diker, G., y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Benavides, C., y Benavides, R. (2007). *Hábitat escolar. Más allá de la infraestructura educativa*. Secretaría de Educación del Distrito Capital. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/920>
- Bocanegra, E. (2017). *Imaginarios educativos y espacios arquitectónicos*. Universidad Externado de Colombia.
- Cabanellas, I., y Eslava, C. (Coords.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Editorial Graó.
- Cachorro, G., y Díaz, N. (2006, 9-11 de agosto). Arquitectura escolar, espacialidad y temporalidad [ponencia]. En: *Memoria de XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13273/ev.13273.pdf
- Camacho, A. (2017). La arquitectura escolar: estudio de percepciones. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 31-56. <http://hdl.handle.net/10486/678085>
- Cantón, I. (2007). El espacio educativo y las referencias al género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2-3), 115-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27412797008>
- Capitel, A. (2005). *La arquitectura del patio*. Editorial Gustavo Gili S. A.
- Castro, A. (2021). La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto. *Educação em Revista*, 37, 1-16 <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/20854>
- Castro, A., y Oliva, S. (Comps.). (2020). *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Cattaneo, D. (2015). Arquitectura escolar moderna: interferencias, representación y pedagogía. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 6(1), 67-83. <https://doi.org/10.18175/vys6.1.2015.06>
- Cattaneo, D. (2020). Espacios educativos para el presente (Editora). *A&P Continuidad*, 13(7), 1-165. <http://hdl.handle.net/2133/22378>
- Cattaneo, D., y Espinoza, L. (2018, 23-24 de mayo). Arquitectura escolar e historia. Repaso sobre enfoques, problemas y proyectos [ponencia]. En: *Memoria del VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*, Córdoba, Argentina. <http://hdl.handle.net/11086/11593>
- Chávez, A. (2016). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista Educación*, 30(1), 187-200. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44030112.pdf>
- Coronado, J. (2010). La escuela y el edificio escolar público, un proceso de diálogo entre arquitectura, técnica y educación, como parámetros de búsqueda del hábitat escolar en el siglo XXI en Bogotá. *Traza*, 1, 149-160. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/tr/article/view/5066>
- Cortés, B., y Marí, R. (2013). (Re)Construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos. Aportaciones desde la pedagogía y la psicología. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 3(1), 69-87. <http://hdl.handle.net/10835/2161>
- Costa, S. K., y Silva Junior, M. F. da. (2017). Discursos que estruturam o poder simbólico no espaço edificado escolar. *Oculum Ensaios*, 14(1), 111-136. <https://doi.org/10.24220/2318-0919v14n1a3240>
- Crespo, J., y Pino, M. (2010). La estética de las edificaciones escolares en educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Educación*, 351, 485-511. <https://www.educa->

cionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re351/re351-20.html

- Da Silva, L. (2019). Subjetivación, arquitectura y poder: claves para un debate acerca de los sanitarios escolares sin género. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(1), 133-143. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/260>
- Dórea, C. (2013). A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. *Educar em Revista*, (49), 161-181. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000300010&lng=pt&tIng=pt.
- Dussel, I. (2019a). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar Em Revista*, 35(76), 13-29. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67776>
- Dussel, I. (2019b). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920). *Historia de la Educación-Anuario*, 20(1), 1-10. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772019000100004&lng=es&tIng=es.
- Elórtégui, S., Arancibia, L., y Moreira, A. (2020). Figuras emergentes del espacio-tiempo: cronotopos del cuerpo y el aula en la educación chilena. *Revista de Historia*, 2(27), 237-264. <https://doi.org/10.29393/RH27-17FESE30017>
- Errázuriz, L. (2015a). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- Errázuriz, L. (2015b). *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile.
- Escolano, A. (1994). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 12, 97-120. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10116>
- Escolano, A. (2007). El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, 1(2), 1-12. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23853>
- Fischer, D., y Munhoz, A. (2020). Espaços outros que convivem nas escolas: heterotopias. *Conjectura: filosofia e educação*, 25, 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982227>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Ediciones Nueva Visión.
- Gallo, E., y Adorno, E. (2013). Lugar-Escuela: Espaços Educativos. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 13(1-2), 221-248. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000100009&lng=pt&tIng=pt
- García, Á., y Muñoz, J. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 62(228), 257-278. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol62/iss228/2>
- García, M., Yurén, M., y Alberó, B. (2016). Arquitecturas y configuraciones espaciales en la formación universitaria: habitabilidad y heterotopías. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 47, 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/673>
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cad. Cedes*, 25(66), 137-163. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-416227?lang=es>
- Garrido, M. (2008). *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Garrido, M. (2011). La construcción de espacio escolar y la justicia social. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E). 1-21. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2805>
- Gonçalves, D., y Gaspar, V. (2010). Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Revista Linhas*, 11(2), 29-45. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2127>

- González Hernández, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 20(42), 313-328. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>
- Gutiérrez, J. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada crítica. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 155-176. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9786>
- Jiménez, Á. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9782>
- Jiménez, J. (2022). *Aprendizaje basado en espacios. Metodología de la educación social*. Editorial UOC.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Maldonado, R. (1999). *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Marini, G., Rodríguez, J., y Salas, M. (2018). Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. *Revista Educação & Sociedade*, 39(143), 361-378. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018171876>
- Mayoral-Campa, E., y Pozo-Bernal, M. (2017). Del aula a la ciudad. Arquetipos urbanos en las escuelas primarias de Herman Hertzberger. *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, 17, 100-115. <https://doi.org/10.12795/ppa2017.i17.07>
- Méndez, J. (2011). Espacialidad y educación: aportes para la construcción de ambientes educativos no violentos. *Siwô. Revista de Teología. Revista de Estudios Sociorreligiosos*, 5(4), 41-60. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/siwo/article/view/3673>
- Ministerio de Educación. (2006). Ingeniería civil y arquitectura. Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares (Norma Técnica Colombiana, NTC 4595). https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf
- Miranda, O., y Sasiain A. (2021). Las relacionalidades estéticas de las configuraciones espaciales en el contexto de educación infantil: Ejercicios con cuerdas, trapos y cuerpos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 397-411. <https://doi.org/10.5209/aris.68405>
- Montiel, I. (2017). Neuroarquitectura en educación. Una aproximación al estado de la cuestión. *Revista Doctorado UMH*, 3(2), 1-10. <https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/641>
- Muntañola, J. (2004). Arquitectura, educación y dialogía social. *Revista Española de Pedagogía*, 62(228), 221-228. <https://core.ac.uk/download/pdf/224729655.pdf>
- Muñoz Cadena, C. A., y Martínez Castro, O. (2012). Rafael Maldonado Tapias: un símbolo de la arquitectura escolar en Colombia. *Dearq*, 1(11), 76-81. <https://doi.org/10.18389/dearq11.2012.08>
- Nunes, M., y Neira, M. (2017). A racionalização do espaço como dispositivo da educação superior. *Movimento (Porto Alegre)*, 23(3), 895-906. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.65777>
- Páramo, P., y Burbano, A. (2021). *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Parra, D. (2014, 5-15 de mayo). La educación silenciosa. Espacios escolares, discursos de poder e imaginarios colectivos [ponencia]. El control del espacio y los espacios de control. En: *Memoria del XIII Coloquio Internacional de Geocrítica*, Barcelona-España. <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/David%20Parra%20Monserrat.pdf>
- Perales, L. (2013). Lenguaje y subjetividad: una mirada otra de la pedagogía desde la virtualidad. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 25(2), 227-233. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622013000200013
- Pía, M., y Mayorga, M. (2017). ¿Pueden los patios escolares hacer ciudad? *Arquitectura Escolar y Educación*, 17, 116-131. <https://revistascientificas.us.es/index.php/ppa/article/view/3341/3905>

- Pineau, P., Dussel, I., y Carusso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós Cuestiones de Educación
- Quiceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9778>
- Ramírez, F. (2009a). La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 81-101. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9781>
- Ramírez, F. (2009b). Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 29-65. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9779>
- Remess, M., y Winfield, F. (2008). Espacios educativos y desarrollo: Alternativas desde la sustentabilidad y la regionalización. *Investigación y Ciencia*, 16(42), 45-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6104512>
- Riaño, W. (2025). Prolegómenos para otra educación sensible. En W. Riaño, y A. Díaz (Comps.), *¿Qué será de la Educación Física?* (pp. 199-224). Editorial Kinesis.
- Roldan, A. S., y da Silva, L. (2021). Aproximaciones al espacio escolar: un análisis del edificio escolar como dispositivo de convivencia. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 118-128. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.592>
- Romañá, T. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista Española de Pedagogía*, 62(228), 199-220. <http://www.jstor.org/stable/23764531>
- Runge, A., y Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 1-21. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/300>
- Serra, M. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, 3(4), 36-43. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-profesorado-n0-3/derecho-constitucional/unidad-4-serra-arquitectura-escolar/67256130>
- Sibilia, P. (2011). ¿Es posible una escuela post-disciplinaria? (¿y sería deseable?). En F. Peirone (ed.), *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno* (pp. 1-27). Salida al Mar Ediciones.
- Troncoso, A. (2010). El magisterio y la experiencia del espacio. La meseta norte chubutense (1930-1970). *Cuadernos Interculturales*, 8(14), 87-109. <https://www.semanticscholar.org/paper/El-magisterio-y-la-experiencia-del-espacio.-La-Troncoso/271eac427ec7e66fb0e455f3f025f487ddd8dedc>
- Vargas, M. (2018). Arquitectura y antroposofía: La pedagogía Waldorf en los espacios de aprendizaje. Colegio San Christoferus y Colegio Waldorf. Lima, Perú. *P&A. Pedagogía y Arquitectura*, 4(3), 79-91. <https://doi.org/10.31381/pedagogiaarquitectura.v0i4.3283>
- Yonda, M., Obregón, J., y Quijano, O. (2015). La escuela como dispositivo de sujeción o espacio para la subjetivación. Una lectura en contextos locales. *Repositorio institucional Universidad de Manizales*, 1-23. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/2396>

REVISTA DE

VOL. 27 No. 2

ARQUITECTURA

(Bogotá)

JULIO-DICIEMBRE 2025 • ISSN: 1657-0308 • E-ISSN: 2357-626X • PP. 1-204



UNIVERSIDAD CATÓLICA
de Colombia

Vigilada Mineducación



UNIVERSIDAD CATÓLICA
de Colombia
Vigilada Mineducación

Facultad de Diseño
Centro de Investigaciones - CIFAR

Universidad Católica de Colombia
(2025, julio-diciembre).
Revista de Arquitectura (Bogotá), 27(2),
1-204. DOI: 10.14718

ISSN: 1657-0308
E-ISSN: 2357-626X

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
COLOMBIA**

Presidente
Francisco José Gómez Ortiz

Vicepresidente - Rector
Francisco José Gómez Ortiz (E)

Vicerrector Administrativo
Edgar Gómez Ortiz

Vicerrector Académico
Gabriel José Angulo Linero

Vicerrector de Talento Humano
Ricardo López Blum

Director de investigaciones
Edwin Daniel Durán Gaviria

Director Editorial
Carlos Arturo Arias Sanabria

FACULTAD DE DISEÑO

Decano
Jorge A. Gutiérrez Martínez

**Director de programa de
Arquitectura**
Augusto Forero La Rotta

**Dirección de Centro de
Investigación**
César Andres Eligio Triana

Director gestión de la calidad
Heidy Piza Cubides

**Coordinación de
Internacionalización**
Andrés Gómez La Rotta

**Comité asesor externo Facultad de
Diseño**
Antonio Castañeda Buraglia
Germán Téllez García
Samuel Ricardo Velez
Oscar Posada Correa

REVISTA DE
ARQUITECTURA
(Bogotá)

Portada:
Título de la imagen:
Kaktus Tårnene (Kaktus Towers)
Autor, fuente seudónimo:
Patricio Orlando®
Fecha de realización : 04/07/2024

Director
Jorge A. Gutiérrez Martínez
Decano Facultad de Diseño
Universidad Católica de Colombia
Colombia Arquitecto

Editor
Doc.Arq. Rolando Cubillos-González
<https://orcid.org/0000-0002-9019-961X>
Scopus ID: 57298294100

Editora Ejecutiva
Anna Maria Cereghino-Fedrigio
<https://orcid.org/0000-0002-0082-1955>

Editores Académicos
Carolina Rodríguez-Ahumada
<https://orcid.org/0000-0002-3360-1465>

Pilar Suescún Monroy
<https://orcid.org/0000-0002-4420-5775>

Flor Adriana Pedraza Pacheco
<https://orcid.org/0000-0002-8073-0278>

Mariana Ospina Ortiz
<https://orcid.org/0000-0002-4736-6662>

Director Editorial
Carlos Arturo Arias Sanabria
Universidad Católica de Colombia

Apoyo editorial
María Paula Méndez P.
Universidad Católica de Colombia

Coordinador editorial
Fabián Andrés Gullavan Vera
Universidad Católica de Colombia

Diseño, montaje y diagramación
Daniela Martínez Díaz

Divulgación y distribución
Claudia Álvarez Duquino

REVISTA DE
ARQUITECTURA
(Bogotá)

**Revista de acceso abierto,
arbitrada e indexada**

Publindex: Categoría B. Índice Bibliográfico Nacional (IBN)

ESCI: Emerging Source Citation Index

DOAJ: Directory of Open Access Journals

Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

SciELO: Scientific Electronic Library Online - Colombia

Redib: Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Ebsco: EBSCOhost Research Databases

Clase: Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades

Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Directorio y catálogo)

Dialnet: Fundación Dialnet - Biblioteca de la Universidad de La Rioja

LatinRev: Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

Proquest: ProQuest Research Library.

Miar: Matrix for the Analysis of Journals

Sapiens Research: *Ranking* de las mejores revistas colombianas según visibilidad internacional

Actualidad Iberoamericana: (Índice de Revistas) Centro de Información Tecnológica (CIT)

Google Scholar

Arla: Asociación de Revistas latinoamericanas de Arquitectura

COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO

Ph.D. Erica Norma Correa-Cantaloube

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET. Buenos Aires, Argentina

Ph.D. Teresa Cuervo-Vilches

Instituto de Ciencias de la Construcción Eduardo Torroja. Madrid, España

Ph.D. Margarita Greene

Pontificia Universidad Católica de Chile
CEDEUS - Centro de Desarrollo Urbano Sustentable.
Santiago, Chile

Ph.D. Carmen Egea Jiménez

Universidad de Granada. Granada, España

Ph.D. Clara Irazábal-Zurita

University of Missouri. Kansas City, Estados Unidos

Ph.D. Beatriz García Moreno

Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia

M.Sc. Juan Carlos Pérpolis Valsecchi

Universidad Piloto de Colombia. Bogotá, Colombia

Ph.D. Khirfan Luna

University of Waterloo. Waterloo, Canada

Ph.D. Dania González Coure

Universidad Tecnológica de La Habana. La Habana, Cuba

Ph.D. Fernando Vela-Cossío

Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, España

Ph.D. Débora Domingo-Calabuig

Universitat Politècnica de València. Valencia, España

Ph.D. - HDR Jean Philippe Garric

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Paris, France

Ph.D. Maureen Trebilcock-Kelly

Universidad del Bío Bío. Concepción, Chile

Ph.D. Mariano Vázquez-Espí

Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, España

Ph.D. Denise Helena Silva-Duarte

Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil

Ph.D. Luis Gabriel Gómez Azpeitia

Universidad de Colima. Colima, México

Editorial

Av. Caracas N° 46-72, piso 5
Teléfono: (601) 4433700 Ext. 5145
editorial@ucatolica.edu.co
www.ucatolica.edu.co
[https://www.ucatolica.edu.co/portal/
editorial/](https://www.ucatolica.edu.co/portal/editorial/)



CONTENIDO

- 5 p **ES** **Contribución de la Revista de Arquitectura (Bogotá) a los ODS. Análisis temático y bibliométrico (2015-2025)**
Contribution of the Journal of Architecture (Bogotá) to the SDGs: Thematic and Bibliometric Analysis (2015-2025)
Anna Maria Cereghino-Fedrigo · Flor Adriana Pedraza-Pacheco
- 15 p **ES** **Resiliencia de la arquitectura regional de bahareque: simulación según un modelo basado en agentes con el software NetLogo**
Resilience of Regional Bahareque Architecture: Agent-Based Simulation Using NetLogo software
Carlos Eduardo Rincón-González · Jorge Augusto Montoya-Arango
- 39 p **ES** **Confort asociado al teletrabajo en viviendas del IPV y Procrear: clima templado cálido**
Comfort associated with remote work in IPV and Procrear housing: warm temperate climate
Yésica Alamino-Naranjo · María Celina Michaux
- 55 p **ES** **¿Qué eligen quienes eligen la tierra? Casas, estilos de vida y sentidos sociales**
What Do Those Who Choose Earth Choose? Houses, Lifestyles, and Social Meanings
Antonela Lucía Mostacero · Josela Garcilazo · Santiago Cabrera · Celeste Arnaudo
- 71 p **ES** **Identificación de barreras en la interacción entre Construcción Industrializada (CI) y Building Information Modeling (BIM)**
Identification of Barriers in the interaction between Industrialized Construction and Building Information Modeling (BIM)
Ítalo Sepúlveda-Solari · Sebastián Sarmiento-Herrera · Gabriela Peterssen-Soffia
- 83 p **ES** **El patrimonio en la era de la globalización**
Heritage in the Age of Globalization
Alberto Cedeño-Valdiviezo
- 103 p **EN** **Sustainable Construction as Getting Dressed of Place: Two Experiences in the Tropics**
La construcción sostenible como vestirse de lugar: dos experiencias en el trópico
Carlos Mauricio Bedoya · Carlos Alberto Mejía · Édgar Cano Restrepo ·

- 123 P.** **EN** **Creativity in the Design Process: Cognitive Actions and Conceptual Transformations**
Creatividad en el proceso de diseño: acciones cognitivas y transformaciones conceptuales
Nazife Asli Kaya • Seniz Cikis
- 137 P.** **ES** **Estrategia para la implementación parcial de una herramienta didáctica que valora la sostenibilidad en proyectos arquitectónicos**
Strategy for the Partial Implementation of a Didactic Tool for Assessing Sustainability in Architectural Projects
Carlos Antonio Rada-Solano • Christiam Alonso Castro-Escalante
- 149 P.** **ES** **Circularidad como alternativa sostenible en la autoconstrucción de viviendas en zonas vulnerables de Latinoamérica**
Circularity as a Sustainable Alternative in the Self-Construction of Housing in Vulnerable Areas of Latin America
Patricia González-Vallejo • Marta Edith Yajnes Susana • Inés Caruso • Claudia Marcela Muñoz-Sanguinetti
- 175 P.** **ES** **Tendencias investigativas sobre espacios educativos y subjetivación en Iberoamérica**
Research Trends on Educational Spaces and Subjectivation in Ibero-America
Wilson Riaño-Casallas
- 191 P.** **ES** **El impacto de BIM en la coordinación de proyectos: investigación de interferencias**
The impact of BIM on Project Coordination: Clash Detection
Pedro Praia • João da Costa-Pantoja • Márcio Roma-Bezzer • Nathaly Sarasty-Narváez

CONTACTO

Dirección postal
Avenida Caracas N° 46-72
Universidad Católica de Colombia
Bogotá D. C., (Colombia)
Código postal: 111311

Facultad de Diseño
Centro de Investigaciones (CIFAR)
Sede El Claustro. Bloque "L", 4 piso
Diag. 46A No. 15b-10
Editora: Anna María Cereghino-Fedrigo

Teléfonos
+57 (601) 327 73 00 - 327 73 33
Ext. 3109; 3112 o 5146
Fax: +57 (601) 285 88 95

Correo electrónico
revistadearquitectura@ucatolica.edu.co
cifar@ucatolica.edu.co

Página WEB
www.ucatolica.edu.co

Vínculo revistas científicas
<http://publicaciones.ucatolica.edu.co/revistas-cientificas>
<https://revistadearquitectura.ucatolica.edu.co/>



Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.
Bogotá D. C., Colombia
abril de 2024

Especificaciones

Formato: 34 x 24 cm
Papel: Mate 115 g
Tintas: Policromía

